

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA**

**NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROGRAMAS DE  
INTERESSE DO CAPITAL EM DISPUTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**CURITIBA**

**2020**

**ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA**

**NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROGRAMAS DE  
INTERESSE DO CAPITAL EM DISPUTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas, elementos articuladores; como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Antônia de Souza.

**CURITIBA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

L732 Lima, Rosângela Cristina Rosinski.

Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas / Rosângela Cristina Rosinski Lima; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia de Souza.

309f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1.Educação do campo. 2.Práticas pedagógicas  
.3.Empresariamento da educação. 4. Programa agrinho.  
5. Programa escolas rurais conectadas. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734

## TERMO DE APROVAÇÃO

**ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA**

### **NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROGRAMAS DE INTERESSE DO CAPITAL EM DISPUTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 30 de abril de 2020.



Orientadora: Prof. Drª. Maria Antônia de Souza  
Universidade Tuiuti do Paraná



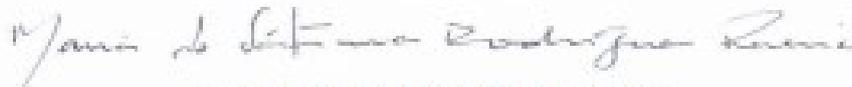
Prof. Drª. Conceição Paludo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Fernando José Martins  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof. Drª. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia  
Universidade Federal do Paraná



Prof. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Drª. Maria Arlete Rosa  
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Drª. Anita Helena Schlesener  
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é um vocábulo que exprime mais que um sentimento. Contudo é costumeiro não conseguirmos agradecer suficientemente e contemplar a todos que merecem. Nesta singela homenagem tentarei expressar o reconhecimento primeiramente aos auspícios dos amigos espirituais pela força recebida para escrever essas mais de 90.000 mil palavras; bem como pela coragem ao defendê-las.

À Família pela paciência e por entender os momentos de ausência. Aos amigos pela compreensão de que se fez necessária a privação de momentos juntos para que a dedicação à pesquisa fosse integral.

Aos colegas do curso de Doutorado em Educação e em especial aos que compõe o NUPECAMP, com os quais aprendi, sofri, ri e com os quais, juntos, produzimos, em reuniões, em eventos, em desabafos e em muita torcida mútua para que cada um fizesse o seu melhor. Em especial agradeço à Rosana, Camila, Regina, Valdirene, Marlene, Solange, Marilei, Adriana, André, Gerson, Silvia, já antigos nas jornadas. E à Maria Belém e Soyara nas recentes caminhadas.

Aos professores, membros da banca, que desde o processo de qualificação do texto contribuíram para o aprimoramento do trabalho, dedicando seu tempo e paciência.

Em especial à orientadora desta pesquisa Profa. Dra. Maria Antônia de Souza, sem a qual esse trabalho não teria o rigor e a qualidade ora apresentados.

Aos colegas de trabalho com os quais aprendo e melhor me constituo. E aos professores e professoras de Escolas Públicas nas quais estudei em todo meu percurso, principalmente aos inspiradores pela sua dedicação; memoráveis e admiráveis, aos quais, nenhuma gratidão será suficiente, enquanto não consolidarmos políticas públicas de valorização profissional.

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: Felipe, Maria Cecília e Luma; às netas Maria Eduarda, Larissa e Rafaela e ao pequeno Carlos que recentemente chegou... infinito amor à família afetuosa que está sempre em meus pensamentos. A *Lourdes*, minha incansável mãe (*in memoriam*) cujo sonho de ver seus filhos “doutores” vai passo a passo, se concretizando!

Dedico ainda este trabalho aos alunos e profissionais da Educação de Escolas Públicas Brasileiras em seus contextos permeados de desafios. E respeitosamente direciono essas contribuições aos povos do campo, dos rios, das florestas... sujeitos estes que cotidianamente lutam, resistem e sobrevivem...alguns deles sem possibilidade de frequentar uma escola que contemple sua cultura, que os respeite.

São eles, com eles e por eles que nos inspiramos a prosseguir.



Crianças em um acampamento sem-terra às margens da rodovia PR-158. Paraná, 1996.

Disponível em: <<https://sebastiaosalgado.wordpress.com/2009/06/18/criancas-as-margens-das-rodovias/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.



A luta pela terra: os ícones da vitória . Salgado, Sebastião. 1997.

Disponível em: <[https://institutoterrastore.com/poster---foto-de-sebastiao-salgado\\_19#](https://institutoterrastore.com/poster---foto-de-sebastiao-salgado_19#)>.

Acesso em: 20 jan. 2020.

### **A fala da Terra**

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos se alimentam dos frutos da Terra.

Do que vive, sobrevive, de salário.

Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.

Dos que disputam com os ratos os restos das grandes cidades.

Do que é impedido de ir à escola. Das meninas e meninos de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego. Dos que recusam a morte do sonho.

A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome: Reforma Agrária.

Hoje viemos cantar no coração da cidade. Para que ela ouça nossas canções e cante.

E reacenda nesta noite a estrela de cada um.

E ensine aos organizadores da morte.

E ensine aos assalariados da morte que um povo não se mata

Como não se mata o mar sonho não se mata.

Como não se mata o mar a alegria não se mata.

Como não se mata o mar a esperança não se mata.

Como não se mata o mar e sua dança.

(Pedro Tierra)

## RESUMO

Nesta nossa pesquisa intitulada: *Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas* objetivamos analisar o processo em que os entes privados ou paraestatais, representados por fundações e institutos empresariais, disputam as escolas públicas. Nossas perguntas centrais são: Quais processos os entes privados adotam para adentrar nas escolas públicas? De quais estratégias se utilizam? E quais disputas são evidenciadas a partir delas, em relação aos princípios da Educação do Campo? Para responder a estas indagações investigamos os projetos e materiais que representam interesses econômicos de grupos capitalistas privados. Identificamos entidades privadas e materiais que têm interferido na prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras; além de caracterizar as formas de ação e as configurações dos entes privados para acessar os sistemas de ensino. Para consecução da pesquisa analisamos os termos de convênios e/ou contratos e formas de adesão que se efetivam entre os entes privados e os poderes executivos estatais; assim como os materiais produzidos no contexto dos programas. Inserimos o trabalho na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e das produções do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP). Realizamos pesquisa documental orientada pelo método materialista histórico e dialético. Selecionamos dois programas: *Agrinho* (SENAR) e *Escolas Rurais Conectadas* (Fundação Telefônica-Vivo); utilizando o critério de observação em nosso ambiente de convívio, junto aos profissionais das escolas públicas, nas quais são estes os programas mais conhecidos. Ressaltamos que além de contemplar as contradições e disputas desveladas nos programas estudados, as categorias da hegemonia, luta de classes, totalidade e mediação, são as que adotamos para entendimento da realidade estudada nesta pesquisa. Organizamos a pesquisa em quatro capítulos: no primeiro, *Sociedade e Estado: escola pública e empresariamento da educação* abordamos conceitos para o entendimento da conjuntura nacional, a construção do Estado brasileiro e suas relações com a sociedade e a educação. No segundo capítulo intitulado: *Educação do Campo e Escola Pública: caminhos que se entrecruzam*, abordamos os elementos conjunturais da sociedade brasileira, aspectos da educação neste contexto e a construção da Educação do Campo no Brasil, suas relações com o governo e a sociedade. No terceiro capítulo: *Programas de interesse do capital na contramão da Educação do Campo* destacamos quais são os programas e materiais que chegam às escolas públicas e que são impostos na realidade estudada. No quarto capítulo sob o título *Análise de conteúdo dos materiais dos Programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas: contradições evidenciadas*; aprofundamos nossas análises e inferências a partir da investigação com base na materialidade em contraponto com os princípios da Educação do Campo. Nas *Considerações* evidenciamos as sínteses interpretativas construídas ao longo do estudo. Ressaltamos os processos contraditórios onde o privado invade o público através dos programas de interesse do capital. Em adição, apontamos os possíveis históricos de continuidade de estudos e ações objetivando contribuir com o movimento de resistência e luta, na direção de perquerir na efetivação da educação transformadora e humanista que defendemos. Concluimos que os entes privados adentram as escolas públicas por intermédio de convênios, parcerias e contratos, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora. Ademais, esses processos representam interesses contrários aos da classe trabalhadora, e trazem em seu bojo determinações que se inserem nas escolas por intermédio de materiais, projetos e programas cujos teores desconsideram os saberes e os modos de vida dos povos do campo; assim como afrontam princípios de valorização dos modos de vida dos sujeitos coletivos do campo, de preservação ambiental, e de uma educação humanizadora. Portanto, a tese que defendemos e que responde aos nossos questionamentos iniciais é a de que os entes privados adentram a escola pública por intermédio de convênios e parcerias, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora. E que esta inserção se configura por força das relações com o poder executivo e do patrimonialismo entre Estado e empresas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Práticas Pedagógicas; Empresariamento da Educação; Programa Agrinho; Programa Escolas Rurais Conectadas.

## ABSTRACT

In this entitled scientific research: *On the wrong way of rural Countryside Education: programs of capital interest in contests in public schools*, our goal is to analyze the processes with private and parastate-owned entities, represented by foundations and business institutes, dispute the public schools. Our main questions are: what are the processes that the private entities adopt to get into public schools? What strategies they use? And what disputes are highlighted from them, related to the principles of Countryside Education? To answer those questions, we investigate the projects, programs and materials that represent economic interests of private capitalist groups. We identified private entities that have been interfered on pedagogical practice on Brazilian public schools; besides characterizing the action shapes and the configuration of the private entities to access the education systems. For the execution of the research we analyze the terms of agreements and/or contracts and means of accession that come into effect between private entities and state executive powers; just like the materials produced on the programs context. We insert the work on the line of research: Pedagogical Practices: Articulating Elements, from the Post Graduation Program, Doctorate Degree in Education of Universidade Tuiuti do Paraná and from the productions of Countryside Education Research Core, Social Movements and Pedagogical Practices (NUPECAMP). We did document research guided by the historical and dialectical materialism method. We selected two programs: Agrinho (SENAR) and Escolas Rurais Conectadas (Telefônica-Vivo Foundation); using the standard of observation on our living environment, near to professionals from public schools, which are the most known programs. We emphasize that besides contemplating the contradictions and caring disputes on studied programs, the categories of hegemony, class struggle, totality and mediation, are the ones we adopt for understanding of the reality studied on this research. We organized the research in four chapters: first one, *Society and State: public school and entrepreneurship of education* approach concepts for national conjuncture understanding, the construction of the Brazilian State and your relations with the society and education. On chapter two entitled: *Countryside Education and Public School: paths that get across*, approach the conjuncture elements of the Brazilian Society, aspects of education on this context and the construction of Countryside Education on Brazil, your relations with the government and the society. On chapter three: *Programs of Capital Interest on the wrong hand of Countryside Education* we underline what are the programs and materials that arrive on public schools and are imposed on the studied reality. On chapter four entitled *Content Analysis of the materials on Agrinho Program and Connected Rural Schools: evidenced contradictions*; As we go deeper on our analysis and interferences based on the materiality in counterpoint with the principles of Countryside Education. On the *Considerations* we highlight the interpretative syntheses built on the long of the study. We emphasize the contradictory processes where the private invades the public through the programs of capital interest. In addition, we point the possible historic studies and actions continuity, aiming to contribute to the movement of resistance and struggle, on the direction of search on effectuation of transforming and humanist education we defend. We conclude that the private entities get into public schools through agreements, partnerships and contracts, which configure the wrong hand on the Countryside Education and the education in transforming perspective. In addition, these processes represent contrary interests to the working class, and bring in its core determinations that are insert on schools through materials, projects and programs whose disconsider the knowledge and the lifestyle of country people; as they face principles of valuation of the lifestyle of the country people, of environment preservation, and a humanizing education. Therefore, the thesis we defend and responds to our initial questioning, is that the private entities get into public school by agreements and partnerships, that configure on the wrong way of the principles of the Countryside Education and the education in transforming perspective. And this insertion configures by the force of the relations with the executive power and the patrimonialismo between State and enterprises.

**Key words:** Countryside Education; Pedagogical Practice; Entrepreneurship of Education; Agrinho Program; Connected Rural Schools Program.

## RESUMEN

En nuestra investigación titulada: *Contra el grano de la educación rural: programas de interés para lo capital en disputa en las escuelas públicas*, nuestro objetivo es analizar el proceso en el que entidades privadas o paraestatales, representadas por fundaciones e institutos comerciales, disputan las escuelas públicas. Nuestras preguntas centrales son: ¿Qué procesos adoptan las entidades privadas para ingresar a las escuelas públicas? ¿Qué estrategias se utilizan? ¿Y qué disputas se evidencian de ellos, en relación con los principios de la Educación Rural? Para responder a estas preguntas, investigamos los proyectos y materiales que representan los intereses económicos de los grupos capitalistas privados. Hemos identificado entidades privadas y materiales que han interferido con la práctica pedagógica en las escuelas públicas brasileñas; además de caracterizar las formas de acción y configuraciones de entidades privadas para acceder a los sistemas educativos. Para llevar a cabo la investigación, analizamos los términos de los convenios y / o contratos y las formas de adhesión que tienen lugar entre entidades privadas y poderes ejecutivos estatales; así como los materiales producidos en el contexto de los programas. Insertamos el trabajo en la línea de investigación: Prácticas pedagógicas: elementos articulados, del Programa de Postgrado, Doctorado en Educación de la Universidad Tuiuti de Paraná y de las producciones del Grupo de Investigación en Educación Rural, Movimientos Sociales y Prácticas Pedagógicas (NUPECAMP). Realizamos investigaciones documentales guiadas por el método materialista histórico y dialéctico. Seleccionamos dos programas: *Agrinho* (SENAR) y *Escuelas rurales conectadas* (Fundação Telefônica-Vivo); utilizando el criterio de observación en nuestro entorno social, junto con profesionales de escuelas públicas, en los cuales estos son los programas más conocidos. Destacamos que, además de contemplar las contradicciones y disputas reveladas en los programas estudiados, las categorías de hegemonía, lucha de clases, totalidad y mediación son las que adoptamos para comprender la realidad estudiada en esta investigación. Organizamos la investigación en cuatro capítulos: en el primero, *Sociedad y Estado: escuela pública y emprendimiento en educación*, abordamos conceptos para comprender el contexto nacional, la construcción del Estado brasileño y sus relaciones con la sociedad y la educación. En el segundo capítulo titulado: *Educación rural y escuela pública: caminos que se entrelazan*, abordamos los elementos coyunturales de los aspectos de la educación de la sociedad brasileña en este contexto y la construcción de la educación rural en Brasil, sus relaciones con el gobierno y la sociedad. En el tercer capítulo: *Programas de interés para lo capital en contra la Educación del Campo*, destacamos cuáles son los programas y materiales que llegan a las escuelas públicas y que se imponen en la realidad estudiada. En el cuarto capítulo bajo el título *Análisis de contenido de los materiales de los programas Agrinho y Connected Rural Schools: evidencia contradicciones*; profundizamos nuestros análisis e inferencias de la investigación basada en la materialidad en contraste con los principios de la Educación Rural. En las *Consideraciones*, destacamos las síntesis interpretativas construidas a lo largo del estudio. Destacamos los procesos contradictorios en los que lo privado invade al público a través de programas de interés para el capital. Además, señalamos las posibles historias de continuidad de estudios y acciones con el objetivo de contribuir al movimiento de resistencia y lucha, en la dirección de buscar la efectividad de la educación transformadora y humanista que defendemos. Llegamos a la conclusión de que las entidades privadas ingresan a las escuelas públicas a través de acuerdos, asociaciones y contratos, que se establecen en contra de los principios de la Educación Rural y la educación en una perspectiva transformadora. Además, estos procesos representan intereses contrarios a los de la clase trabajadora y traen consigo determinaciones que se insertan en las escuelas a través de materiales, proyectos y programas cuyo contenido ignora el conocimiento y las formas de vida de la población rural; así como se enfrentan a principios de valorización de las formas de vida de los sujetos colectivos del campo, de la preservación del medio ambiente y de una educación humanizadora. Por lo tanto, la tesis que defendemos y que responde a nuestras preguntas iniciales es que las entidades privadas ingresan a la escuela pública a través de acuerdos y asociaciones, que se establecen en contra de los principios de la educación rural y la educación en una perspectiva transformadora. Y que esta inserción se configura en virtud de las relaciones con el poder ejecutivo y el patrimonialismo entre el Estado y las empresas.

**Palabras clave:** Educación rural; Práctica Pedagógica; Emprendimiento educativo; Programa Agrinho; Programa de Escuelas Rurales Conectadas

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RELAÇÕES: UNIVERSALIDADE - PARTICULARIDADE - SINGULARIDADE .....	98
FIGURA 2 - RELAÇÕES IDENTIFICADAS.....	117
FIGURA 3 - O PERSONAGEM AGRINHO DURANTE SEMANA PEDAGÓGICA .....	131
FIGURA 4 - IMAGEM FOTOGRÁFICA DO 2º SEMINÁRIO REGIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AGRINHO EVENTO PROMOVIDO PELO SENAR-PR.....	132
FIGURA 5 - IMAGEM DE UMA AÇÃO DO PROJETO DENOMINADO "PROMENINO" .....	137
FIGURA 6 - FORMULÁRIO DE ADESÃO AO PROGRAMA AGRINHO .....	141
FIGURA 7 - O CICLO DE PRECARIIDADE QUE CONTRIBUI PARA A ENTRADA DE EMPRESAS NO ESPAÇO PÚBLICO .....	145
FIGURA 8 - COMPONENTES DA ESTRATÉGIA NA OFERTA AOS PROFESSORES E VANTAGENS DIVULGADAS PELO PROGRAMA ESCOLAS RURAIS CONECTADAS .....	147
FIGURA 9 - SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	152
FIGURA 10 - COMPARATIVO DAS GRAFIAS - DISCORDÂNCIA E ACENTUAÇÃO .....	165
FIGURA 11 - OMISSÃO NO SOBRENOME DO AUTOR.....	165
FIGURA 12 - INCOERÊNCIA COM A TEMÁTICA .....	166
FIGURA 13 - "BONECOS" - DESENHOS ILUSTRANDO O CORPO FEMININO .....	168
FIGURA 14 - ILUSTRAÇÃO PROPOSTA PELO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO PARA COMPOR A FAMÍLIA DOS ALUNOS .....	169
FIGURA 15 - ÊNFASE NO ENUNCIADO DA ATIVIDADE AO ASPECTO DA HIGIENE .....	170
FIGURA 16 - ÊNFASE EM ASPECTOS DE HIGIENE PRESENTE NO MATERIAL .....	171
FIGURA 17 - ILUSTRAÇÃO DOS QUARTOS SEPARADOS POR GÊNERO .....	173
FIGURA 18 - ILUSTRAÇÃO DO QUARTO ATRIBUÍDO AO GÊNERO FEMININO....	173
FIGURA 19 - VOCÁBULOS VERBAIS QUE COMPÕEM AS "CARTAS" DO MATERIAL PROGRAMA AGRINHO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL .....	179
FIGURA 20 - EVIDÊNCIA PLANTAÇÃO DE CANA-DE-AÇÚCAR.....	180
FIGURA 21 - PSICULTURA E PINUS .....	180
FIGURA 22 - MECANIZAÇÃO DA AGRICULTURA.....	180

FIGURA 23 - INDUSTRIALIZAÇÃO E ARMAZENAMENTO DE GRÃOS.....	180
FIGURA 24- CONSULTA AO PEDIATRA .....	183
FIGURA 25 – ÊNFASE NA HIGIENE .....	183
FIGURA 26 - VETERINÁRIO .....	186
FIGURA 27 - ALIMENTAÇÃO MATINAL.....	184
FIGURA 28 - ALMOÇO CASA DO AGRINHO.....	185
FIGURA 29 - IMAGEM EXTERNA DA CASA.....	186
FIGURA 30 – HORTA DO AGRINHO .....	186
FIGURA 31 - CAMINHO DA ESCOLA.....	187
FIGURA 32 – CICLOVIA .....	187
FIGURA 33 - RECORRÊNCIA DA CONCEPÇÃO HIGIENISTA .....	189
FIGURA 34 - AMOSTRAGEM DA IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ANALISADAS .....	191
FIGURA 35 - A MÃE NO CONTEXTO DA FAMÍLIA .....	192
FIGURA 36 - INCOERÊNCIA NAS IMAGENS EXTERNAS DA CASA DO AGRINHO	193
FIGURA 37 - ÊNFASE NA CANA-DE-AÇÚCAR .....	194
FIGURA 38 - ALGODÃO, TRIGO E SOJA - PRODUTOS DO AGRONEGÓCIO .....	195
FIGURA 39 - ÊNFASE NA TECNOLOGIA E "MELHORAMENTO GENÉTICO".....	196
FIGURA 40 - MECANIZAÇÃO DA AGRICULTURA .....	196
FIGURA 41 - SERVIDÃO SUBJACENTE.....	198
FIGURA 42 - ERRO DE GRAFIA .....	199
FIGURA 43 - ABORDAGENS LIMITADORAS .....	201
FIGURA 44 – INCOERÊNCIAS.....	202
FIGURA 45 - ESTEREÓTIPO DE GÊNERO - 7º ANO.....	203
FIGURA 46 - ESTEREÓTIPO DE GÊNERO - 8º ANO.....	204
FIGURA 47 - CRIMINALIDADE E DROGADIÇÃO .....	205
FIGURA 48 - ÊNFASE NA PRODUÇÃO DO AGRONEGÓCIO .....	207
FIGURA 49 - MOTE DA CONECTIVIDADE .....	208
FIGURA 50 - VINCULAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	215
FIGURA 51 - REFERÊNCIAS PERTINENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	216
FIGURA 52 - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO.....	221
FIGURA 53 - ALFABETIZAÇÃO ÊNFASE NA PSICOGÊNESE .....	221

FIGURA 54 - REFERÊNCIA EMÍLIA FERREIRO .....	222
FIGURA 55 - PROJETOS - VIÉS CONSTRUTIVISTA .....	223
FIGURA 56 - DESTAQUE ÀS PUBLICAÇÕES .....	223
FIGURA 57 - REFERÊNCIA A AUTORES ARGENTINOS .....	224
FIGURA 58 - ACESSO À PLATAFORMA (1).....	226
FIGURA 59 - ACESSO À PLATAFORMA (2).....	226
FIGURA 60 - OPÇÕES DISPONIBILIZADAS.....	227
FIGURA 61 - ÊNFASE NA BNCC .....	228
FIGURA 62 - "INOVA ESCOLA" .....	228
FIGURA 63 - CLASSES MULTISSERIADAS .....	229
FIGURA 64 - INOVAÇÃO "CULTURA DIGITAL" .....	230
FIGURA 65 - INOVAÇÃO = CONECCÃO .....	230
FIGURA 66 - RELAÇÕES APREENDIDAS .....	233

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CATEGORIZAÇÃO DAS ABORDAGENS PREDOMINANTES EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE PÁGINAS RECORRENTES.....	155
GRÁFICO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS TIPOS DE ACERVO QUANTO AO ACESSO.....	163
GRÁFICO 3 - ABORDAGENS PREDOMINANTES NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE PÁGINAS RECORRENTES.....	167
GRÁFICO 4 - ATIVIDADES PROPOSTAS AOS ALUNOS DO 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL .....	175
GRÁFICO 5 - CATEGORIZAÇÃO DA REFERÊNCIA NAS ABORDAGENS PREDOMINANTES - 2º ANO.....	177

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MATERIAIS E ELEMENTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	126
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	138
QUADRO 3 - PRÉ-CATEGORIAS E EIXOS ANALÍTICOS .....	150
QUADRO 4 - MATERIAIS DO PROGRAMA AGRINHO IMPRESSOS E ANALISADOS DO 1º AO 5º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL I - ANOS INICIAIS.....	153
QUADRO 5 - MATERIAIS DO PROGRAMA AGRINHO IMPRESSOS E ANALISADOS DO 6º AO 9º ANO - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (FUNDAMENTAL II).....	154
QUADRO 6 - RECORRÊNCIA DE PALAVRAS MATERIAL AGRINHO 3º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL.....	190
QUADRO 7 - MATERIAIS IMPRESSOS E ANALISADOS.....	210
QUADRO 8 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	211
QUADRO 9 - RELAÇÃO ENTRE PAÍSES E IDIOMAS PREDOMINANTES FUNDAÇÃO TELEFÔNICA.....	217

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS ACERVOS DAS OBRAS SELECIONADAS NO MATERIAL AGRINHO DO 1º. ANO.....	156
---	-----

## SUMARIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	26
1.2	O TRILHAR DOS ESTUDOS, DAS CATEGORIAS E DOS CONCEITOS.....	34
<b>2</b>	<b>SOCIEDADE E ESTADO: ESCOLA PÚBLICA EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>43</b>
2.1	ESTADO, SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL.....	45
2.2	HEGEMONIA: A PARTIR DE GRAMSCI.....	53
2.3	ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	57
2.4	EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO EMPRESARIAMENTO: PERÍODO PÓS GOLPE MILITAR DE 1964.....	67
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM.....</b>	<b>78</b>
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM DISPUTA.....	80
3.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS DE CONQUISTAS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS.....	90
<b>4</b>	<b>PROGRAMAS DE INTERESSE DO CAPITAL NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>102</b>
4.1	FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUBSÍDIOS PARA INTERROGAR OS MATERIAIS IMPOSTOS ÀS ESCOLAS.....	103
4.2	CARACTERÍSTICAS, FONTES DE FINANCIAMENTO E PARCERIAS DOS PROGRAMAS.....	109
4.3	A ESPECIFICIDADE DOS MATERIAIS.....	118
4.4	PROGRAMAS QUE DISPUTAM O ESPAÇO DAS ESCOLAS: DESTAQUES AO AGRINHO E ESCOLAS RURAIS CONECTADAS.....	125
<b>4.4.1</b>	<b>Características do Programa Agrinho: análises preliminares.....</b>	<b>127</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Características do Programa Escolas Rurais Conectadas: análises preliminares.....</b>	<b>134</b>
4.5	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO.....	139

4.5.1	<b>Programa Agrinho.....</b>	<b>139</b>
4.5.2	<b>Programa Escolas Rurais Conectadas.....</b>	<b>142</b>
5	<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS MATERIAIS DOS PROGRAMAS AGRINHO E ESCOLAS RURAIS CONECTADAS: CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS..</b>	<b>149</b>
5.1	ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA AGRINHO.....	151
5.1.1	<b>Material da Coleção Agrinho – 1º. Ano.....</b>	<b>154</b>
5.1.2	<b>Materiais do Programa Agrinho 2º. Ano.....</b>	<b>177</b>
5.1.3	<b>Materiais do Programa Agrinho 3ºs aos 5ºs. anos.....</b>	<b>189</b>
5.1.4	<b>Materiais do Programa Agrinho 6ºs aos 9ºs. anos.....</b>	<b>199</b>
5.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA ESCOLAS RURAIS CONECTADAS.....	209
5.2.1	<b>Análise de Conteúdo dos Materiais – Programa Escolas Rurais Conectadas.....</b>	<b>209</b>
5.2.2	<b>Análise de conteúdo dos cursos da Fundação Telefônica-Vivo.....</b>	<b>225</b>
5.3	DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS.....	231
	CONSIDERAÇÕES.....	236
	REFERÊNCIAS.....	250
APÊNDICE A	DISTINÇÕES ENTRE OS PARADIGMAS DA QUESTÃO AGRÁRIA E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO.....	269
ANEXO 1	NOTA DO SENGE-PR SOBRE A INDICAÇÃO DE DANIEL PIMENTEL SLAVIERO PARA A PRESIDÊNCIA DA COPEL.....	272
ANEXO 2	PARECER TÉCNICO – MINISTÉRIO PÚBLICO – PR.....	274
ANEXO 3	FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	277
ANEXO 4	RESOLUÇÃO Nº 4783/2010 - GS/SEED- INSTITUI A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	285
ANEXO 5	DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA.....	287
ANEXO 6	DOCUMENTO ORIENTADOR – PRONACAMPO.....	293

# 1 INTRODUÇÃO

*Quem, melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores [...]*  
(FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 1987, p.17)

A epígrafe é oportuna por ser Paulo Reglus Neves Freire um dos educadores que marcou<sup>1</sup> minha trajetória, assim como de muitos profissionais da educação em diversos tempos e lugares. Sua obra “Pedagogia do Oprimido” que li pela primeira vez na adolescência, quando Freire estava ainda no exílio, e reli em 1982, ao iniciar o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, representou um alento em tempos sombrios de ditadura militar, onde tudo era condenado pelo obscurantismo repressor.

As leituras trouxeram a admiração por sua obra, e a convivência com Paulo Freire, oportunizada em 1992, quando ele estava na coordenação do curso de Pedagogia na Unicamp e onde cursei o Mestrado em Educação, reforçaram a constatação de que a pessoa pode ir além de seus próprios livros, e deixar um legado inestimável, admirável e inspirador. Quem melhor do que Freire para iniciar as reflexões que resultaram nesta pesquisa?

Pesquisa esta que tem seu lugar de existir na minha trajetória de vida, cuja origem e vivência no campo desde a infância, nas primeiras caminhadas aos cinco anos de idade, foram de trabalho, junto com minha mãe na lavoura cafeeira do norte paranaense. Na sequência, a formação como professora e pedagoga propiciaram os estudos que se aprofundaram no mestrado e que ora se adensa no curso de doutorado, cuja temática de estudo foi opção a partir dos trabalhos desenvolvidos durante a

---

<sup>1</sup> Início a escrita do texto introdutório desta pesquisa em 1ª. pessoa. Resultado da completa imersão nos meandros da biografia pessoal, que perpassa minha vivência desde a infância, até chegar a esta produção como pesquisadora. A partir do 1º. Capítulo os verbos foram conjugados no plural, atendendo assim às exigências metodológicas da escrita acadêmica.

vigência do PRONERA<sup>2</sup>, do qual participei durante os anos de 1999 a 2001. Ainda, a estreita vinculação aos movimentos sociais, em especial aos sindicais, propiciaram o olhar para a realidade de forma crítica e problematizadora, procurando conhecê-la em suas múltiplas nuances.

E de qual realidade, de qual contexto social me refiro? No limiar deste 2019/2020 há um contexto de perplexidades para as quais há muitas perguntas e poucas respostas. Perguntas como: Quais os rumos para a política nacional? Quais políticas educacionais estão sendo planejadas? A frágil democracia brasileira está em risco? A Educação do Campo em construção há 20 anos está em crise? As políticas educacionais locais estão em consonância com práticas educacionais que podem potencializar processos de transformação social? Entre tantas outras.

Essas, dentre outras, são as inquietações que traçaram os rumos da investigação, ora apresentada, nesta pesquisa. Na direção de obtenção de respostas a estas inquietações, aprofundi estudos que já propiciaram a elaboração de artigos no contexto de discussões no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) do qual participo desde 2015. Assim, esta trajetória de estudos é resultado dessas participações coletivas, em adição com o exercício profissional, nos quais se configura a relevância da investigação apresentada. Dessa forma, as situações concretas nas quais os materiais e projetos didático-pedagógicos estão inseridos de forma não discutida com os profissionais da educação, que já me angustiava, oportunizadas pelo trabalho na rede pública de ensino, constituíram-se em objeto de pesquisa acadêmica, nesta caminhada

---

<sup>2</sup> O PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária constituiu-se em iniciativas nas quais universidades, os movimentos sociais do campo, em especial o MST, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA desenvolveram em conjunto, programas de escolarização e de formação de educadores no contexto dos assentamentos rurais. Foi criado em 1998 e objeto de várias práticas inovadoras, além de temática de pesquisas, conforme a de Bernardo Mançano Fernandes e Rebecca Tarlau intitulada: “Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA”. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000300545](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300545)>. Acesso em: 14 dez. 2019.

de questionamentos sobre a realidade, em conjunto com os estudos teóricos propiciados no curso de Doutorado em Educação.

Dessas reflexões também resultaram a participação em eventos como da XI Reunião científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd Sul em 2016. No mesmo ano escrevi como trabalho de conclusão do curso “Programas do Livro” no contexto do Programa Nacional de Formação pela Escola (gestado pelo MEC/FNDE), o estudo sobre o livro didático nas escolas municipais de São José dos Pinhais, com o título: *Livros didáticos de Ciências e Geografia e as representações sobre campo e cidade em suas interfaces com a Educação do Campo*.

Também nesta trajetória de estudos e indagações, em 2017 participei do III SIFEDOC, III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana, realizado em Erechim, Rio Grande do Sul em março. Pelos estudos até então produzidos, as reflexões propiciaram apresentar dois trabalhos no referido SIFEDOC, um coletivo: *Fechamento de Escolas Públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba: possíveis enfrentamentos na perspectiva dos movimentos sociais*<sup>3</sup>, onde evidenciamos o crescente retrocesso no âmbito da educação do campo, que vêm ocorrendo com o fechamento e/ou nucleamento de escolas localizadas no campo.

Ainda a autoria individual do trabalho intitulado: *O ensino de Ciências nas Escolas Públicas do campo: propondo alternativas metodológicas a partir do estudo de plantas medicinais*. Neste trabalho divulguei o estudo realizado a partir de vivências pedagógicas de incentivo ao uso de plantas medicinais. Objetivei, dessa feita, ressaltar os saberes populares que os sujeitos do campo têm construído historicamente com um conhecimento que perpassa as ervas já utilizadas milenarmente pelos indígenas, é comum no cotidiano das curandeiras, rezadeiras, benzedadeiras e está enraizado até os dias de hoje nos saberes de quem vive no campo e que muitas vezes não tem acesso aos órgãos de saúde e à medicina convencional. Nesta vertente de

---

<sup>3</sup>Em co-autoria com as também pesquisadoras do NUPECAMP: Rosana Aparecida da Cruz e Camila Casteliano Pereira.

estudos apresentei também o trabalho intitulado: *Interfaces da educação ambiental no contexto dos estudos sobre Escolas Públicas do Campo: relato de uma trajetória de Reflexões*, no XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental em maio de 2017.

Ainda em 2017, no município de Campo Largo, contribuí no III Seminário de Educação do Campo da Região Metropolitana de Curitiba, coordenando os trabalhos do GT sobre Educação Infantil nos CMEIs localizados no Campo. O Seminário propiciou aglutinar os municípios participantes em torno da proposta da Educação do Campo, retomar indagações sobre os rumos educacionais a serem tomados, além de divulgar os trabalhos pedagógicos que se realizaram em diferentes espaços.

Na continuidade, em outubro de 2017 participei do IV Seminário Intermunicipal de Educação do Campo: Terra, trabalho e Identidade: Educação em movimento de resistência, realizado em Almirante Tamandaré, promoção do NUPECAMP, vinculado ao Programa Observatório da Educação do Campo/CAPES-Edital 049/2012 e Prefeitura de Almirante Tamandaré-PR. Os Seminários Intermunicipais foram fundamentais para consolidar as discussões sobre a Educação do Campo, bem como divulgar os trabalhos realizados e efetivar a troca de experiências entre os sujeitos do campo, profissionais da educação e a comunidade dos municípios partícipes.

Em 2018, conforme citação,<sup>4</sup> publiquei resultados parciais da investigação que estava em andamento, o no qual abordo a realidade de São José dos Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba onde atuo como professora do ensino fundamental e membro do Conselho Municipal de Educação, no segmento de representação sindical.<sup>5</sup>

São trajetórias coletivas e individualmente trilhadas, cuja relevância consiste no fato de terem se concretizado em estudos cujas abordagens amplas e contextualizadas propiciaram o entendimento da totalidade e, em especial, das relações que permeiam as múltiplas determinações da realidade das escolas públicas estudadas.

---

<sup>4</sup> Conforme em LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. Nas sombras dos girassóis: projetos e materiais didático-pedagógicos nas escolas públicas localizadas no campo. In: SOUZA, Maria Antônia de, (org.) *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018.

<sup>5</sup> Representando o SINSEP, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais, na vaga de suplência; eleita por seus pares em 2016.

Dada a relevância deste estudo, que consiste no necessário aprofundamento de análises acerca do crescente avanço dos setores privados disputando as escolas públicas e considerando essa realidade, anuncio o objetivo desta investigação, incluso no contexto da luta pela Educação do Campo no Brasil. Analiso a inserção de projetos oriundos de entes privados nas escolas públicas localizadas no campo. Embora a maior parte das escolas receba a denominação de “escola do campo”, na prática político-pedagógica continuam sendo escolas rurais, distanciadas das comunidades e marcadas por materiais denominados didático-pedagógicos que, também, nada têm a ver com a concepção de Educação do Campo construída nos últimos 20 anos, pelos movimentos sociais do campo.

Diante deste panorama, e das opções investigativas apontadas, o **problema central da pesquisa** ficou assim definido: Quais processos os entes privados adotam para adentrar nas escolas públicas? De qual (ou quais) estratégia(s) se utilizam? E quais disputas são evidenciadas a partir delas, em relação aos princípios da Educação do Campo?

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos estudos dos projetos e programas oriundos de entes paraestatais ou privados, que se encontram inseridos nas práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras. Dentre esses programas e projetos selecionei para o presente estudo o “Programa Agrinho” do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), e o Programa “Escolas Rurais Conectadas”, da Fundação Telefônica/Vivo<sup>6</sup>.

Para a seleção dos programas utilizei os critérios recorrência e prevalência dos programas nas escolas da rede pública de ensino, permitindo quantificar a frequência dos programas. Relacionei a frequência constatada ao critério da pertinência com a temática de abordagem do campo/rural. Recorrência e prevalência quantificadas pelo número de escolas nas quais constatamos a presença dos programas. Constatações estas propiciadas pela minha experiência empírica como professora de escolas públicas desde 1985, inicialmente na Rede Municipal de Curitiba, em Biguaçu (SC); em

---

<sup>6</sup> Inicialmente inclui os projetos do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) voltados para o empreendedorismo. Entretanto, nos limites da pesquisa, optei por fazer um recorte na abordagem, objetivando aprofundar o estudo sobre o “Programa Agrinho” e o “Projeto Escolas Rurais Conectadas”.

Colombo e São José dos Pinhais, municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Essa vivência permitiu selecionar pela recorrência/pertinência relacionada com a temática do campo, os dois programas estudados: Agrinho e Escolas Rurais Conectadas.

O programa Agrinho foi criado em 1995 e existe em todo território nacional. No Paraná é resultante da parceria entre o SENAR-PR e o Sistema FAEP (Federação da Agricultura do estado do Paraná)<sup>7</sup>. O governo do Estado do Paraná, mediante convênio com diversas secretarias de estado também tem participação no programa, cuja presença é numericamente significativa, pois segundo o próprio SENAR, no ano de 2019 estiveram envolvidos: cerca de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado<sup>8</sup>. A adesão ao programa é alavancada pela possibilidade de premiações quando da participação de professores e alunos em concursos anuais promovidos pelos organizadores do Programa Agrinho.

No que concerne ao “Programa Escolas Rurais Conectadas”, sua criação data em 2012. Segundo a divulgação do próprio programa, visa: “impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo, disponibilizando, infraestrutura tecnológica, formação docente, metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, além de conteúdo diversificado sobre e para a educação do campo”<sup>9</sup>. Em sua atuação são ofertados cursos para professores através de uma plataforma *on line* denominada: ‘Escolas Conectadas’ assim como é divulgada a possibilidade da implementação de “escolas laboratório” para a experimentação de tecnologias digitais. O que exige que as escolas tenham acesso à Internet. Um dos atrativos é que os cursos são gratuitos e oferecem certificação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Isso posto formulei como objetivo da pesquisa: analisar o processo em que os entes privados ou paraestatais, representados por fundações e institutos empresariais, adentram as escolas públicas. Neste contexto são estudados os projetos, programas e

---

<sup>7</sup> Instituição privada constituída em 1963 (pela Lei 4.214) mantida pelos produtores rurais. A “Missão”, o “Perfil” bem como a diretoria constituída está Disponível em: <<https://sistemafaep.org.br>> Acesso em: 14 dez. 2019.

<sup>8</sup> Conforme disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

<sup>9</sup> Conforme disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

materiais nomeados como “pedagógicos” que se inserem nas escolas públicas, problematizando, inclusive, o seu caráter dito “educativo”. A intenção maior é apontar os enfrentamentos que se configuram nas escolas públicas localizadas no campo, com relação à implantação de programas e da utilização de materiais, que representam interesses econômicos de grupos capitalistas privados. Interesses esses propagados por fundações e institutos empresariais.<sup>10</sup>

Em específico, objetivei:

- Identificar entidades privadas e seus materiais que têm interferido na prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras.
- Caracterizar as formas de ação e as configurações dos entes privados para acessar os sistemas de ensino.
- Analisar os termos de convênios e/ou contratos e formas de adesão que se efetivam entre os entes privados e os poderes executivos estatais.
- Identificar disputas político-pedagógicas em torno da concepção de Educação do Campo, que se configuram nos materiais dos programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas.

Face aos objetivos estabelecidos, passo a traçar os caminhos percorridos na pesquisa, com ênfase ao método e aos encaminhamentos metodológicos a ela concernentes.

## 1.1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Foi necessário delimitar a pesquisa quanto ao aspecto cronológico e ao sistema investigado. O recorte temporal realizado foi a partir dos anos de 1994, no governo de

---

<sup>10</sup> A este respeito, considero relevante o estudo desenvolvido por Mezarobba (2018) que investigou o período de 24 anos, no que concerne à relação entre a educação pública e as fundações e instituições privadas. Neste trabalho o autor ressalta que o imperialismo internacional elaborou uma nova ideologia, representada por institutos e fundações empresariais que adentram as escolas e exercem influências nos espaços políticos decisórios da educação pública. Conclui o autor que as parcerias seriam manifestações dos organismos privados da sociedade civil, contribuindo para a hegemonia da classe dominante. (MEZAROBBA, 2018, p.316). Conforme em: 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.

Fernando Henrique Cardoso, por considerar representativo do avanço da iniciativa privada, bem como por configurar-se a seguir, em 1995, o ano de criação do Programa Agrinho. Essa análise segue até 2018, para a realização da pesquisa e seleção das fontes, ainda com atualizações em 2019, ano de finalização da pesquisa; sendo que em 2020 previamente à defesa, atualizei também os acessos aos *sites* citados. Nesse esforço de compreensão da totalidade recuperei aspectos conjunturais a partir da LDEB 9394/96 e seus desdobramentos para educação e atuação das empresas. Período este representativo dos acontecimentos da conjuntura nacional que considerei suficientes do ponto de vista da coleta de dados.

Destaco, neste recorte temporal, o contexto histórico do início de 2014, no segundo governo na presidência de Dilma Vana Rousseff e todos os acontecimentos posteriores do conturbado período. O ano de 2014 é também uma referência na luta contra o fechamento das escolas do campo<sup>11</sup> com a promulgação da Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que alterou a LDB, Lei 9.394 de 1996, e fez constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Além da exigência da manifestação do respectivo órgão normativo, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado em que a escola esteja localizada deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola.<sup>12</sup>

Ainda em 2014, a “Notificação Recomendatória” do Procedimento de número 1122/08 do Ministério Público do Estado do Paraná recomendou que o Programa Agrinho não fosse implementado nas escolas públicas do Paraná, trazendo uma exposição de motivos que ressalta o compromisso da educação com a qualidade do ambiente e a vida no planeta, dentre outros aspectos, conforme aprofundi no desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>11</sup> A Universidade Federal de São Carlos realizou estudo que revelou o alarmante dado de que de 2002 até início de 2017, cerca de 30.000 escolas do campo foram fechadas. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>> Acesso em 13 jan. 2020.

<sup>12</sup> Reitero que na perspectiva de enfrentamento ao fechamento de escolas do campo, apresentamos trabalho coletivo do NUPECAMP, no III SIFEDOC em 2017, conforme citado anteriormente (referência 3).

Na continuidade dessa linha de tempo ressaltarei o III FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília em agosto de 2015 que coloca em pauta a preocupação com o empresariamento da educação. Em 2017 o IV FONEC realizado em setembro ressaltou os retrocessos políticos pós-golpe que levou Temer ao poder, principalmente com a Emenda Constitucional 95, que congelou os investimentos em políticas públicas das áreas sociais, prejudicando sobremaneira a educação, principalmente àquela direcionada às camadas populares.

O FONEC de 15 de junho de 2018 referendou pela plenária da discussão, compromissos, que resultaram na “Carta-Manifesto – 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”. No seu item de compromissos 6 e 7 que aponta a necessidade de “Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas [...] (item 6 da “Carta Compromisso do FONEC 2018) e ainda: 7 “ Atuar contra as reformas empresariais instituídas [...] que buscam subordinar às exigências do mercado”.<sup>13</sup>

Os aprofundamentos necessários quanto às análises dos Fóruns de Educação do Campo, constam no terceiro capítulo desta pesquisa, conforme adensamentos realizados no decorrer dos estudos. Posto que foi nesta direção, ou seja, de coadunar-se ao movimento social pela Educação do Campo que esta pesquisa trilhou. Por tratar-se de pesquisa documental, as fontes consultadas e analisadas estão circunscritas, portanto, a este período de 2014 a 2018 ora delimitado. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, selecionei os termos de parceria e de convênios que possibilitam a entrada dos projetos e dos materiais prioritariamente identificados. A observação desta prática de parcerias e/ou convênios ocorreu desde 2011, quando do início deste estudo de forma livre e não sistematizada, uma vez que minha atuação enquanto professora da rede municipal de ensino no município de São José dos Pinhais propiciou esta vivência com o que vêm ocorrendo nas escolas nas quais atuei no período.

Já a seleção dos termos de convênios/parcerias e sistematização dos dados coletados foi realizada mediante levantamento e coleta de dados via secretarias municipais de educação e/ou no contato direto com os responsáveis pelos entes privados estudados. Analisei os termos dos compromissos efetivados a partir desses

---

<sup>13</sup> A íntegra da Carta-Manifesto encontra-se nos Anexos deste trabalho.

projetos ou programas; materializados em convênios ou parcerias. Em adição, evidenciei quais os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ocupação, bem como na efetivação desta por entes privados nas escolas públicas. Nessa vertente de análise a pesquisa enfatizou as contradições existentes no contexto estudado.

Delimitei para efeitos deste estudo, os processos de inserção que se deram através dos sistemas SENAR (por via do Programa Agrinho, em especial) e da Fundação Telefônica/Vivo, por intermédio da plataforma *on line* intitulada “Escolas Rurais Conectadas” Tal esforço se configurou na direção de elucidar as formas como os processos de inserção nas escolas públicas por entes privados estão ocorrendo, identificando quais são os entes privados, empresas, fundações, os programas e/ou projetos, seus objetivos e como expressam para a sociedade a “Missão”, “Visão” e “Valores” quando publicizados nos documentos que analisamos.

Por tratar-se de pesquisa documental, neste trabalho o esforço se coaduna com o defendido por May (2004) de que “Os documentos são vistos como meios através dos quais se expressa o poder social” [...] (MAY, 2004, p. 214). Além disso, um documento representa um reflexo da realidade que necessita ser localizado no contexto político e social mais amplo. (MAY, 2014, p. 213).

Para o processo de coleta de documentos necessários às análises, realizei contatos e solicitações formais endereçadas às partes envolvidas no processo, ou seja, com as Secretarias investigadas em alguns dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, e na própria sede do SENAR no estado do Paraná, que é gestora do “Programa Agrinho”. Também estabeleci contatos via endereçamento eletrônico e contatos telefônicos com a Fundação Telefônica/Vivo, gestora do Programa “Escolas Rurais Conectadas”, além de realizar cursos ofertados na plataforma virtual do programa e analisar os materiais disponibilizados na mesma.

As análises dos conteúdos dos termos de convênio entre os entes privados e os órgãos gestores das escolas públicas foi um dos procedimentos da pesquisa<sup>14</sup> respaldados pelos critérios propostos por May (2004). Assim, utilizei quatro critérios:

---

<sup>14</sup> Os inúmeros contatos e busca de fontes dos convênios demandaram tempo e insistência de minha parte, pois a intencionalidade de uso dos dados foi constantemente questionada pelas instituições envolvidas. Contudo a persistência foi compensada com o acesso aos termos dos convênios e materiais que propiciaram a efetivação do estudo documental realizado.

autenticidade, credibilidade, representatividade e significado, para evidenciar a qualidade das fontes documentais estudadas. O primeiro critério atingido é o da autenticidade, uma vez que são documentos genuínos dos convênios, cujas assinaturas são incontestavelmente originais e de representantes que possuem legitimidade e fé pública (no caso dos representantes das Secretarias Municipais de Educação e/ou prefeitos). O critério da credibilidade por terem sua autoria confirmada e possível reconhecimento público, além de que as informações postas são confiáveis e os registros originais. Há também a representatividade os documentos analisados, uma vez que trazem o conteúdo pretendido e explicitam os convênios firmados. Quanto ao critério do significado, nos documentos dos convênios estudados reside sim a significação de que os entes privados têm a ocupação possibilitada pelos gestores dos sistemas de ensino, que ao firmarem os ditos convênios “abrem as portas” desse processo.

Para a análise de conteúdo utilizei o encaminhamento sugerido por Bardin (2011) que consiste na compreensão das características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos que são analisados. Segundo o autor, a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração dos materiais e posteriormente o tratamento dos resultados que são realizados a partir de inferências e a interpretações, conforme é apresentado no terceiro capítulo.

Delimitei o recorte temporal no período 1994-2018<sup>15</sup>, para a realização da pesquisa e seleção das fontes, considerando a conjuntura a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse esforço de compreensão da totalidade recuperei aspectos da conjuntura de 1994 em diante, em razão de que o Programa Agrinho foi criado no ano seguinte; além de também elementos contextuais a partir da LDEB 9394/96 e seus desdobramentos para educação e atuação das empresas, considerando-os suficientes do ponto de vista da coleta de dados.

Ao investigar como os projetos e programas ditos “pedagógicos” cada vez mais ocupam as escolas públicas, caminhei na direção de ampliar a compreensão sobre este

---

<sup>15</sup> Informo que apesar desse recorte temporal, algumas das análises de conteúdo necessitaram de atualizações conforme a dinâmica do movimento histórico sinalizou. Dessa forma será percebido no decorrer desta pesquisa, que avancei na abordagem até o final de 2019, principalmente no capítulo em que analisei os materiais produzidos pelos programas.

espaço escolar e sobre os sujeitos envolvidos. Busquei também o entendimento sobre a especificidade da Educação do Campo, conforme abordado por Caldart (2012).

A premissa central a ser verificada nesta pesquisa é a de que: entes privados adentram as escolas públicas por intermédio de convênios, parcerias e contratos, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora. E que, além disso, esse processo representa interesses contrários aos da classe trabalhadora, e traz em seu bojo determinações que se inserem nas escolas por intermédio de materiais, projetos e programas cujo teor desconsidera os saberes e os modos de vida dos povos do campo; assim como afrontam princípios de cuidados com os espaços de vida, de preservação ambiental, conforme evidenciarei.

A presente pesquisa avança nos estudos já realizados, em trabalhos semelhantes, por aprofundar análises a respeito da presença dos entes privados nas escolas públicas, enfocando os termos de convênios e parcerias realizados, em específico no que concerne aos programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas, também analisando os conteúdos dos materiais, evidenciando as disputas com relação aos princípios da Educação do Campo.

O processo de investigação é orientado pelo método materialista histórico dialético, considerando-se o trabalho investigativo na perspectiva de uma “tecitura” que vai sendo construída, e que requer a busca de um amplo conjunto de determinações que há na realidade; bem como das relações que permeiam essas determinações.

Avançando no adensamento teórico, no contexto desta pesquisa a explicitação das contradições entre público e privado é pertinente, pois se trata de um movimento cuja complexidade compreende múltiplas motivações. Além disso, amplia as fronteiras nas quais o privado invade o público e com ele vai compondo uma “trama” difusa e permeada de ambivalências, acordos, tensões e transgressões; num território, até então, reconhecidamente público, mas que vai se tornando híbrido, em consequência de um movimento de ocupação/invasão de entes privados, que paulatinamente, ampliam sua influência e fronteiras. Esses entes privados, na defesa dos interesses econômicos que representam, contam com altos investimentos, que possibilitam a realização de uma ampla gama de projetos, de ações; além da conquista de adesões de profissionais, bem

como de contar com meios de divulgação e de publicidade favoráveis às suas estratégias de inserção nas escolas públicas.

Desenvolvi a pesquisa mediante essa problematização e trazendo, além do olhar para a prática, a concepção de Educação do Campo que se propõe a desvelar a profunda mudança na lógica de acumulação de capital no campo e a hegemonia do agronegócio se contrapondo à agricultura camponesa familiar. Há, portanto, no campo uma profunda disputa entre diferentes modelos de organizar a agricultura, uma marcada pela intensificação do modelo de desenvolvimento baseado no agronegócio e que se reflete na educação, assim como nas demais áreas sociais. Reafirmo portanto, a educação enquanto uma seara de disputas e lutas.

Conforme já anunciado, a opção pelo objeto da pesquisa consiste numa opção pessoal, resultante do meu engajamento nos movimentos sociais; além de respaldar-se na elaboração de Ludke e André (1996, p.3) de que:

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa, os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.3)

De acordo com o ressaltado pelas autoras, as opções do pesquisador acabam por deixar transparecer suas convicções, seus percursos formativos, pois não há neutralidade na ciência e mais que isto, a pseudoneutralidade científica constitui-se em mero artifício para justificar o não posicionamento claro ou conservadorismos. Esse não é o caminho aqui defendido. Pelo contrário, quanto ao método, os estudos e a escrita do trabalho objetivam a sistematização da pesquisa a partir da reflexão que propicie a apreensão do pensamento lógico embasados em conceitos que permitam a aproximação da compreensão do mundo de forma dialética, contextualizada.

Adoto a concepção de que, sob a ótica do método materialista histórico dialético, a realidade não pode ser entendida como um complexo de elementos acabados, mas sim um processo de complexos em movimento. E é a partir desta ótica que analisei o processo histórico em que esses programas dos entes privados chegam às escolas públicas, envoltos em contradições, conflitos e interferências na prática pedagógica das escolas.

Relevante na esteira dessa reflexão, a afirmação de Paulo Netto (2000) de que o sujeito que pesquisa tem papel fundamental no resultado “rico” e coerente da investigação, o que implica no conhecimento de modelos e padrões analíticos que direcionará suas opções as quais devem ser explicitadas na pesquisa.

[...] Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa. Quase sempre nós temos uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, freqüentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo ( PAULO NETTO, 2000).

Essa é uma premissa fundamental, pois a educação enquanto prática social é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas. Tanto reproduz a ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças na sociedade possibilita que novas configurações sociais surjam, que foi o que ocorreu resultante dos movimentos sociais do campo, que originaram a Educação do Campo, enquanto resposta a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado.

Se para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político, nessa mesma direção Engels (1979) oportunamente afirmou:

A compreensão do pensamento dialético facilitará a síntese, desde que não se perca de vista que os resultados, em que se resumem suas experiências, são outros tantos conceitos, e a arte de operar com eles não é nem inata nem dada pelo senso comum ordinário, mas exige uma verdadeira ação do pensamento, que, por sua vez, é possuidor de uma longa história experimental, da mesma forma que a investigação empírica da natureza. (ENGELS, 1979, p.13)

Buscar sínteses, elaborar um texto em que pudesse identificar os nexos, os condutores das análises, foi um dos desafios mais inquietantes e exigentes deste trabalho. Nesse sentido busquei as categorias e as formas de operar com elas; de certa forma seguindo o que Engels afirmou, conforme na citação anterior, ser uma arte.

E como todo artista no processo criativo, esses esforços custaram muito tempo, dedicação e, (por que não admitir?) muitas horas de trabalho e suor. O resultado? O caminho está delineado e os passos agora firmes e na direção dos conceitos, operando com as categorias do método e de análise que selecionei como fundamentais para a investigação, passo a destacar.

## 1.2 O TRILHAR DOS ESTUDOS, DAS CATEGORIAS E DOS CONCEITOS

Pensar e, a partir do esforço reflexivo, elaborar um texto científico escrito de forma não linear e limitada, procurando estabelecer os nexos entre a totalidade e a realidade estudada, não é tarefa fácil. Mais ainda ao buscar os determinantes históricos, econômicos e culturais deste movimento. Demanda um esforço teórico-interpretativo que busquei cumprir ao longo desta pesquisa, ao objetivar apontar os enfrentamentos que se configuram nas escolas públicas localizadas no campo, com relação à utilização de materiais e projetos oriundos de entes privados, que adentram nas escolas públicas. Inserção esta por vezes, impositiva e não discutida nos espaços pedagógicos das escolas públicas do campo com os profissionais que nela atuam, com os alunos ou as comunidades.

Partindo do reconhecimento da materialidade da Educação do Campo, utilizei nesta pesquisa categorias de análise que permitem avançar da mera produção descritiva até a elaboração de sínteses conclusivas no percurso da pesquisa. Considerando que a principal categoria de análise que é a contradição, vão sendo construídos os nexos que possibilita relacionar os determinantes da realidade, evidenciando os conflitos, as relações de força, as disputas e a ideologia que permeiam tanto a totalidade como cada elemento nela envolvido. A matriz teórica utilizada permitirá, enquanto método de análise e de interpretação da realidade, a produção do

conhecimento necessário para a compreensão desta realidade. Bem como propiciará visualizar as disputas, porventura identificadas, no contexto das escolas públicas.

A partir desta vertente de análise entendo que o desenvolvimento do capitalismo no campo ocorre num movimento desigual e contraditório; centrado na acumulação capitalista, na expropriação e na renda fundiária. E que os reflexos dessa desigualdade se encontram em todos os espaços marcados pela luta de classes inerente no modo de produção capitalista. Portanto as categorias: hegemonia, luta de classes, totalidade, contradição e mediação, são as adotadas para entendimento da realidade estudada nesta pesquisa.

Estudo este que se assenta em conceitos teóricos acerca de Estado, sociedade, educação (em suas relações e determinantes históricos e sócio- econômicos). Também os conceitos de escola pública, Educação do Campo, projetos, programas e materiais didáticos são abordados.

No que concerne a educação, esta não pode ser entendida desvinculada da realidade social. Norteando as preocupações com as temáticas de pesquisa, há que se acentuar que se fazem pertinentes as considerações de Gatti (2012), pois:

Para além do domínio metodológico, há uma questão que afeta tanto as possibilidades da enunciação de problemas investigativos, como a abordagem de campo e a leitura e interpretação dos dados. Trata-se do domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados. (GATTI, 2012, p.16)

Partilhando da preocupação alertada pela autora, a metodologia é aqui apontada também numa perspectiva dialética de entendimento da realidade. Assim, parti inicialmente do reconhecimento de que os projetos que estão adentrando as escolas públicas localizadas no campo não podem ser entendidos sem que se discuta Estado, sociedade, educação e a concepção de Educação do Campo.

A tese que defendo é a de que os entes privados adentram a escola pública por intermédio de convênios, parcerias e contratos, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora. E que, além disso, esse processo de inserção da escola pública por entes privados representa interesses contrários aos da classe trabalhadora, e traz em seu bojo

determinações que se inserem nas escolas por intermédio de materiais, projetos e programas cujo teor desconsidera os saberes e os modos de vida dos povos do campo; assim como afrontam princípios de cuidados com os espaços de vida, de preservação ambiental.

Compreendo que essa crescente inserção dos entes privados nas escolas públicas ocorre pela via das relações com o poder executivo, diretamente através dos contatos com os governadores e/ou prefeitos, ou por intermédio das secretarias de educação estaduais e municipais. Esses administradores públicos facilitam essa investida dos programas de interesse do capital, por força de suas concepções de Estado, pois embora sejam eles gestores das escolas públicas, em suas práticas privilegiam os setores privados e favorecem os grupos empresariais, conforme evidenciarei.

É nesta direção que identifico o campo de disputas entre os interesses do capital, representados pelos programas que estudei, e os interesses da classe trabalhadora, representados pela concepção de Educação do Campo. Portanto defendo que é no bojo dos movimentos sociais que se situa a Educação do Campo; enquanto recorrente preocupação com a escola pública e com os sujeitos do campo. É ela que reconhece a importância dos povos do campo, que exige inclusive que se dê visibilidade aos ribeirinhos, quilombolas, os indígenas, os povos da floresta, os atingidos por barragens, as benzedadeiras, enfim os povos que tradicionalmente vivem na terra e cuja cultura necessita ser respeitada. E, com certeza, o lócus privilegiado para que ocorra essa valorização, estudo e preservação da cultura dos povos do campo é o espaço escolar.

Espaço este que nesta abordagem de pesquisa é contemplado tanto na especificidade da Educação do Campo, quanto no esforço de compreensão no contexto das demais lutas da classe trabalhadora. Luta engendrada na defesa de seus interesses e na conquista de direitos fundamentais para sua existência com dignidade. Nessa direção que também do aporte teórico de Caldart (2012) ressalta-se que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das

comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

No escopo dessas argumentações entendo a Educação do Campo de forma conjuntural, considerando-a no bojo das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida, inclusive dada à importância que lhe é devida. Hage (2011) escreve sobre essa necessidade ao destacar que:

[...] Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil. (HAGE, 2011, p.5)

Pensar nos sujeitos e respeitar suas formas de vida. De todos os sujeitos. Eis um direito a ser preservado. Se até então temos políticas inclusivas e que reconhecem a diversidade, garantidas por lei; estamos por outro lado, mergulhados em um contexto histórico atual adverso e acrescentando: perverso. Contexto este resultante da última correlação de forças nas disputas eleitorais majoritárias para o executivo no âmbito federal, que em 2018 elegeram propostas políticas retrógradas, sob a égide do conservadorismo, da “proteção à família tradicional brasileira”; traduzindo-se na prática, na defesa de atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes.

Ressalto dessa forma, que a totalidade do contexto contraditório da educação necessita ser abordada. Assim, enfrentando esse desafio de pesquisa, afirmo que faz parte importante dessa totalidade a vitalidade que emerge do campo. É ela pungente, desafiadora, ao movimentar-se e constantemente modificar-se. Nesse cenário destaco a presença dos movimentos sociais que conquistaram os espaços de existência com políticas públicas afirmativas, que contemplam as diversidades de cunho econômico e social.

Os estudos foram realizados objetivando apreender o entendimento de que o Estado, nesta vertente de estudos, não pode ser compreendido como algo separado da estrutura da sociedade e das contradições existentes. Com isso, privilegiei estudar não somente o momento estrutural, mas também as diferentes conjunturas históricas dos períodos abordados. Nessa direção os conceitos de hegemonia e contradição são essenciais para fornecer o arcabouço teórico necessário ao aprofundamento dos estudos desta pesquisa. Para tanto as categorias do método de estudo elencadas são Contradição e Mediação e Totalidade. Já Hegemonia, Luta de Classes, Escola Pública e Empresariamento são as categorias que dão escopo ao corpus específico da pesquisa.

Considero a categoria da contradição como fundante neste trabalho de pesquisa. Posto que as contradições existentes na contemporaneidade apresentam-se multifacetadas e são de ordens: política, estrutural, social, econômica e educacional. Dessa forma, estudei como a contradição se configura na existência de materiais, projetos e programas de interesse do capital e que se inserem de forma cada vez mais nítida e potencialmente invasora nos espaços públicos, sobremaneira nas escolas.

A esse respeito destaca Martins (2009):

No caso da coisa pública-estatal, na maioria das vezes – a lógica privada distancia a população do sentimento e da prática da gestão pública das instituições desta natureza. A lógica privada torna instituições como (no caso aqui estudado) a escola, em instituições movidas pela racionalidade de mercado. Essa escola é pautada na rígida hierarquização, relações de poder verticais, que excluem de sua manutenção os seus verdadeiros interessados, substituindo a direção do processo por um agente estranho à natureza do processo empreendido: o mercado. (MARTINS, 2009, p.50)

Importante apreender a partir de Martins e de Freitas a respeito da lógica que rege o mercado no sistema de produção capitalista, que está centrada no objetivo maior de alçar lucros cada vez maiores. Essa lógica complexifica as relações que permeiam todas as relações sociais, incluindo as educacionais. Nas escolas contribui para ressaltar as contradições.

A contradição e o antagonismo entre as classes sociais emerge no conjunto da sociedade e a classe dominante, estritamente ligada à defesa dos interesses do capital,

para se manter no poder reproduz suas formas de dominação. A relação entre capital e trabalho na educação, com ênfase aos projetos e programas de interesse do capital é o cerne desta abordagem de pesquisa. Contradições estas que também perpassam pelos movimentos sociais, onde a Educação do Campo insere-se.

Reafirmo que é a categoria da Contradição a norteadora desta caminhada de estudos e que em neste trabalho de pesquisa tornou-se imprescindível o entendimento de que a transformação histórica ocorre no bojo da luta de classes. Portanto, os sujeitos históricos agem e sofrem as consequências da ação de outros sujeitos, de coletivos e de movimentos sociais que transformam a si próprios, e concomitantemente transformam a realidade. Neste movimento a transformação histórica é uma decorrência direta da ação econômica, social e política dos sujeitos. Nesta perspectiva é que o homem produz sua existência. O que ressalta a necessidade de compreender o modo de produção capitalista; bem como suas relações com a educação brasileira.

No que concerne à categoria da Mediação, segui com as elaborações de Marx (2005, p. 21), ao destacar “o Estado é o mediador entre o homem e a sua liberdade”. E as mediações que estão no bojo do espaço escolar também são abordadas nesta pesquisa, em específico nas relações de poder entre os órgãos públicos, os responsáveis por vincular os programas e projetos no contexto escolar e as ações da iniciativa privada, das empresas ou paraestatais que adentram as escolas públicas.

O entendimento do contexto educacional também é propiciado pela análise da Totalidade, categoria com a qual também operei neste estudo. Entendo que é essencial contemplar o conjunto de determinantes sociais, históricos, políticos, que permeiam os espaços da educação pública. Propiciando assim a necessária e ampla visão das múltiplas determinações internas e externas desse entendimento. A mediação que se configura por vezes impede que a luta de classes seja identificada, visibilizada e entendida com clareza, principalmente pela classe trabalhadora. Nesta perspectiva, no início do Manifesto Comunista, Marx e Engels destacaram que a história da humanidade é a história da luta de classes.

E se a classe dominante se vale da Hegemonia para se manter no poder, esta categoria será contemplada a partir dos estudos de Gramsci e é entendida como fundamental para a manutenção da classe dominante no poder. O que também é

evidenciado nas relações de poder que se refletem nas escolas. Nesta vertente, para que se mantenha no poder minimizando a resistência à dominação, a classe dominante procura conquistar a hegemonia. Dessa forma, a hegemonia e a coerção, são dois fundamentais aspectos da dominação de classe. Constituem-se e são asseguradas pelo exercício das duas funções essenciais do Estado: dominação e hegemonia, conforme será elucidado nesta pesquisa.

Fundamentei sobremaneira essa abordagem nos escritos de Marx (1983)<sup>16</sup> pois: “A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração racional” [...]. Dessa forma há que se reconhecer a provisoriabilidade das verdades, pois o real concreto é a tese – ao mergulhar no problema chega-se nas fontes e a partir delas à interpretação da realidade. A própria antítese é uma interpretação. Assim tese e antítese, somadas e equacionadas, dessa interpretação das varias antíteses, que após debatidas – produzem a síntese. Mas é uma síntese histórica que é provisória. O que Saviani (2007) assinala como sendo a “realidade historicamente situada”.

Defendo que nesta vertente de análise dialética baseada no materialismo histórico é necessário entender a escola pública no conjunto das relações com o Estado e a sociedade brasileira. Nesta direção, as implicações são abordadas já no início deste trabalho que se configura em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado Sociedade e Estado: escola pública e empresariamento da educação - abordei conceitos para o entendimento da conjuntura nacional, a construção do Estado brasileiro, assim como os estudos sobre Estado, sociedade e educação, tendo como referenciais os escritos de Gramsci, as análises de Caio Prado Jr., e Dalmo Dallari, no bojo de análises conjunturais e na luta pelo direito à educação dos povos do campo. Abordei ainda os conceitos de paraestatais e elucidei acerca dos projetos do terceiro setor que estão afetos à problemática da pesquisa.

No segundo capítulo intitulado: Educação do Campo e Escola Pública: caminhos que se entrecruzam-, abordei os elementos conjunturais da sociedade brasileira aspectos da educação neste contexto e a construção da Educação do Campo no Brasil, suas relações com o governo e a sociedade. Saliento os princípios da Educação do Campo e as possíveis teorizações, já nesta Introdução anunciadas.

---

<sup>16</sup> MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Enfatizo as disputas e contradições que se evidenciam com maior nitidez no atual contexto educacional brasileiro.

O terceiro capítulo: Programas na contramão da Educação do Campo-, é no qual abordo dois dos programas e materiais didático-pedagógicos que chegam às escolas públicas localizadas no campo e que são impostos na realidade estudada. Nessa abordagem destacam-se as análises propiciadas a partir dos estudos efetivados sobre os materiais do Programa Agrinho/SENAR, e da Fundação Telefônica/ Vivo em confronto com os princípios da Educação do Campo. Evidenciei também as formas de inserção dos programas e as disputas decorrentes da relação escola pública em confronto com os interesses privados do capital e que trazem à tona a contradição que permeia essas relações.

No quarto capítulo, aprofundando os estudos, com o título: Análise de conteúdo dos materiais dos Programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas: contradições evidenciadas-, elaborei os resultados do debruçar sobre os procedimentos investigativos da análise de conteúdo dos materiais produzidos pelos autores dos programas. Para consecução da análise estabeleci categorias e eixos analíticos que propiciaram o movimento reflexivo necessário.

Objetivei identificar nos materiais as contradições existentes, os equívocos, bem como as concepções que permeiam os textos e as ilustrações. Estabeleci contrapontos com os princípios da Educação do Campo reafirmando a tese que defendo de que os programas de interesse do capital disputam as escolas públicas. E que o fazem por intermédio da inserção de seus materiais, que trazem concepções de mundo, de campo, de cultura, de educação, de escola, de sujeitos, vinculados ao agronegócio e na contramão da Educação do Campo.

Nas Considerações- evidenciei as sínteses interpretativas construídas ao longo do estudo. Ressalto os processos contraditórios onde o privado invade o público. Questiono a fragilidade em se fazer frente aos entes privados que adentram as escolas públicas e em especial nas localizadas no campo. E que tal movimento se configura na contramão dos interesses da população do campo e mais que isso, representa uma das tentativas de investida do capital de desconstrução do conhecimento e dos avanços acumulados nos mais de vinte anos de Educação do Campo. Ainda procuro traçar os

possíveis históricos, ou seja, ideias propositivas de continuidade de estudos e ações na direção do movimento de resistência e luta, objetivando a construção da educação transformadora e humanista que defendo.

A partir deste entendimento, na busca da apreensão da totalidade, desenvolvi o primeiro capítulo a seguir. A partir dessa Introdução, já produzi o texto com a utilização da primeira pessoa do plural, normatizando a escrita conforme as normas metodológicas.

Neste primeiro capítulo analiso as relações entre sociedade, Estado e educação, com ênfase no empresariamento da educação, no esforço de estabelecer os nexos que propiciem a compreensão ampla da realidade estudada.

## 2 SOCIEDADE E ESTADO: ESCOLA PÚBLICA E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

*Quanto mais contraditório se apresente o processo histórico, quanto mais complexas sejam as tarefas de transformação consciente da sociedade, tanto mais necessária se torna essa chama de rebeldia, para que o movimento não se mecanize, para que suas contradições não coagulem. O presente não engendra automaticamente o futuro através de uma dinâmica fatal ou espontânea: o futuro precisa lutar para nascer, para assumir uma feição determinada. Precisa enfrentar criticamente o presente<sup>17</sup>*  
(KONDER, 2009, p.44)

Em conformidade com o método adotado na pesquisa, a concepção de Estado não pode ser compreendida descolada da estrutura da sociedade e das contradições existentes. Contradições estas que, conforme o texto em epígrafe, exigem o entendimento a partir de um processo de constante movimento que contemple o singular e a totalidade; que traga sínteses que propiciem a compreensão da realidade, por mais complexa que se apresente.

Portanto, neste capítulo privilegiamos trazer as sínteses possíveis, a partir dos conceitos estudados no que concerne ao momento estrutural. Acerca da estrutura econômica da sociedade escreveu Marx (2008):

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 2008, p.47).

Considerando o escrito por Marx, o conjunto das relações de produção no Brasil é marcado pelas contradições, nem sempre desveladas. Enquanto um país capitalista periférico e dependente do capital internacional, a sociedade brasileira é permeada por desigualdades sociais, que se manifestam em todos os aspectos da vida cotidiana,

<sup>17</sup> KONDER, Leandro. *A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. 2ª.ed. São Paulo: Ed.Expressão Popular, 2009.

portanto também na educação, sobremaneira na escola pública, para onde direcionamos nosso enfoque de pesquisa.

Para entender a escola pública analisamos suas relações com o Estado, que a mantém. Ou seja, buscamos a compreensão da totalidade na qual a escola está inserida. Nesta direção, estabelecemos as relações entre os conceitos de Estado, a partir dos estudos das elaborações de Marx (1987, 2002, 2005 e 2008) Engels (1997) e acentuadamente estão contemplados os conceitos de Estado a partir dos escritos de Gramsci. Tal fundamentação permite estabelecer as relações entre sociedade civil e sociedade política, em especial no que encontramos nas obras “Cartas do Cárcere” (GRAMSCI, 2011) e “Cadernos do Cárcere”<sup>18</sup> (GRAMSCI, 2001).

Tais escritos foram estudados em suas abordagens que propiciam estabelecer conexões com nosso objeto de pesquisa e subsidiam as inferências teóricas necessárias. Nessa direção abordaremos, também neste capítulo, o empresariamento da educação no contexto das escolas públicas brasileiras, principalmente a partir do que ressalta Luiz Carlos de Freitas.

Partimos do movimento de pensar criticamente a sociedade brasileira. Para tanto, consideramos as análises de Caio Prado Jr.(2011), e Dalmo Dallari (1989), no bojo de análises conjunturais da formação da sociedade brasileira. Abordamos também os conceitos afetos às paraestatais e ao Sistema S importantes para elucidações acerca dos projetos educacionais dos entes privados que agem na direção de ocupar as escolas públicas, conforme a problemática que direciona esta pesquisa. Posto que a categoria da contradição é uma das norteadoras deste trabalho, buscamos análises pautadas na historicidade e na totalidade; o que destacamos neste capítulo.

Ainda, a educação brasileira é enfocada neste estudo, em especial com o aporte teórico de Saviani (2007) e Sanfelice (2005) procurando evidenciar aspectos da escola pública no contraponto de considerar a distância entre a “escola estatal” que hoje é a escola que temos, para uma possível escola, de fato, pública, ou seja, a escola que represente os interesses da população que dela usufrui.

---

<sup>18</sup> Em especial na obra de Gramsci (2001) no Volume 3 dos Cadernos do Cárcere (Maquiavel - notas sobre Estado e a Política).

Passamos à discussão dos conceitos de Estado, conforme os escritos de Marx, Engels e Gramsci enquanto arcabouço teórico que propicia aprofundar nossas análises e contribuições para entender as relações com a sociedade política, a sociedade civil e as influências na conjuntura educacional.

## 2.1 ESTADO, SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL

Nessa perspectiva de estudos, as análises são realizadas na direção de entender o Estado como algo que não pode ser compreendido desvinculado da sociedade e das contradições. Sociedade esta que, no sistema capitalista está dividida em classes sociais, com interesses antagônicos. Essa abordagem engloba o fenômeno estatal, a sociedade política no sentido estrito e a sociedade civil como esfera formada por organizações privadas, dotada de materialidade própria e o espaço em que uma classe ou um bloco de classes procura obtenção e imposição de sua hegemonia, o que o faz usando da força ideológica na propagação de seu ideário. Portanto as categorias hegemonia e ideologia são importantes neste trabalho, pois estamos tomando como objeto de estudo os materiais que se inserem nas escolas públicas localizadas no campo, nas quais a influência do Estado é preponderante.

A compreensão do conceito de Estado a partir de Gramsci perpassa o entendimento do autor dos escritos de Marx, que antes dele já havia escrito sobre a temática. Entretanto, a análise marxista do capitalismo seria ininteligível, se Marx não tivesse elaborado, também e necessariamente, uma compreensão dialética do Estado e das classes sociais, apontando que todas as contradições e antagonismo vividos no sistema capitalista permeiam essas categorias. Além disso, é elaboração do próprio Marx a compreensão das dimensões políticas do Estado burguês como uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo, mostrando como o Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante.

Na obra “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”<sup>19</sup>, Marx (1987) enfoca o estado francês na perspectiva do golpe de Bonaparte enquanto momento importante no processo de crise do Estado burguês francês e que este é visto como uma paródia da

---

<sup>19</sup> MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Moraes, 1987.

revolução anterior, uma Revolução Burguesa, produto de uma crise que se deu nos níveis: econômico, social e político. A análise de Marx está diretamente relacionada com os fatos ocorridos em 1789. Apontando que, ao contrário da perspectiva romanesca de Victor Hugo, o golpe de Estado, não era um “ato de força de um indivíduo” e sim produto específico da luta de classes.

Portanto quando Marx se propõe a entender o Estado francês à época do 18 Brumário de Luís Bonaparte ele procura fazê-lo a partir da análise histórico-sociológica do momento vivido. Se, por um lado, o Estado pode ser visto enquanto categoria abstrata, ou seja, pela análise de uma ou algumas determinações do fenômeno; por outro, estudar a maior quantidade de determinações nos aproximará de uma compreensão mais concreta do mesmo Estado. E essa é uma das grandes contribuições teóricas de Marx que consiste em ressaltar os determinantes históricos, bem como os resultados de um movimento específico da luta de classes.

Então, compreendemos o Estado como um instrumento de dominação de uma classe sobre as outras, o que não será necessariamente uma postura metodologicamente incorreta, entretanto, é uma postura que não absorve o fenômeno estatal em suas outras determinações. E essa busca de determinações, que propicie a compreensão dos processos através dos quais os materiais e projetos vêm adentrando as escolas públicas localizadas no campo, sob a orquestração de empresas privadas e órgãos paraestatais, que buscamos elucidar neste estudo. Portanto no contexto da luta de classe e de seus antagonismos.

Nesse esforço teórico, o aporte do materialismo histórico e dialético e a compreensão da categoria da contradição é o cerne. Nessa direção, Engels (1979) ressaltou que Marx havia destacado que “todas as lutas históricas” são “expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais” e que estas são “condicionadas pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo modo de troca, este determinado pelo precedente”.

De outra forma, o Estado, a partir do que apontou Engels (1997) pode ser captado em seu momento concreto, o que implicaria em determinações, para além da esfera econômica, abrangendo os modos de produção, mas na esfera social, a partir dos conflitos de classe e também nos aspectos políticos, onde o Estado apresenta “novas

características [...] e maior especificação de seu papel na reprodução global das relações de produção.” (ENGELS, 1997, p.18)

Considerando que o Estado é sim fruto das contradições e representa o domínio de classe, assim como, procurando captar o Estado Francês, à época do Golpe de 1851, como síntese de múltiplas determinações, é que Marx vai analisar a crise que finda com o golpe de Luís Bonaparte, conforme já apontamos. A situação vivida é vista como produto do conjunto da luta de classes vigente na França, onde são observadas, em suas recíprocas influências, as repercussões das crises econômicas vividas naquele momento, o significado do governo de Bonaparte no processo de salvaguarda do capitalismo e a questão da autonomia do Estado em relação à sociedade. Neste estudo de Marx residem pistas para até hoje ser possível pensar dialeticamente a dominação de uma classe em relação à outra. O que também pode nos remeter à obra de Marx, *A Ideologia Alemã*, onde Marx define Sociedade Civil da seguinte forma:

[...] a Sociedade Civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial e, nessa medida, transcende o Estado e a nação. Embora, por outro lado, tenha de se fazer valer em relação ao exterior como nacionalidade e de se articular como Estado em relação ao interior. [...] a sociedade civil como tal apenas se desenvolve com a burguesia; a organização social que se desenvolve a partir diretamente da produção e do intercâmbio, e que em todos os tempos forma a base do Estado e da restante superestrutura idealista continuou sempre, no entanto, a ser designada com o mesmo nome. (MARX; ENGELS, 2009, p. 110)

Gramsci (2000) concebe o Estado como fruto do projeto societário dominante, ou seja, aquele identificado com a classe que econômica e politicamente encontra-se no poder. Dessa forma o Estado, constituído pela sociedade civil e sociedade política, assume funções de manutenção desse poder, seja dominando pela força, pelas leis ou pela ideologia. Tais formas de dominação são fundamentais para que a classe política e econômica dominante mantenha sua hegemonia e seu poder. Segundo Gramsci, o Estado exerce a dominação econômica e a ideológica. A dominação econômica realiza-se através da exploração sobre o trabalho, relacionado ao conceito de mais-

valia, estudado por Marx e Engels. Já a dominação ideológica, ocultando ou mascarando a realidade objetiva e criando falsos consensos sociais, produz uma aparência de legitimidade ao poder. Além disso, repudia as opiniões contrárias a essa dominação.

Na concepção de Estado em Gramsci, sociedade civil e sociedade política estão integradas e há uma relação dialética entre suas funções. A sociedade política detém os mecanismos de repressão, dentre eles o poder de polícia, que faz uso inclusive da violência, dos órgãos repressivos, do judiciário, e de todo aparato de poder com uso da força física coercitiva ou da intimidação. Forças estas que são “legitimadas” pela sociedade civil, que utilizam de mecanismos como o da propaganda ideológica, que se vincula em diversos locus da sociedade civil, inclusive na escola, como lugar privilegiado de formação do consenso e de difusão da concepção de mundo das classes dominantes entre todas as camadas da população. A propaganda ideológica dos grupos dominantes se instala na escola, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos, nas famílias, nas mídias; e objetiva perpetuar a visão de mundo conservadora, tradicional.

Ainda na esteira dos escritos de Marx (2009), a Sociedade Civil materializa-se no processo de constituição e reformulação das condições materiais da produção econômica pelas quais são geradas as classes sociais: os proprietários donos dos meios de produção e os trabalhadores que “vendem” (ou trocam) sua força de trabalho como mercadoria. Essas classes sociais são antagônicas, possuem interesses diferenciados, surgindo, portanto, os conflitos que expressam a contradição entre os interesses de cada uma dessas classes.

Partimos desta concepção marxista de que o Estado é produto e manifestação dos antagonismos de classes; a criação do Estado tem relação direta com a necessidade de conciliar este antagonismo, o mascarar ou até usar da forma repressiva, quando as duas alternativas anteriores, fruto dos antagonismos de classes não puderem ser objetivamente compatibilizados. E, reciprocamente, segundo Lenin (2010) a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis, pois para

o autor, o Estado é um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. Em seus estudos sobre o Estado e a revolução<sup>20</sup> Lenin afirmou que:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2010, p. 27).

Evidenciar a luta de classes, que é a tônica da teoria marxista, torna-se importante para a compreensão da temática desta pesquisa. A educação e o contexto das escolas públicas são preocupantes, em especial neste momento histórico. Conforme já apontado, vivemos um momento de perplexidade, quando se fortalece um projeto de sociedade, de campo e de desenvolvimento fortemente coadunado com a iniciativa privada, o empresariamento dos setores vitais de serviços públicos, tais como saúde e educação; e a desconstrução das políticas públicas, a privatização e o enfraquecimento dos movimentos sociais progressistas.

Se o golpe militar de 1964 trouxe os militares ao poder, o impeachment de 2016 e o resultado das eleições de 2018 trouxeram ao mandato executivo do Estado brasileiro todo um aparato retrógrado, conservador, fortemente ligado ao capital internacional. E se, durante muito tempo da nossa história a educação não foi tratada como prioridade, retoma-se esse esvaziamento de verbas, o corte nos investimentos e a pauperização das instituições públicas educacionais, além dos órgãos da saúde, da cultura e do meio ambiente.

Está em curso uma profunda desconstrução das conquistas democráticas e populares dos últimos anos, que se traduziu em políticas públicas alinhavadas pelos anteriores governos. Se após o término do regime militar, com a conquista de liberdades democráticas e constitucionais, as populações até então marginalizadas adquiriram fôlego para lutar e conquistar cidadania e dignidade; a partir do novo contexto, iniciado em 2019 e da correlação de forças desfavoráveis a um projeto social mais justo e fraterno, está se instituindo um claro rompimento com os rumos

---

<sup>20</sup> Conforme em: LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 27.

anteriores. Assim as conquistas dos movimentos sociais (e dentre eles o do movimento da Educação do Campo) até então alinhavada, como acima figurativamente pautamos, está sendo descosturada e os fios que se teceram estão se rompendo de tal forma que ficará difícil remendá-los, quiçá recuperar sem que os rombos deixem marcas indeléveis. Essas marcas do embate político-social, que são históricas, trazem o forte braço estatal, que por vezes encontra-se mascarado nas relações que permeiam a sociedade capitalista e que estão no cerne das lutas de classe e do papel do Estado como reprodutor das relações de poder e da imposição do projeto de governo da classe dominante.

Os apontamentos de Lenin, a partir dos estudos de Marx (LENIN, 2010, p. 12), asseveraram que o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma suposta ordem social, que legaliza e consolida essa submissão, evitando que a luta de classes se mostre com sua verdadeira faceta de exploração de uma classe pela outra. Também ao ocultar a luta de classes, a ideologia dominante age no sentido de que a sociedade civil e a sociedade política funcionem garantindo a hegemonia.

Com relação a esta abordagem, ao estudar o conceito de sociedade civil, Schlesener (2005) assevera que [...] “a sociedade civil é o espaço onde se concretizam as relações hegemônicas pela veiculação de um modo de pensar que delimita o horizonte de compreensão da realidade.” (SCHLESENER, 2005, p. 55). Esse modo de pensar é difundido continuamente, tal qual um bombardeio de ideias, e à medida que um modo de pensar vai sendo assimilado sem crítica, permeia as manifestações culturais das classes dominadas e induz a um sentimento de aceitação diante da ordem existente. Essa aceitação é fundamental para que se mantenha a hegemonia, próximo conceito a ser elucidado.

Na esteira dos escritos de Gramsci, Schlesener (1992) destacou que a sociedade civil é o conjunto de organismos chamados privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade, trata-se do conjunto de instituições (também denominados aparelhos privados da hegemonia), nas quais se elaboram as concepções de mundo pelas quais a sociedade se representa a si mesma

(suas lutas e aspirações), onde se organizam os grupos sociais e se realiza a direção política e cultural da sociedade. (SCHLESENER, 1992, p. 21)

Importante destacar que a sociedade política e sociedade civil não podem ser entendidas como instâncias separadas onde coerção e consenso se configurem de formas isoladas, pois entre a sociedade política e sociedade civil há uma integração dialética de funções. A noção gramsciana de Estado inclui, em sua estrutura, a sociedade civil, e é por meio da articulação entre coerção e consenso que o Estado dirige a sociedade e se mantém no poder, buscando preservar a hegemonia da classe que o detém.

Encontramos também nos escritos de Gramsci (2000), a elaboração de que a sociedade civil integra a superestrutura, e numa visão ampliada de sociedade civil, o Estado é dialeticamente constituído. Esse esforço interpretativo é um passo importante no sentido teórico, não somente de entendimento dos escritos de Marx, mas de elaboração melhor condizente com a realidade que se apresentava no período em que Gramsci elaborou seus conceitos.

Entretanto, embora hoje o contexto da realidade brasileira seja outro, as teorizações gramscianas condizem com uma perspectiva de análise que propicia o entendimento da totalidade que estudamos. Para Gramsci no seio do Estado vigoram as composições, ou correlações, de forças que envolvem a sociedade política e a sociedade civil, incluindo as relações econômicas, culturais e ideológicas. Em suas reflexões, frutos dos aprofundados estudos que integram as “Cartas do Cárcere”<sup>21</sup> escreveu Gramsci:

[...] Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil, nomeadamente, operam os intelectuais (GRAMSCI, 2011 p.264)<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Trata-se da Carta 83, escrita por Gramsci a Tatiana (Tania) Schuchut (sua cunhada), em 7 de setembro de 1931.

<sup>22</sup> Nesta pesquisa, com intuito de facilitar a leitura, procedemos adaptações ao texto, em tradução livre do original espanhol (da Galiza), conforme referência.

É importante, a partir dessa elaboração de Gramsci, ressaltar que os conceitos de sociedade política e sociedade civil se imbricam, mas não se confundem. Ademais, o conceito de “Estado ampliado”, na visão de Gramsci é um avanço para pensarmos a sociedade em constante embate de forças em busca de poder e manutenção da hegemonia.

Para Gramsci a sociedade é constituída por instituições complexas, públicas e privadas que se articulam, de acordo com o contexto. O papel histórico dessas instituições é variável, a partir das relações entre seus grupos específicos. Assim, o Estado não é visto como apenas mais um aparelho de violência e de repressão, visando coibir ou até punir os opositores da classe que está no poder. Pode isto sim, ser considerado um aparato jurídico e político, cuja organização e intervenção é variável, de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, mediadas pelas correlações de forças entre as classes.

Essa elaboração original de Gramsci, conhecida como "concepção ampliada" do Estado, com a inclusão, dentro do próprio Estado, dos aparelhos hegemônicos. Ou seja, na sociedade capitalista, Estado é o conjunto de órgãos políticos e ideológicos por meio dos quais a hegemonia e a coerção são exercidas sobre a classe trabalhadora, objetivando adequá-la às relações de produção. O Estado é [...] “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 2000, p. 331).

Para que esse consenso ocorra, (mesmo que só na aparência), a luta de classes é muito mais que um conflito de interesses entre classes opostas economicamente. Esse confronto possui um aspecto cultural configurado na dominação político e ideológica. Por conseguinte, muito mais complexo, pois as relações de poder e as contradições manifestam-se em vários aspectos da sociedade. E tais embates manifestam-se nas ideologias que objetivam dominar o ideário da maior parte da população.

Em síntese, neste estudo, o entendimento dos conceitos de sociedade e Estado se coadunam com os expressos por Gramsci, a saber, quais sejam de que a sociedade constitui-se por instituições públicas e privadas, cuja complexidade reflete a

complexidade das relações sociais. Em suma a sociedade, e em especial a brasileira, é a síntese de um “caldo cultural” que é determinado pelo processo histórico que o Brasil já viveu. Já o Estado não é apenas uma manifestação do poder e da organização política de um país. É mais que isso, um aparato jurídico e político, que representa os interesses econômicos e políticos da classe social que está no poder. E é em nome dessa classe dominante que o Estado exerce função de reproduzir a ideologia que propicie a permanência dela no poder. Tanto a organização como a intervenção do Estado variam, em consonância com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, portanto mudam conforme as correlações de forças entre as classes, que também se alteram em diferentes contextos históricos.

Portanto, na sociedade capitalista, Estado é o conjunto de órgãos políticos e ideológicos por meio dos quais a hegemonia e a coerção são exercidas sobre a classe trabalhadora, objetivando adequá-la às relações de produção e a obtenção de lucro através da exploração dos trabalhadores pelos que detém o capital e os meios de produção.

Ao longo dos estudos tornou-se fundamental a elucidação do conceito de hegemonia, pois o mesmo fornece elementos de análise, tais como o exercício de duas das funções essenciais que o Estado exerce, ou seja: o de dominação de classe (pela força ou pela propaganda ideológica de idéias de interesse do capital) e o exercício da própria hegemonia. Nesta direção, as contribuições teóricas de Gramsci são essenciais, conforme a seguir aprofundado.

## 2.2 HEGEMONIA: A PARTIR DE GRAMSCI

É necessário estudarmos o conceito de hegemonia e para tanto o arcabouço teórico a partir dos escritos de Gramsci nos subsidiou. Como ressaltado na síntese anterior, a concepção de que o Estado exerce poder de coerção e de manutenção da ideologia dominante torna-se importante para percebermos as relações do Estado com a sociedade e com a escola inserida nesta sociedade. São esses conceitos importantes para a compreensão do Estado em suas múltiplas determinações.

Gramsci destacou que sociedade civil é o conjunto de organismos chamados privados. Dentre eles, os grupos economicamente e politicamente no poder exercem sua hegemonia; ou seja, procuram impor seus modos de vida, suas visões de mundo, de sociedade de homem. Assim o grupo dominante exerce sobre a sociedade forte e direcionada pressão social, cultural e ideológica para que suas concepções sejam aceitas e consideradas como as adequadas, corretas, para aquele contexto social.

Nesse conjunto de instituições da sociedade civil (também denominados de aparelhos privados da hegemonia), as concepções de mundo, em seus mais diferentes aspectos, são difundidas, propagadas, visando legitimar o pensamento da classe dominante. Todo esse esforço dos grupos que representam o poder vigente é direcionado para que esse poder seja mantido. E mais ainda, para que haja o mínimo de resistência à dominação. Esse esforço da classe dominante, procurando conquistar a hegemonia, ou seja, a dominação, a preponderância de seu poder sobre a sociedade, também é direcionado para que haja a manutenção de seu poder, com o mínimo de resistência.

Dessa forma, a hegemonia e a coerção, se configuram como dois fundamentais aspectos da dominação de classe na sociedade. Constituem-se e são asseguradas pelo exercício das duas funções essenciais do Estado: dominação (seja pela força coercitiva, ou pela propagação ideológica das ideias) e pela hegemonia. Trata-se, portanto, do domínio intelectual e da direção moral da vida das pessoas que se articulam.

No entendimento expresso por Schlesener (1992, p. 91), a partir do arcabouço teórico de Gramsci, hegemonia pode ser entendida como o domínio de uma classe social sobre as demais. Trata-se da imposição da direção intelectual e moral, ela se dá entre as diferentes classes sociais e, além do âmbito da produção econômica. Compreende também o aspecto cultural e político. Hegemonia definida como [...] “uma reciprocidade entre estrutura e superestrutura, uma relação dinâmica entre o econômico, o político e o cultural, e na prática caracterizada como luta, correlações de forças sempre em movimento” (SCHLESENER, 1992, p. 91).

Ademais, hegemonia implica em relações contraditórias entre diferentes grupos sociais, é uma luta política, cultural e econômica, por vezes não percebida, embora

cotidianamente vivida<sup>23</sup>. Portanto, na realidade histórica de nosso tempo há a preponderância dos processos que Gramsci chama de "moleculares", ou seja, os processos caracterizados pela ausência de consciência acerca da exploração de uma classe sobre a outra e de seus desdobramentos.

Podemos exemplificar tal elaboração teórica com a realidade que vivemos atualmente no Brasil, onde a representação política-parlamentar acontece não como exercício do estado democrático de direito; mas sim com a observância de que vários mandatos legislativos (e executivos) são exercidos, motivados por interesses egoístas, visando a realização de projetos pessoais de vida, em detrimento de considerar o exercício da representação pelo voto como uma contribuição para a sociedade na solução de seus inúmeros problemas. Em considerável número, candidatos populistas são eleitos em consequência de vultosos investimentos de campanha, patrocinados por alianças a grupos econômicos e a grandes empresas privadas.

Representando, portanto, os interesses econômicos de grupos ligados ao agronegócio, a banqueiros, especuladores do mercado financeiro e grupos que objetivam manutenção do poder e a concentração de renda. Para Gramsci, a hegemonia significa, em parte, que uma classe ou uma aliança de classes, conseguiu transcender os seus próprios interesses corporativos estritos e incorporou pelo menos alguns dos interesses das classes subalternas<sup>24</sup>. De tal forma que parece representar os interesses da sociedade como um todo. Isso "mascara" a dominação e torna mais difícil para que a classe trabalhadora enxergue o quanto é explorada, haja visto que há um ocultamento da realidade, que é reforçado pelas instituições tais como a Igreja, as famílias e a escola.

Na contramão desta perspectiva, Gramsci buscava, através da "filosofia da práxis", acenar para a tomada de consciência dos processos históricos nos quais a sociedade está imersa. Esse seria o primeiro passo para que a hegemonia da classe dominante pudesse ser rompida. Rompimento este que não se consegue sem

---

<sup>23</sup> A esse respeito Heller (1996) traz na obra "*O cotidiano e a História*" elaborações filosóficas acerca do nosso cotidiano não refletido.

<sup>24</sup> A ideia de que "vão-se os aneis, mas ficam os dedos". Também exemplificada em episódio da história do império brasileiro, quando ficou claro o oportunismo na frase atribuída a D. João VI direcionada ao seu filho Pedro (na sequência coroado como D. Pedro I) ao pronunciar: "Toma para ti a Coroa, antes que algum aventureiro o faça".

resistência e luta por seus direitos. Assim, o processo de resistir à dominação hegemônica é lento e passa pela construção da autoconsciência crítica, o que podemos denominar de “contra-hegemonia” ou luta contra-hegemônica, pois o processo de construção hegemônica da classe trabalhadora, na percepção de que é necessária. Tal dificuldade ocorre porque quando se consolida a hegemonia na sociedade, essa concepção de mundo passa a ser assimilada por todos e todos compartilham o mesmo modo de pensar e agir, e os que pensam e defendem opiniões e práticas contrárias são, via de regra, rechaçados, não são prontamente entendidos nem por seus pares, o que resulta em embates cuja resistência dos mais convictos produz as ideias que podem fazer frente à dominação hegemônica.

É frequente, entretanto, constatar-se que a formação intelectual que permita uma consciência crítica necessária para um entendimento mais profundo e crítico da realidade e as contradições inerentes à mesma, é constantemente negada ao trabalhador, bem como à maioria das pessoas.

Nesse sentido, é que Gramsci ressalta a importância da formação política e da consciência crítica e elabora o conceito de “intelectual orgânico” como aquele que se identifica com a luta contra-hegemônica e se coloca ao lado dos explorados, seja na produção intelectual de reflexões a respeito dos contextos político-sociais e/ou se inserindo nas lutas contra a dominação do poder estatal dominador.

Contra-pondo-se a esta possibilidade transformadora, a educação, entendida numa perspectiva reprodutivista, é utilizada pelas classes dominantes como meio de encobrir contradições e é utilizada como um instrumento de persuasão dissimulador e alienante da realidade, produzindo uma idéia ilusória de normalidade. Se isso é fato no proceder do controle hegemônico da sociedade, há que se considerar o proposto por Camargo (1999, p.71):

De outra forma poderíamos dizer que o papel da escola é tornar cotidiano o conhecimento científico. Isto é, a ciência deve tornar-se tão vinculada à vida humana que acarrete transformação de significados e, principalmente de sentidos. Cabe ressaltar que o saber científico deve ter um significado, mas, mais que isso, um sentido para o professor a fim de que possa ser apropriado pelos alunos. A dinamicidade do cotidiano deve ser transposta para o científico ao mesmo tempo que o científico deve fornecer uma rede de

generalidades possibilitando conexões mais abrangentes(CAMARGO, 1999, p.71)

Ressalta-se dessa forma, o papel transformador da escola, rompendo com a perspectiva meramente reprodutora, na qual a educação é vista com a função de manter o status quo vigente e, por conseguinte, as desigualdades. Registramos que na continuidade deste trabalho, o papel da escola será abordado com maior adensamento.

Dadas essas inferências sobre Estado e Hegemonia a partir dos escritos de Marx e Gramsci, prossegue-se analisando aspectos do Estado brasileiro, destacando aspectos históricos e conjunturais que permitirão o entendimento dos nexos entre sociedade, Estado e educação, no que concerne, em específico, ao Estado brasileiro.

### 2.3 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Objetivamos refletir acerca de elementos da formação do Estado brasileiro e de aspectos que darão respaldo às análises que se constroem nesta tese nas relações entre Estado, Sociedade e Educação, com ênfase à Educação do Campo. Optamos por embasar o estudo acerca da historiografia da constituição do estado brasileiro a partir principalmente das obras de Caio Prado Júnior (2011) e Dalmo Dallari (1989) e Florestan Fernandes (2006).

Caio Prado Júnior analisa em seus estudos os primórdios da formação do Brasil, destacando-se de suas obras uma das teses em que o “sentido de colonização” está presente em nossa História desde os primórdios e que persiste mesmo depois da independência político. O Brasil assumiu o papel de fornecedor de produtos primários demandados pelo mercado externo, sendo que apesar das novas configurações cada vez mais complexas no cenário mundial, continua atrelado aos interesses do capital internacional, como um país periférico, cujos governantes mantém relações de subordinação e subserviência. Afirma Prado Jr.:

A colonização produziu seus frutos quando reuniu neste território imenso e quase deserto, em trezentos anos de esforços, uma população catada em três continentes, e com ela formou, bem ou mal, um conjunto social que se caracteriza e se identifica por traços próprios e inconfundíveis; quando devassou a terra, explorou o território e nele instalou aquela população [...]

Tudo isto que fora em seu tempo inevitável, necessário e por isso mesmo “acertado”, revelava agora bem claramente, três séculos depois do início da colonização, seu lado negativo. E é isso que vemos no momento em que abordamos aqui a nossa história: daí o aspecto de decomposição em que se apresenta então a nossos olhos o sistema colonial brasileiro. (PRADO JR. 2011, p.378)

Ressalta o autor que nossa economia, nossas relações aqui e lá fora foram sempre marcadas pela exploração. Nos primórdios em busca da extração do pau-brasil, valorizado no contexto econômico internacional. Portanto, o início da colonização brasileira é associada ao novo momento da expansão marítima principalmente na península ibérica, com Portugal e Espanha protagonizando o despertar do capital mercantil na Europa. A extração de matéria-prima do solo colonial atendia as necessidades comerciais européias.

O “descobrimento” da América pelos europeus e a conquista de colônias na Ásia inauguraram um novo momento histórico: o antigo sistema colonial. Por “sistema colonial”, o autor está se referindo a um sistema pré-capitalista de produção, onde há um Estado forte e centralizador que atende aos interesses da burguesia mercantil local e a colônia de exploração que fornece as matérias-primas necessárias aos interesses comerciais da metrópole.

Caio Prado Júnior ao se referir ao sistema econômico colonial se refere a um sistema próprio que, apesar de ligado ao capitalismo, é independente dele, trata-se de um sistema que cria as bases para o sistema capitalista emergente, é por tanto, um modo de produção independente do capitalismo. “Nestas condições, ‘colonizar’ ainda era entendido como aquilo que dantes se praticava; fala-se em colonização, mas o que o termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais” (PRADO JR, 2011, p. 16).

[...] O que em suma se verifica é que o sistema de colonização adotado no Brasil, o nosso “sistema colonial”, depois de ter produzido durante três séculos frutos apreciáveis que contrabalançavam o negativo da sua feição, tocara o extremo de sua evolução, pelo menos em alguns e principais de seus aspectos; a curva que desenhara na história começava a refletir decididamente pra baixo, para sua consumação. Esgotara suas possibilidades, e seria necessariamente substituído por outro. (PRADO JR., 2011, p.382)

O desgaste político e econômico do sistema colonial em sua versão brasileira ocorreu em suma, pela base estar calcada no regime escravocrata e na exploração de monoculturas que se desgastam com o tempo. A abolição tardia da escravidão no Brasil, a resistência de fazendeiros, oligarcas tradicionais e de mentalidade retrógrada contribuiu para o desgaste político, como a seguir destacado pelo autor, no que concerne a uma das contradições do regime.

Outra contradição do sistema colonial é de natureza étnica, resultado da posição deprimente do escravo preto, e, sem menor proporção, do indígena, o que dá no preconceito contra todo indivíduo de cor escura. É a grande maioria da população que é aí atingida, e que se ergue contra um sistema que, além do efeito moral, resulta para ela na exclusão de tudo quanto de melhor oferece a existência na colônia. (PRADO JR., 2011, p.389)

Corroborando com essa ideia de exclusão social a seguinte elaboração de Ianni (2004)<sup>25</sup> ao destacar que o Estado configura-se no modo como o governo toma posição frente às políticas sociais e as necessidades sociais, ou seja, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais na atualidade do sistema capitalista estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular, alcançados com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Ainda nesta vertente, Dallari (1989) escreve que é importante perceber também a contradição que está presente no seio do Estado. Destaca o autor que com essas análises podemos compreender todas as suas nuances, ou seja:

[...] com a compreensão de que o Estado se acha constantemente submetido um processo dialético, reflexo das tensões dinâmicas que compõem a realidade social, será possível mantê-lo permanentemente adequado, eliminando-se a aparente antinomia entre ordem e mutação. (DALLARI, 1989, p.119)

---

<sup>25</sup>IANNI, Octavio. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

A perspectiva dialética oportuniza a apreensão de que, conforme Dallari (1989, p.233), o Estado moderno nasceu absolutista e durante alguns séculos todos os defeitos foram atribuídos a este absolutismo. Quase que numa versão “maquiavélica” do famoso “O príncipe”, o país passou por períodos de regimes discricionários.

E foi nessa vertente de análise que, ao investigar as relações entre Estado e educação no período de regime militar, Germano (2011) toma como objeto de estudo a política educacional adotada pelos vários governos militares que exerceram o comando do Estado brasileiro. Escreve o autor que:

A questão do Estado é muito importante para os nossos propósitos pois nosso interesse é sobretudo examinar o projeto educacional do Estado e, para isso, torna-se imprescindível captar os meandros em que a política educacional foi sendo tecida ao longo do período em estudo. (GERMANO, 2011, p.21)

A essa elaboração se acrescenta que: “A política educacional é uma das facetas da política social e como tal será encarada por nós” (GERMANO, 2011, p.21). Concepção essa que pode remeter ao entendimento dos aparelhos ideológicos do estado, como Althusser desenvolveu em seus estudos; sendo a escola um desses instrumentos da ideologia.

Germano (2011) também parte para uma abordagem gramsciana de Estado, na privilegiando não somente o momento estrutural, mas as diferentes conjunturas históricas do período (bloco histórico na concepção de Gramsci). Nesse sentido suas análises remetem ao tratamento metodológico que deu à temática, numa perspectiva de percepção das continuidades e das mudanças, isto é: das permanências e das rupturas. Portanto, numa perspectiva de tratamento dialético do conhecimento, sendo que o autor ressalta ser esse um período em que “a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social”. Além do que ocorreu uma violenta repressão política, com a acumulação do capital, organizações complexas e altamente burocratizadas, exclusão econômica. Enfim, uma ditadura militar repressora e brutal.

O poder político durante o período de ditadura militar é definido por Germano como ultraconcentrado. E suas nuances são aprofundadas com as citações

dos autores com as quais o autor respalda suas elaborações. Essa análise é realizada no sentido de visualizar que o Estado não é visto como algo separado da estrutura da sociedade e das contradições. Com isso, privilegia-se, não somente o momento estrutural, mas também o bloco histórico (as diferentes conjunturas históricas do período) conforme defendidas por Gramsci. Essa abordagem engloba o fenômeno estatal, a sociedade política no sentido estrito e a sociedade civil como esfera, formada por organizações privadas, dotada de materialidade própria e o espaço em que uma classe ou um bloco de classes procura obtenção e imposição de sua hegemonia.

A necessidade de identificar também as mudanças, além das continuidades, ao longo do regime militar, leva o autor a adotar o seguinte processo de análise: inicialmente percebendo as relações entre sociedade política (Estado em sentido estrito) e a sociedade civil percebendo as bases de sustentação do regime, bem como as forças de oposição; depois no movimento de captar o conflito interno entre as diversas facções militares e mesmo das classes dominantes. O que significa investigar a correlação de forças, em cada momento, tanto no âmbito da sociedade, como no interior do denominado Estado de Segurança Nacional.

Ao examinar o projeto educacional do Estado e buscar captar os meandros em que a política educacional foi sendo tecida ao longo desse período, Germano (2011) propõe a seguinte hipótese para análise no decurso de seu escrito.

O Regime, ao mesmo tempo em que fez uso da política educacional como estratégia de hegemonia, deixou de cumprir uma das principais funções tradicionalmente afetas ao Estado Capitalista – no tocante à política social - e que consiste justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencialmente ou ativa. (GERMANO, 2011, p. 22).

O caráter autoritário e ditatorial está presente no Estado Militar brasileiro e se configurou por um regime político contraposto à democracia. Contudo não assumiu uma a forma totalitária, uma vez que, expressou uma fase de desenvolvimento do capitalismo brasileiro na defesa dos interesses dos conglomerados internacionais, dos grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco de poder cuja direção foi recrutada nas Forças Armadas, que buscaram destruir e aniquilar os setores mais avançados da sociedade civil, transformando em regra, o

“Estado de Exceção Permanente”, e adotando como máxima, para justificativa para as suas ações, a chamada “Ideologia de Segurança Nacional”, recorrente no período em que o país esteve sob os regimes militares.

Adensando nossas reflexões, Florestan Fernandes (1975) afirma que ao final da revolução burguesa no Brasil<sup>26</sup>, não havia uma classe de trabalhadores organizada para fazer frente aos interesses do capital internacional, que entrou com a “franquia” propiciada pelo regime militar. Ainda segundo Fernandes (2006), os setores de produção econômica dominantes, ao mesmo tempo em que se modernizavam, com o advento de máquinas, empresas automatizadas que chegaram ao Brasil, também mantinham sua dominação política. Consequentemente se mantendo no poder e defendendo os interesses de classe que representavam.

Conforme já destacamos, a partir dos escritos de Lênin (2010), em suas afirmações da impossibilidade de compreensão do Estado desvinculado de sua função de reprodução social, essa vertente de análise que adotamos implica em reconhecer a tese, inerente ao materialismo histórico, que a determinação econômica, em última instância, é fundamental para a compreensão da ideologia e do status quo vigente. Com isso consideramos que a esfera de poder está articulada com as estruturas econômicas.

Nesse sentido, no estudo da política educacional é fundamental não apenas perceber as continuidades, mas também as discontinuidades no âmbito da educação por parte do Estado; pois são conceitos que podem nos proporcionar instrumentos analíticos capazes de indicar traços decisivos da nossa formação política e social. Constituem-se, dessa forma, momentos importantes da história brasileira, em que a intervenção do Estado visa garantir a dominação política existente e assegurar a manutenção do processo de acumulação do capital afastando os focos de tensão e de conflito.

---

<sup>26</sup> Para Fernandes (1975) a segunda fase da revolução burguesa brasileira, (cuja primeira fase é considerada em 1988-9 com a correlação de forças entre fazendeiros do café e imigrantes, após a abolição da escravidão); ocorre com a concretização do capitalismo dependente, com o regime militar, pós golpe de 1964, identificado economicamente com os interesses do capital internacional, com o imperialismo, principalmente norte-americano.

Prosseguindo em nossa abreviada retrospectiva da História do Brasil, há que destacarmos o período iniciado com o término do governo militar do general João Baptista de Figueiredo. Período este de redemocratização política e social; haja visto que um presidente fora dos escalões militares é eleito pelo Congresso Nacional. Não fora ainda a concretização da bandeira das “Diretas Já!” que contagiou as ruas de todo Brasil, mas se constituiu em um comedido avanço. Mais limitado ainda com a morte do presidente eleito, Tancredo de Almeida Neves e a posse do vice José Sarney.

Na sequência cronológica, no governo de Itamar Franco, o Ministério da Educação se debruça com mais empenho na qualidade da educação pública nos estabelecimentos que na época compreendiam o 1º. Grau (hoje denominados de Ensino Fundamental). Também os instrumentos de avaliação em larga escala são aprimorados, inclusive na graduação com o “Provão”, que posteriormente foi transformado em ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

O marco da Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu Artigo 22, Inciso XXIV, a competência da União para legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” o que resultou na LDBEN sob número 9.394, sancionada em dezembro de 1996, após oito anos em trâmite. As discussões no âmbito das propostas em pauta recolocaram o embate entre os defensores da educação pública e os grupos que procuravam ampliar a rede do ensino privado.

De um lado a defesa da educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino em todos os níveis; a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos de duração; autonomia universitária, incentivo à pesquisa e produção científica nas universidades; recursos públicos destinados exclusivamente às escolas públicas. Além das propostas de âmbito econômico, as reivindicações mais progressistas incluíam responsabilizar o Estado como garantidor de que a sociedade civil assumisse o controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democráticos. De outro os representados pelos interesses empresariais e o lobby das instituições educacionais privadas, principalmente as geridas por grupos religiosos.

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, as políticas e reformas neoliberais se consolidaram. Isso já estava ocorrendo desde a Conferência de

Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil participou e foi signatário do documento final que propunha reformas em consonância com diretrizes de organismos vinculados à ONU e ao Banco Mundial. Tais reformas ampliaram o poder da iniciativa privada, reforçando um paradigma ideológico de que o ensino público não é suficientemente adequado.

Ainda, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente foi transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), se constituiu em marco na distribuição dos recursos entre os estados e os municípios, conforme destaca Paro (2010).

Conforme salientamos a presença da iniciativa privada fortalecida pelo Estado, principalmente no ensino superior, traz a tônica da precarização do ensino e uma formação, em especial no que concerne aos profissionais da educação, cada vez mais aligeirada e superficial. É nessa direção que Saviani (2008, p.320) destaca que a lógica da “racionalidade financeira”, parte integrante do projeto neoliberal de desoneração, da falta de compromisso e até certa omissão do Estado para com a maioria da população trabalhadora. Isso se configura no ideário do “Estado mínimo”, ou seja, da economia com menor interferência do poder estatal, impôs transformações nas quais o ensino público não foi priorizado, assim como as reivindicações dos movimentos sociais foram pouco contempladas nas políticas públicas.

Ainda nesta análise é fundamental registrar que, embora ressalvadas as diferenças político-ideológicas, que não é nosso objeto aqui investigar, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) apesar de terem contribuído para favorecer a iniciativa privada e a acumulação do capital para os empresários em geral, incluindo os da educação; ao mesmo tempo, possibilitaram aos trabalhadores (ou filhos destes) o acesso a instituições públicas de ensino pelos sistemas já citados, tais como Fies e ProUni, inclusão esta que foi mantida no governo de Dilma Vana Rousseff até o golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016. Esse contexto é uma marca da contradição<sup>27</sup> presente haja vista

---

<sup>27</sup> Um das categorias do método com a qual operamos, conforme explicitamos na Introdução desta pesquisa.

que ao mesmo tempo em que o capital foi acumulado e fortaleceu os empresários da educação de forma significativa; por outro lado o maior acesso à educação, em especial à superior, às camadas populares traz o cenário para que as possibilidades históricas de superação das desigualdades ocorram, em especial para negros, pardos, índios, o que também favoreceu os povos do campo coletivamente e ainda individualmente os sujeitos do campo.

Do ponto de vista das normatizações educacionais, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional da Educação – PNE<sup>28</sup>, para o decênio de 2014 a 2024, estabelece em sua vigésima meta o aumento de investimento público para a educação: “de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”. O PNE representa avanços no aspecto de ampliar políticas públicas e reforçar o compromisso do Estado com a educação, mas também carrega em seu bojo o favorecimento do avanço da privatização, a exemplo da destinação de parte dos 10% do PIB para programas desenvolvidos em parceria com instituições privadas. Percebemos claramente, por essas e outras investidas do capital, o avanço das empresas privadas que vêm adentrando as escolas públicas brasileiras.

A invasão privativista, na nossa opção de abordagem teórica, é compreendida a partir da análise das transformações históricas decorrentes da luta de classes. No constante movimento da História é que podemos compreender esse constante embate econômico, político e social na defesa dos interesses das classes antagônicas. E o que ocorre no contexto que estamos pesquisando é por nós entendido como um dos reflexos do modo de produção capitalista, em que a concentração de riquezas, a defesa dos interesses privados pelo Estado sob a égide de uma alegada livre concorrência dos mercados; faz com que a educação, a saúde e outros direitos básicos da população sejam cada vez mais precarizados. Esta situação do avanço privativista na educação

---

<sup>28</sup>Conforme pode ser consultado, na íntegra, no documento do PNE (2014-2024). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

pública é mascarada por uma suposta garantia de melhoria da qualidade, na racionalização dos serviços e resulta nas contradições estudadas.

Podemos então afirmar que a sociedade brasileira se configura, na atualidade, como reflexo da miscigenação e de um conjunto de influências étnicas, de culturas diferenciadas. Traz também traz resquícios da desigualdade social, do autoritarismo com o qual os portugueses trataram suas conquistas marítimas e da formação de suas colônias.

Também acrescentamos a essas elaborações o fato de que projeto agrário do Brasil está inserido num projeto maior de desenvolvimento brasileiro. Que tem como escopo o capitalismo internacional e a exploração dos trabalhadores. Por outro lado, no campo de suas contradições, a lógica estrutural do Estado e a proposição dos movimentos sociais (dentre eles, em especial o movimento da Educação do Campo), tencionam a escola colocando em disputa as concepções conforme abordamos neste estudo. Tais disputas se refletem nas práticas educativas.

Além disso, o processo histórico tem se revestido de manobras político-parlamentares que, com apoio da mídia e de setores conservadores, manipulam a opinião pública e agem no atual contexto brasileiro onde reside grande dificuldade para que os direitos sociais e políticos sejam assegurados. Trata-se de uma luta cotidiana, para a manutenção do “Estado democrático de direito”. Luta esta que é premente, inclusive em razão de que os direitos conquistados na Carta Constitucional de 1988 não estão, ainda, devidamente consolidados. Ou seja, há uma fragilidade na democracia conquistada após o período de ditadura militar, conforme na Introdução desta pesquisa apontamos como uma de nossas perplexidades.

A democracia fragilizada enfrenta percalços para se consolidar porque, dentre outros fatores intervenientes, o poderio hegemônico exerce fortes influências e respalda as condições para que a classe dominante se mantenha. Contudo, a dominação hegemônica também se configura em um vasto campo de resistências, onde a educação se destaca como um fundamental espaço contraditório e de disputas. Em especial no âmbito das escolas públicas, onde a partir dessas inferências, destacamos o contexto do crescente avanço do empresariamento, conforme a seguir.

## 2.4 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO EMPRESARIAMENTO: PERÍODO PÓS GOLPE MILITAR DE 1964.

A partir dos elementos anteriormente salientados, reafirmamos que as relações entre a sociedade, Estado e educação são fundamentais para entender com profundidade a realidade que estamos estudando, que é contraditória e se configura no bojo da luta de classes. Conforme já afirmamos no início deste capítulo, a partir do que escreveu Lenin (2010): [...] “para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra” (LENIN, 2010, p. 27). E no contexto pesquisado, além da dominação de classe, o Estado brasileiro tem se mostrado apático e por vezes conivente com as investidas do capital internacional, frente ao crescente avanço de empresas vinculadas ao capital internacional que objetivam estender seu controle e poderio, não apenas econômico, mas político e social. Não é somente no nosso imaginário, mas é como se, de fato, a imagem metafórica de um gigantesco polvo, que engole com seus tentáculos as economias nacionais, se materializasse no nosso país.

Situação preocupante esta que Ianni (1974) já havia apontado, ao alertar para a internacionalização do capital que ocorre por ação dos grupos empresariais transnacionais. Essa realidade é mais acentuada após o golpe militar de 1964 no Brasil. A internacionalização é uma das manifestações do poder hegemônico, cuja atuação ultrapassa barreiras dos territórios e compõe as condições para que o capital internacional se fortaleça e acumule mais capital, gere mais lucro e desigualdade social. A economia globalizada estabelece conexões através desses grupos econômicos que vêm ao Brasil e outros países periféricos objetivando explorar a classe trabalhadora com ínfimos salários. Ainda, por terem disponíveis matéria prima abundante e incentivos fiscais, obtêm isenções e outras benéncias do Estado, propiciando que cada vez mais acumulem lucros e aumentem suas estratégias de exploração.

Dessa forma, observa-se que além do enfraquecimento do capital nacional, a entrada de empresas transnacionais internacionaliza as contradições de classe. Nessa direção, como Mezarobba (2017, p.314) já destacou em sua pesquisa, os institutos e fundações empresariais vinculam financeira e institucionalmente suas ideologias nos

países periféricos, buscando reproduzir os conteúdos ideológicos burgueses. E uma das estratégias de êxito nessa investida é a de vincular seu ideário nos materiais e projetos que custeiam e implementam nas escolas públicas, conforme estamos defendendo nesta pesquisa.

Os grupos econômicos transnacionais impõe nos países explorados a lógica da mercantilização do capitalismo. Lógica esta que também está presente na produção de materiais didáticos. Na sociedade capitalista reside a lógica da coisificação, ou seja, de transformar tudo e todos em mercadorias ou coisas a serem comercializadas, para obtenção de lucro. Tudo, inclusive os materiais didáticos, adquirem status de produtos consumíveis e até descartáveis.

Constatamos que no entendimento da lógica capitalista empresarial a educação é meramente mercadoria a ser vendida. E a escola apenas mais uma empresa a ser explorada e gerar lucro. Compreensão esta que ressalta a tendência do capitalismo em converter tudo em mercadoria, conforme reiteramos. Entretanto, trata-se de um processo contraditório. Nessa vertente a educação necessita ser compreendida para além de uma sociedade do capital, superando o limite de uma sociedade das coisas, do preparo para o mercado profissional, da obtenção do lucro a qualquer preço. Conforme salientou Marx (1993):

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação (MARX, 1993, p. 08).

Podemos inferir dessa elaboração de Marx que, embora reproduza as relações de poder vigentes, representando os pensamentos da classe dominante, a educação traz também a possibilidade de propiciar a superação dessa dominação. Carrega, portanto, a possibilidade de oferecer as “ferramentas” para a compreensão da realidade e, a partir dela, propor a negação e a superação. Pelas próprias palavras de Marx (2002), ou seja:

Os pensamentos da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhe estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios da produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes: são essas relações materiais dominantes tomadas sob a forma de idéias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as idéias da sua dominação (MARX, 2002, p.23-24).

No que concerne a utilização de materiais didáticos e pedagógicos no contexto das escolas públicas há que considerarmos que os materiais são concebidos como mercadorias consumíveis e que é possível estender essa teorização de Marx ao papel da educação enquanto reprodutora dos pensamentos e da expressão do ideário da classe dominante. Nessa vertente de análise, a produção intelectual da classe dominante é, em grande parte, direcionada a forjar a reprodução do ideário de igualdade, de meritocracia e de que há oportunidades para todos, pois “basta querer” ou de que “querer é poder” ignorando a origem de classes e a desigualdade social. Corrobora nosso entendimento o que escreveu Sanfelice (2005):

[...] O Estado é resultante da produção histórica dos homens, mediante certas condições; o Estado não é neutro; ele não se reduz as determinações econômicas; dada sua relativa autonomia, o Estado sobrepõe-se ao público convertendo o estatal em público, o que é estatal, chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados. [...] (SANFELICE, 2005, p. 94-95)

Nesse alerta de Sanfelice reside a sustentação teórica para nossa discussão. Ou seja, aponta para a dicotomia entre o público e o privado e a preponderância dos interesses privados. Isso posto, mesmo em se tratando da escola pública, que para fins deste estudo, é considerada como “estatal”, uma vez que, embora tendo como mantenedora os governos quer sejam, municipais ou estaduais, não refletem os reais interesses da população.

Ainda conforme Sanfelice (2005, p.91): [...] “Para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção.” O que observamos na sociedade brasileira. Além disso, ressalta Sanfelice (2005): “A conclusão sucinta é a seguinte: o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa. (SANFELICE, 2005, p.91).

Portanto podemos inferir que, embora estejam no contexto de redes públicas de ensino (quer sejam municipais, estaduais ou federais, em todos os níveis), as escolas públicas na verdade são estatais. Ou seja, é um contexto que traz a contradição pungente: os territórios das escolas podem estar localizados em espaços públicos; entretanto os interesses, sejam eles pedagógicos, financeiros, de investimento, organizacionais dificilmente o são. Até porque os maiores interessados em participar dos processos decisórios do que ocorrem nessas escolas, ou seja, as comunidades, os pais de alunos e os próprios alunos, pouco são ouvidos ou até considerados nas propostas pedagógicas, na organização dos tempos e espaços, enfim nos Projetos Político-Pedagógicos, que são elaborados e implementados, via de regra, por equipes de secretarias da educação.<sup>29</sup>

E é diante do contexto contraditório que a totalidade no âmbito educacional necessita ser aprofundada. Direção esta também apontada por Cury (1989) ao afirmar que:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é então, uma atividade humana participe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. [...] Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso (hegemonia, inclusão nossa). Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas

---

<sup>29</sup> A respeito do Projeto Político-Pedagógico registramos a pesquisa elaborada no contexto do NUPECAMP, que resultou no trabalho de Doutorado de CRUZ, Rosana Aparecida da. *Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo*. Curitiba-Paraná: Tese (Doutorado) Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia.” (CURY, 1989, p.13).

Nesse cenário de contradições destaca-se a presença dos movimentos sociais que conquistaram os espaços de existência com políticas públicas afirmativas, que contemplam as diversidades de cunho econômico e social, conforme também destacado por Cunha (2007) ao escrever que:

A educação escolar é um dos meios pelos quais os intelectuais fazem ‘irradiar’ sobre o povo as ideias e aspirações dele mesmo sublimados, vale dizer, é um dos mecanismos, se não o único, pelo menos o mais sistemático, de inculcação da ideologia do Estado autoritário. (CUNHA, 2007, p.252).

Por conseguinte, outra importante elaboração teórica é a de Cunha (2007) que escreve sobre a política educacional autoritária do Brasil, tomando como base o livro de Azevedo Amaral, “O Estado autoritário e a realidade nacional” publicado em 1938. Nele Azevedo contextualiza dizendo que o:

O Estado liberal entrou em crise no século XX, sendo substituído, em alguns países pelo *Estado autoritário*[...] Se no Estado liberal, é uma elite financeira que controla a coletividade, em nome da “vontade geral”, no *Estado totalitário* esse controle é exercido por uma classe, seja a pequena burguesia, no regime fascista, seja o proletariado, no regime comunista. (CUNHA, 2007, p.250-251).

O olhar para o Estado liberal e para o contexto do empresariamento é oportuno, em que se pesem as últimas investidas do governo central que se contornam a partir do golpe que destituiu Roussef em 2016 e os acontecimentos que sucederam. A partir dessa breve análise, com ênfase em aspectos da conjuntura presente, busca-se na sequência, entender os fatores que desencadearam a mais recente investida neoliberal, ou seja, o golpe jurídico, parlamentar e midiático<sup>30</sup> que culminou com o afastamento,

---

<sup>30</sup>A respeito do golpe destacamos a obra coletiva “*Democracia em ruínas: direitos em risco*”(BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da, (Org.), 2019).O livro é uma coletânea de 11 capítulos, 14 autores, nos quais há o registro do [...] “*movimento que marcou o ano de 2018, os*

(via *impeachment*<sup>31</sup>) em 31 de agosto de 2016, da presidenta Dilma Vana Rousseff, majoritariamente eleita para seu segundo mandato. Para tanto, retrocede-se nesse enfoque, elaborando também uma breve síntese do período pós golpe militar de 1964, historicizando a partir do processo de redemocratização que iniciou principalmente com as conquistas populares em lutas de movimentos nacionais como pela Anistia<sup>32</sup> (finalmente promulgada sob forma da lei 6.683 de 28 de agosto de 1979, quando então presidente o general João Baptista Figueiredo) e o movimento pelas “Diretas Já”<sup>33</sup>.

A partir do final dos anos oitenta, os movimentos populares, unidos por lutas como pelas “liberdades democráticas”, cada vez mais tornam-se atuantes, propiciando condições de abertura política e retomada de direitos civis. Destaca-se a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, resultante de um amplo processo de discussão e que apresentou alguns significativos avanços.

---

*chamados “Cursos do Golpe” [...] em que: [...] “Cada capítulo representa além de um posicionamento teórico, um posicionamento político em relação ao quadro atual [...] de que ocorreu um golpe contra a democracia brasileira em 2016” [...] (BELMIRO; SILVA, 2019, p.10).*

<sup>31</sup> Palavra que traduzida indica o “impedimento” ou impugnação, quando se interrompe a continuidade do mandato de um governante.

<sup>32</sup> A luta pela “Anistia ampla, geral e irrestrita”, iniciada em 1978 por iniciativa de mulheres cariocas, ecoou por todo Brasil e ganhou as ruas, inclusive em Curitiba. Adquiriu importância e projeção internacional, por se tratar de um dos movimentos populares que aglutinou forças democráticas, contra a ditadura militar e colocou o povo nas ruas pedindo a volta dos exilados políticos, dentre eles destaca-se nesta pesquisa o educador Paulo Freire que foi preso em junho de 1964, ficando 75 (ou 72, há controvérsias) dias na cadeia do Quartel de Olinda (PE). Na sequência teve sua solicitação de exílio político na Bolívia concedida, (do qual saiu porque também lá ocorreu golpe militar) e depois dirigiu-se no Chile, onde escreveu a obra “Pedagogia do Oprimido”. É convidado a trabalhar como professor nos E.U.A. e na Suíça, dentre outros inúmeros países com os quais contribuiu durante o período em que esteve impedido pelo regime militar de viver em seu próprio país. Retorna ao Brasil, pela primeira vez em 1979 e definitivamente somente em 1980, após 16 anos no exílio.

Para aprofundamento das reflexões sobre o período da História, vide: “Relatório Brasil nunca mais”, inclusive no que se refere aos 144 mortos pela ditadura militar que foram identificados, embora o número é maior se incluídos os desaparecidos. Nesta obra (no Tomo V, volume 4 “Os mortos” com 377 páginas encontra-se também a relação nominal dos 251 torturadores do regime militar, identificados a partir das entrevistas das vítimas. Disponível em: <http://memorialanistia.org.br/comite-brasileiro-pela-anistia/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

<sup>33</sup> O movimento nacional pelas “Diretas Já” configurou-se como demanda por eleições diretas em todos os níveis, principalmente nas presidenciais, o que não ocorreu, pois em 1985 foi eleito de forma parlamentar, pelo Congresso Nacional, Tancredo de Almeida Neves, que concorreu com Paulo Salim Maluf. Tancredo não assumiu, pois faleceu antes da posse e foi substituído pelo vice José Sarney. A primeira eleição presidencial de forma direta pelo voto popular ocorreu somente em 1989, elegendo-se Fernando Collor de Melo e Itamar Franco como vice-presidente, que assumiu em outubro de 1992 em decorrência do processo de *impeachment* de Collor.

Por outro lado, limitados por uma correlação de forças conservadoras, que também se fizeram representar no Congresso, defendendo propostas que se configuram na defesa de interesses de grupos ligados aos empresários, ruralistas, religiosos pentecostais, dentre outros que se identificam com o ideário do agronegócio.

Tal período também culminou com a vitória de frentes populares e de partidos que assumiram propostas progressistas aproximando-se das demandas populares, o que inclusive justificou a denominação atribuída para a Carta Magna promulgada como “Constituição cidadã”. Além disso, pelas eleições, a representação do executivo e do judiciário nos estados e municípios levou ao poder uma parcela de representantes dos partidos identificados com as camadas mais empobrecidas da população. Conquistas estas que foram efetivadas pela luta dos trabalhadores, de intelectuais e de parcelas da população identificados com a necessidade de transformação social.

Ainda no aspecto dos enfrentamentos parlamentares, no âmbito federal, a ascensão do PT<sup>34</sup> ao poder, representou um período de conquistas de melhores condições de vida e a instituição e fortalecimento de programas sociais e políticas públicas que propiciaram maior inclusão social, aumento de renda e de padrão de vida, e maior acesso a bens de consumo e serviços para parcelas da população até então marginalizadas desse acesso.

Ainda, objetivando trazer nesta pesquisa, elementos que contribuam para compreender o recente e turbulento período da política brasileira, há que se abordar também o que ocorreu no período que se inicia com a posse de Dilma, após dois mandatos em que Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito e reeleito presidente do Brasil, exercendo os mandatos no período de janeiro de 2003 a dezembro de 2010.

Assim sendo, nos oito anos do governo de Lula, os programas sociais foram uma marca da administração federal. Programas como o “Bolsa-família” e o “Fome Zero” propiciaram renda para considerável número de famílias, sendo reconhecido pela Organização das Nações Unidas como exemplares no combate à pobreza. Em outros setores, a estabilidade financeira e aumento de postos de trabalho, principalmente na construção civil com outro programa nacional de vulto denominado

---

<sup>34</sup>PT é a sigla que denomina o Partido dos Trabalhadores, fundado em 1980 e que conquistou por vias eleitorais, aos governos federais com o Luiz Inácio Lula da Silva, por dois mandatos consecutivos e posteriormente Dilma Vana Rousseff.

“Minha Casa minha vida”, dentre outros propiciou significativo ganho no poder aquisitivo de parcela considerável da população, resultando também no aquecimento da economia pelo “poder de compra”. Nesse período o Brasil saiu do “mapa da fome” além de que reformas e mudanças produziram transformações na realidade social e econômica do país, sendo que o PIB *per capita*<sup>35</sup> triplicou.

Na esteira dessas conquistas, novas universidades e institutos federais de educação foram criados, sendo que entre 2003 e 2014 o número foi de 18 novas universidades federais e 173 campus universitários<sup>36</sup>. Também a instituição do ReUni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e destacamos neste trabalho os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOCs).

Na contramão destas conquistas, e evidenciando a contradição que é o cerne desta pesquisa, a disputa eleitoral em 2018, parcelas conservadoras da população uniram-se em torno da candidatura do capitão da reserva do Exército, Jair Messias Bolsonaro, uma liderança carismática, arregimentando apoiadores que a ele referem-se com a alcunha de “mito”. Enquanto que para os estudiosos, cientistas sociais, e intelectuais denominá-lo de fascista, proto-fascista<sup>37</sup> e até de nazi-fascista, faz mais sentido.

Já no curso do processo de propagandas eleitorais na disputa do primeiro turno de votação à presidência da República, os discursos permeados de ódio às minorias, racistas, homofóbicos, misóginos; e de forma acentuada, um declarado machismo, combinado com a disseminação de propostas favoráveis ao armamento, ao enaltecimento do regime militar e a condutas de torturadores<sup>38</sup> que agiram na ditadura

---

<sup>35</sup> PIB *per capita* constitui-se no valor resultante do “Produto Interno Bruto” que refere-se dividido pela população, resultando no valor por pessoa física.

<sup>36</sup> Segundo fontes do PT disponível em: <<http://www.pt.org.br/confira-as-universidades-e-institutos-federais-criados-pelo-pt/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

<sup>37</sup> Utilizando a terminologia adotada por Umberto Eco, conforme disponível em: Umberto Eco, O Fascismo Eterno, in: *Cinco Escritos Morais*, Tradução: Eliana Aguiar, Editora Record, Rio de Janeiro, 2002.

<sup>38</sup> A respeito da tortura durante o regime militar imposto pelo golpe de 1964 há que se destacar a pesquisa disponível em: Relatório Brasil Nunca Mais”, onde encontram-se documentos que comprovam 144 mortos pelo regime (Tomo V, volume 4 “Os mortos” estudo com 377 páginas.) Ao todo as entrevistas constataram que a ditadura militar contou com mais de 251 torturadores (esse número refere-se aos que foram reconhecidos pelos torturados; contudo havia mais militares

militar, causou indignação e um movimento de resistência, que aglutinou adesões com extrema rapidez, principalmente pelo uso das redes sociais<sup>39</sup> mais usuais no Brasil. O amálgama da expressão “#elenão” uniu, sob a liderança das mulheres, toda a rejeição e a repulsa direcionadas ao candidato, em razão de suas declarações. E em pouco tempo, grupos se multiplicaram em torno dessa rejeição.

Configurou-se então, em um movimento social forte, múltiplo, cuja liderança de mulheres de várias origens, com interesses, profissões, e até candidatos diferentes não se constituiu em impedimento para que as manifestações ganhassem as ruas protestando. Mais do que isso, as alusões de menosprezo às camadas populares, assim como propostas que sinalizaram a retirada de direitos trabalhistas e democráticos propostas pelo candidato, e seu vice, também com patente militar, foram decisivos para que a vitória do candidato ficasse mais distante. Apesar de todos os esforços e de todos os intelectuais orgânicos envolvidos no processo de enfrentamento e resistência.

Como já anunciava Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, os intelectuais são disputados por quem está no poder, pois precisam que a sua colaboração esteja a serviço de seus interesses ideológicos. Alguns intelectuais resistem e permanecem fiéis aos interesses do povo, esses são os verdadeiros intelectuais orgânicos, auxiliando o povo no processo revolucionário.

Ou seja, o papel libertador da educação, conforme ressaltou Freire (1996) ao apontar os “saberes necessários à prática docente” e dentre eles a rigorosidade científica, a paciência epistemológica, citando apenas algumas dessas necessidades, que nos remetem ao papel importante do professor enquanto intelectual orgânico, na perspectiva de fendida por Gramsci ao tratar “da organização da escola e da cultura” alertando para que: mais do que trabalhos e ensaios parciais, a escola deveria privilegiar atividades coletivas, “trabalhos orgânicos de conjunto” onde:

[...] cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais

---

envolvidos, usando “codinomes” que não permitiram identificação precisa. Disponível em: <<http://memorialanistia.org.br/comite-brasileiro-pela-anistia/>> Acesso em: 15 jan. 2020.

<sup>39</sup> Principalmente pelos aplicativos *Facebook* e *WattsApp*.

bibliográficos, coletânea de obras fundamentais especializadas etc. Solicita-se uma luta rigorosa contra os hábitos de diletantismo, da improvisação, das soluções "oratórias" e declamatórias. O trabalho deve ser feito especialmente por escrito, assim como por escrito devem ser as críticas, em notas resumidas e sucintas, o que pode ser obtido mediante a distribuição a tempo do material etc.; escrever as notas e as críticas é princípio didático que se tornou necessário graças à obrigação de combater os hábitos da prolixidade, da declamação e do paralogsimo. [...] (GRAMSCI, 1982, p.150)

Nesse sentido que há ainda um longo caminho a percorrer na direção de alcançarmos, de fato, a democratização do ensino brasileiro, com educação de qualidade para todos, valorização das carreiras relacionadas ao ensino, melhoria das condições de trabalho, remuneração condizente, além dos aspectos de garantia de apropriação do saber elaborado a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, em especial àquelas localizadas no campo.

Na contramão desta perspectiva, o caminho de consolidação de políticas de fortalecimento da educação pública brasileira encontra-se cotidianamente obstacularizado. São tempos extremos vividos neste final de 2019, que após o golpe midiático e jurídico-parlamentar de 2016 trouxe como uma das consequências o frequente ataque às garantias constitucionais e perda de direitos trabalhistas e previdenciários até então conquistados.

Neste panorama de implementação pelo governo federal de metas que reforçam o alinhamento com suas propostas neoliberais de enfraquecer (e até revogar) direitos, principalmente os trabalhistas<sup>40</sup> os gestores desse processo de sucateamento dos serviços públicos utilizam de ações, ancoradas na tríade governamental intituladas: “3 D: Desvincular, Desobrigar e Desindexar<sup>41</sup>”, que acentua a precarização do atendimento à população que mais necessita dos serviços, principalmente de educação e saúde.

---

<sup>40</sup> Tal como na intitulada reforma da Previdência, cujas análises sob o olhar dos trabalhadores pode ser consultada em: <<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2019/PEC062019Previdencia.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>41</sup> A esse respeito, as diretrizes do governo federal podem ser consultadas no *link* sobre o “Plano Mais Brasil” no próprio Ministério da Economia. Disponível em: <<http://www.economia.gov.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-mais-brasilinformacao/acoes-e-programas/plano-mais-brasil>>. Acesso em: 10 jan. 2020. No que refere-se às análises críticas concernentes, sugerimos as elaborações do Dieese e o disponível em: <<http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2019/11/consideracoes-sobre-pacote-mais-brasil-870.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2020.

Esse contexto aponta para a privatização da educação e o crescente empresariamento, haja visto que o setor educacional é considerado estratégico pelas empresas cuja pretensão é de intensificar suas iniciativas de investimento e lucratividade. Concluimos por conseguinte, que o empresariamento da educação representa um significativo avanço do capital nas escolas públicas brasileiras.

Ainda, que essa atual conjuntura favorece o empresariamento da educação e a intensificação da espoliação social imposta à classe trabalhadora, que ficaria mais à mercê de grupos educacionais que objetivam cobrar e lucrar. Assim a oferta de educação de qualidade, que é uma das funções sociais dos Estados democráticos, passará a ser encarada como mercadoria, e as escolas vistas como empresas.

Essa é a tônica da realidade que estudamos, pois uma das facetas com a qual o empresariamento se apresenta nas escolas ocorre a partir da implementação e incentivo do poder público aos programas dos entes privados; sendo os programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas representam a singularidade dessa crescente inserção, objeto de investigação desta pesquisa. Essa dinâmica em sua singularidade, sem perder a dimensão da totalidade, é o que abordaremos no capítulo a seguir.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM

*Nosso tempo é de urgências. Urge o tempo da luta de todos pela dignidade roubada de cada um de nós. Mas a sabedoria camponesa nos ensina que esta luta urgente é uma luta de resistência e persistência.*

Roseli  
Salette Caldart<sup>42</sup>

Na construção da pesquisa tomamos como referência que o exercício do poder público, em especial àquele desempenhado pelas ações do executivo, é um dos determinantes políticos fundamentais para o entendimento da realidade. Da mesma forma, as influências que exercem os movimentos sociais e a sociedade civil organizada são essenciais para a análise da realidade. Com a pressão política, as vozes das ruas, dos sindicatos, das organizações civis e dos sujeitos do campo e das cidades, bem como com a resistência aos retrocessos políticos e a luta pelo atendimento às reivindicações, é que a classe trabalhadora enfrenta o atual contexto de adversidades.

Conforme abordado no capítulo anterior, compreendemos a escola pública em suas relações com o Estado e a sociedade brasileira. E justamente é nessa sociedade, permeada de contradições, que a educação se constrói, com seus embates, suas problemáticas, seus avanços e percalços. Uma realidade educacional multifacetada, cujo entendimento mais nítido, aprofundado, rompendo com as fragmentações, se torna imprescindível para compreendermos a totalidade.

Entendemos a educação no contexto da prática social mais ampla, conforme Saviani (2007) como “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007, p.420). A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Ou seja, é a práxis humana que

---

<sup>42</sup> Conforme escreveu Caldart (2008, p.10) ao concluir a escrita do Prefácio da obra: *Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências /organizadoras*, Carmem Lúcia Bezerra Machado ; Christiane Senhorinha Soares Campos ; Conceição Paludo. – Brasília: MDA, 2008.

origina tanto a situação, as circunstâncias e a possibilidade da compreensão da realidade em geral. E no movimento da contradição se apresenta igualmente, sob a forma histórica da manipulação, do jogo de interesses políticos, pelo poder. E nesse movimento nossa concepção de educação vincula-se a uma perspectiva transformadora da realidade, com a escola como lócus privilegiado dessa busca pelas mudanças.

Nesta direção, os estudos de Paludo (2018)<sup>43</sup>, no que concerne ao método trabalhado, nos remetem ao entendimento da prática a partir da busca da clareza teórica e do rigor científico, segundo a autora, “epistemológico”, conforme a seguir:

Para a leitura do contexto brasileiro, parte-se do entendimento de que a prática da pesquisa exige, do pesquisador, a clareza teórica e o rigor epistemológico, que estão sempre relacionados ao seu entendimento ontológico, à sua visão mais ampla do desenvolvimento social e ao que propõe como finalidade do conhecimento que produz. (PALUDO, 2018)

Ao apreender a singularidade dessa presença dos programas de interesse do capital nas escolas, verificamos que se apresentam como algo que contribui com o processo educativo, a partir de materiais produzidos de forma visualmente atrativa e gratuitos. Entretanto essa é apenas a aparência. Neste processo de investigação analisamos a realidade para além desta aparência, no plano concreto. Procuramos olhar para os materiais e como eles chegam às escolas, portanto estudando sobre o processo de inserção, a partir dos convênios e parcerias firmados com os órgãos de educação estatais e as escolas, buscando a apreensão da realidade em sua gênese, em um movimento que articula teoria e prática.

Buscamos os caminhos que se entrecruzam entre a escola pública e o movimento social da educação do campo e podemos afirmar que esse um caminho das disputas e das contradições. Neste sentido, a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade que o enfoque materialista histórico-dialético

---

<sup>43</sup>Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100246&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100246&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

proporciona enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre os programas inseridos nas escolas.

A singularidade, no sentido de que a análise acerca desses programas e de seus materiais é um recorte da realidade, com suas influências no cotidiano das escolas e representa uma situação dada específica que está inserida no contexto maior da sociedade permeada por contradições, ou seja, na universalidade e que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global.

Assim, os caminhos que se entrecruzam entre a educação do campo e as escolas públicas situam-se no espaço das disputas e das contradições. A Educação do Campo enquanto concepção que interroga as relações que permeiam a sociedade, que interroga as formas de poder; e a escola pública, que conforme já apontamos, é preponderantemente estatal e serve aos interesses do Estado, ou seja, não necessariamente aos interesses da população que nela está, dos pais que colocam seus filhos nessas escolas, mas não podem nelas por vezes entrar, opinar e decidir, portanto está permeada de relações de poder.

A partir dessas considerações, neste segundo capítulo, abordamos a construção da Educação do Campo no Brasil, suas relações com o governo e a sociedade. O capítulo traz ainda, os princípios da Educação do Campo e as possíveis teorizações que se relacionam à nossa temática de pesquisa. Procuramos também enfatizar as disputas e contradições que se evidenciam com maior nitidez no atual contexto educacional brasileiro. Essa abordagem enseja, além da especificidade da Educação do Campo, a necessidade de a compreendermos no conjunto das demais lutas da classe trabalhadora, na defesa de seus interesses e na conquista de direitos fundamentais para sua existência com dignidade. Passamos à elaboração dos enfoques específicos propiciados por essas reflexões.

### 3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CONCEITO EM DISPUTA

Enquanto contribuições teóricas importantes para esta pesquisa destacamos as elaborações de Roseli Salete Caldart, que já inicia o capítulo, com o texto em epígrafe

e da qual incluímos citações pertinentes aos estudos sobre a construção do conceito de Educação do Campo no Brasil.

Ressaltamos também as contribuições de Maria Antônia de Souza e Antônio Munarim. A primeira com diversos, capítulos, artigos, trabalhos em Anais de congressos e pela criação e coordenação em Curitiba, Paraná, do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas 44 que produz estudos relevantes na área. Também orientou e orienta um número expressivo de produções acadêmicas acerca da escola pública e da Educação do Campo, articulando com as práticas pedagógicas existentes. Adensa nossa discussão ao afirmar, em Souza (2018); referindo-se aos encontros do FONEC (2015 e 2018) e ao II ENERA, que:

[...] Os últimos encontros revelam o cenário de disputa política em tono da concepção da Educação do Campo, haja vista que entes paraestatais e empresas produzem materiais para distribuição nas escolas públicas, com discurso de que fazem Educação do Campo. Denúncias sobre criminalização dos movimentos sociais e cortes orçamentários são reiteradas nos documentos coletivos. (SOUZA, 2018, p.21)

Ao evidenciar a demanda e o fortalecimento da educação pública a partir da provocação que a Educação do Campo tem representado no âmbito da educação brasileira e ressaltar a contradição existente, Souza destaca e exemplifica que:

As escolas públicas têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade. As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica. Exemplo: os cadernos do SEBRAE que chegam às escolas para que os professores trabalhem com as crianças e comunidades. O material do SENAR – Programa Agrinho – chega às escolas para que as crianças realizem atividades orientadas por um modelo de Brasil urbano e baseado na produção agrícola vinculada ao uso de insumos produzidos pelas multinacionais do agronegócio. [...] (SOUZA, 2018, p. 31)

Essa elaboração é totalmente aderente com a investigação que produzimos. Já Antonio Munarim é aqui mencionado pelos trabalhos produzidos, além da constituição efetiva, a partir de 2006, do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento

---

<sup>44</sup> O NUPECAMP possui página com as publicações e produções do grupo de pesquisa, além dos projetos. Disponível em: <<http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/projetos.asp>>.

Territorial Sustentável (Instituto EduCampo), no interior da UFSC.<sup>45</sup>, que contribuiu com a construção dessa perspectiva transformadora de educação, inclusive em sua participação na SECAD, Secretaria do Ministério da Educação.

Isso posto, o conceito de Caldart (2012, p.257), já citado na Introdução deste trabalho, nos conduz ao entendimento de que a Educação do Campo denomina um fenômeno brasileiro cujos protagonistas são os movimentos sociais, e em especial os trabalhadores do campo. Há um olhar que se direciona ao trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais. Nesta direção a concepção de Educação do Campo remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e da luta de classes. A autora salienta o conflito entre dois projetos de campo, de um lado o da lógica do capital, ligado à exploração do trabalhador; de outro, o projeto dos trabalhadores, que por questão de sobrevivência, necessitam defender seus territórios de vida, de trabalho, e que para isso defendem a educação que priorize a formação humana voltada para a igualdade e a justiça social.

Essas implicações apontadas por Caldart reafirmam o imbricamento entre sociedade, Estado e educação. Trata-se da opção por um projeto de sociedade, por concepções de política pública, em defesa de uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, reforçam o compromisso pela educação que contribua com a luta por esse projeto de sociedade, de campo e de educação, no contexto da luta pela reforma agrária e pelo respeito aos sujeitos do campo.

Nessa direção também, Hage (2011, p.5) escreve sobre a necessidade de entendimento da Educação do Campo no contexto dos movimentos sociais, pois segundo o autor essa compreensão é estratégica para os sujeitos coletivos e assegura a especificidade e a preservação da diversidade que emerge do campo.

A definição de uma concepção de Educação do Campo, aceita pelo movimento social e pelos estudos acadêmicos, constituiu-se numa construção histórica coletiva. Sua necessidade já havia sido expressa a partir do início das discussões sobre

---

<sup>45</sup> Conforme o “MEMORIAL DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. Trajetória Acadêmico-Política de um Educador da UFSC. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183384/MEMORIAL%20COMPLETO%20-%20FINALIZADO%2012-06%20antonio%20munari.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Educação do Campo. Os “Compromissos e Desafios”<sup>46</sup> da “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia (Goiás) em 1998, traziam expressamente esta necessidade; para que se produzisse “[...] a partir de práticas e estudos científicos [...] uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares [...]”.

Nessa esteira de elaborações, Caldart aborda a Educação do Campo como um “conceito em construção” que se configura “na agenda da ordem ou da contraordem” cuja necessidade de estudos [...] aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se tornam mais presentes. (CALDART, 2012, p.262) E a preocupação com os sujeitos do campo passam a ser a tônica do trabalho da autora. E quais seriam os “povos do campo”? Quem são esses sujeitos? Nas próprias palavras dela:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p.21)

Atribuir visibilidade aos sujeitos do campo, em suas trajetórias coletivas e individuais, é um dos diferenciais da concepção da Educação do Campo. Constitui também sua singularidade e especificidade. Ademais, a tríade: campo, Educação do Campo e políticas públicas é salientada por Caldart (2009), ao apontar as várias acepções desse conceito em construção que compreende a crítica à realidade educacional dos sujeitos que vivem no campo, trazendo o confronto de ideias, de concepções; sendo que o contraponto que a Educação do Campo passou a representar nesse processo de construção do conceito é fundamental neste trabalho, pois:

---

<sup>46</sup> Expressa no item 7 do referido documento, conforme constam nos Anexos deste trabalho.

[...] sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo. (CALDART, 2009, p.36-37).

Além dessas abordagens, Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo trabalha com várias vertentes teóricas críticas.<sup>47</sup> Reafirmando também a necessidade de compreensão da [...] “Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move e que ela ajuda a produzir e mover [...] (CALDART, 2009, p.38).

Ao considerar a diversidade de sujeitos e práticas culturais, a Educação do Campo aponta para a possibilidade de criar espaços nos currículos escolares para que haja um diálogo entre a luta pela reforma agrária, o protagonismo dos sujeitos e sua inserção na luta maior pela transformação da sociedade. Possível ainda, uma maior preocupação direcionada à totalidade, analisando a partir da escola as questões que permeiam o movimento social, entretanto, considerando a educação, para além da escola, tendo nos movimentos sociais seu referencial.

Agregando elementos ao nosso estudo, há que citarmos a tese de Cecília Maria Ghedini sobre a produção da Educação do Campo no Brasil<sup>48</sup>. Nela a autora analisa as referências históricas produzidas pelos movimentos sociais populares e o processo de sua institucionalização. Destaca também as relações tensas entre os movimentos sociais e o Estado, discutindo o processo no qual a Educação do Campo se produz como um projeto de educação e de escola.

Portanto, no escopo dessas contribuições entendemos a Educação do Campo de forma conjuntural, no bojo das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida, inclusive dada à importância

---

<sup>47</sup> Conforme disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>48</sup> Citamos a tese de GUEDINI, Cecília Maria. *Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização*. Rio de Janeiro: UERJ. Tese de Doutorado, 2015.

que lhe é devida ao pensar nos sujeitos e respeitar suas formas de vida. De todos os sujeitos, ou seja: dos trabalhadores do campo, dos ribeirinhos, faxinalenses, quilombolas, indígenas, atingidos por barragens, povos das florestas, enfim, de todos os povos do campo. Nessa vertente, se configura a defesa da escola como direito e não como esmola, direito a ser preservado e ampliado.

Entender a vida, as estratégias de sobrevivência, do trabalho e da luta dos sujeitos do campo configura-se como também essencial nesta pesquisa. Principalmente no que se refere à cultura dos povos do campo. Sem, contudo, negar a materialidade de origem de nossas análises, que consiste na luta pela reforma agrária e a problematização da educação brasileira, com destaque para as escolas públicas, interrogando a educação rural e destacando a importância da Educação do Campo.

Em aderência a esta demanda, Arroyo (2006) ressalta a relevância da cultura camponesa, cujas tradições são mantidas, adaptadas e até modificadas, mas que, indubitavelmente necessitam ser valorizadas pois:

Temos que estudar essas matrizes, a matriz da luta, da dinâmica, do confronto, da tensão, dos movimentos sociais, mas sem esquecer esta outra matriz. [...] A formação, os valores, os saberes e a escola estão colados ao subsolo da produção da existência, tanto ou mais do que a certos movimentos políticos e ideológicos, por mais força que eles tenham. Os povos do campo têm capacidade de serem fiéis à sua tradição, de adaptarem-se a essa tradição, mas também de modificá-la e de se modificarem. (ARROYO, 2006, p.110)

É dessa forma, no movimento contraditório da história que a demanda pela educação do campo (s)urge. Se até então tivemos políticas inclusivas e que reconhecem a diversidade, garantidas por lei; estamos na atualidade, mergulhados em um contexto histórico adverso e até perverso. Contexto este resultante da última correlação de forças nas disputas eleitorais majoritárias para o executivo no âmbito federal, que em 2018 elegeram propostas políticas retrógradas, sob a égide do conservadorismo, da “proteção à família tradicional brasileira”; traduzindo-se na prática, na defesa de atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes. Aspectos estes que já abordamos no capítulo anterior.

No enfrentamento desta força adversa, a Educação do Campo está conceituada como um fenômeno recente da realidade brasileira. Trata-se de uma concepção de educação orientada para a problematização social, reestruturando os projetos político-pedagógicos, mudando a prática e a gestão educacional, bem como as relações de seus partícipes, envolvendo os profissionais da educação, gestores, comunidade local, alunos, com ênfase no trabalho e na produção coletiva. Essa concepção tem sido construída e consolidada a partir da demanda dos movimentos sociais, em especial pelo protagonismo dos trabalhadores do campo e suas organizações, estando portanto, intrinsecamente ligada aos interesses das comunidades camponesas.

A Educação do campo segundo Caldart,(2012, p.257) nos remete a reflexões sobre trabalho, cultura, conhecimento, lutas sociais dos camponeses e em consequência, ao embate de classe entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Em adição, a Educação do Campo tem seu lugar de existir na concomitância com a luta por educação de qualidade para todos, contribui na luta pela terra, pela reforma agrária e pelo direito à educação dos povos do campo, no bojo das lutas por qualidade de vida e pela cidadania ampla para todos. Constitui-se dessa feita, numa vibrante aliada dos sujeitos sociais na conquista de seus territórios para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra em que se possa viver de forma saudável, sustentável e produtiva.

Vários estudos a têm como objeto, dentre eles citamos os efetivados no Brasil por: Roseli Salete Caldart, Fernando José Martins, Antônio Munarim, Mônica Castagna Molina, Conceição Paludo, Marlene Ribeiro, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Maria Antônia de Souza, elencados em ordem alfabética de seus respectivos sobrenomes.

No cenário nacional destacamos os vários avanços das pesquisas e das práticas, que se configuraram em programas como Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1998); o Pró-Jovem Campo e o Programa “Saberes da Terra” (instituído em 2005 e reeditado na Lei 11.692 de 2008), bem como o Programa Escola Ativa que

se transformou em Escola da Terra. Destacam-se também o Plano Nacional do Livro Didático-Campo (através da Resolução do MEC nº 40/2011, começando a fazer a distribuição de livros em 2013) o Pronacampo (instituído em 20 de março de 2012). Além desses programas, foram criados cursos em universidades públicas, tais como: o Pedagogia da Terra, de Agroecologia e de Direito. A conquista do Pronacampo configura-se como importante, pois é a este programa que estão vinculadas as Licenciaturas em Educação do Campo<sup>49</sup>, para beneficiários da reforma agrária e agricultura familiar. Também, a forma diferenciada de ingresso, mediante processo de seleção (vestibulares) especiais, representou avanços por reconhecerem a especificidade dos sujeitos do campo, assim como por representarem espaços de formação e de qualificação profissional.

Ressaltamos a importância das investigações desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP, vinculado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Em especial os trabalhos de pesquisa realizados no contexto do “Observatório da Educação” projeto em rede em parceria com as universidades federais de Santa Catarina – UFSC e a de Pelotas – UFPel. Em adição, os resultados de pesquisas do NUPECAMP que tratam da “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” que, assim como outras realizações do NUPECAMP, trouxeram resultados materializados em produções acadêmicas<sup>50</sup> e nas práticas das escolas.

Nessa direção, o conhecimento sobre a realidade, o diagnóstico e as diversas intervenções que se efetivaram em práticas pedagógicas e na contribuição para a formação dos profissionais da educação, como o que ocorreu nos Seminários de

---

<sup>49</sup>Conforme estudos significativos como de MORAES, Valdirene Manduca de. *A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários*. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antônia de Souza. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.186f.

<sup>50</sup> Dentre os resultados, destaca-se o capítulo escrito por SEGANDREDO, Kátia Aparecida (*et al.*) Prática pedagógica nas escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica/org*. Maria Antônia de Souza. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. Conforme pode ser acessado em: <<http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Educação do Campo, realizados na região metropolitana de Curitiba, e nas participações em eventos com apresentação de trabalhos científicos, bem como a elaboração de capítulos e de livros, são incontestáveis contribuições dos pesquisadores para a educação brasileira. Resultados como os citados, além de diversas outras produções podem ser acessados na página do NUPECAMP<sup>51</sup>.

Além dessas conquistas, a produção de conhecimento em Educação do Campo foi ampliada no país, conforme demonstra Souza (2016). Houve ampliação de grupos de pesquisa e do número de mestrandos e doutorandos pesquisando a realidade do campo e da educação brasileira, vinculando os debates à concepção da Educação do Campo construída nos movimentos sociais a partir do final dos anos de 1990. Nessa vertente, já ressaltamos a importância das investigações desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP. Contribuições estas que necessitam, além de trazer a visibilidade, propiciar o reconhecimento do lugar de existir da educação do campo.

E qual seria esse lugar? De acordo com Munarim (2008, p.72), o movimento da educação do campo lança um novo olhar para o Estado e para as políticas, em especial para as políticas públicas. É, por conseguinte, este o lugar da educação do campo, no bojo dos movimentos sociais que reivindicam o direito a educação, a escolas públicas de qualidade, no contexto maior de luta pela terra, por reforma agrária e por condições dignas para os sujeitos do campo. Nessa vertente, Munarim qualifica a educação do campo como um movimento sócio-político, mas também:

[...] de cunho eminentemente pedagógico, que busca fazer da escola um “lugar não triste”, que experimenta no cotidiano escolar métodos e técnicas de ensino aprendizagem inovadores: democráticos, coletivos, solidários, contextualizados, ativos, coerentes com o grau de maturidade do educando, etc., etc. Vide tantas práticas de entidades de educação popular que, aliadas aos grandes sujeitos sociais do campo e a setores universitários, se imiscuem do cotidiano de escolas e redes públicas de educação escolar. (MUNARIM, 2008, p.70)

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/publicacoes.asp#li>>. Acesso em: 4 jan. 2020.

Compreendemos que as reflexões de Munarim (2008) indicam que a educação do campo caminha na direção que não é somente de confronto com o Estado, mas sim de conquista de políticas públicas, dentro da própria estrutura estatal, utilizando e ampliando os espaços possíveis para que a educação escolar contribua para o fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades. Foi nessa vertente que a educação do campo avançou, durante os governos democráticos, principalmente, no âmbito federal, nos períodos compreendidos entre o primeiro e segundo mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro mandato de Dilma Vana Rousseff.

Mas, não podemos deixar de mencionar que com o golpe jurídico-parlamentar e midiático que depôs a presidenta Dilma Vana Rousseff, empossada em 2011, toda configuração política se alterou. Dilma exerceu mandato até 2016, quando foi deposta por um processo de impeachment que levou Michel Miguel Elias Temer Lulia, do PMDB, então vice-presidente, ao poder executivo nacional.

A partir da posse de Temer, em agosto de 2016, o Brasil enfrenta retrocessos políticos que afetam diretamente as camadas mais carentes economicamente e interrompem o avanço o processo democrático, bem como os programas de governo que implementaram e consolidaram políticas públicas que objetivam diminuir a desigualdade social, distribuir renda e promover o acesso da população de menor poder aquisitivo aos bens culturais e educacionais.

Essas políticas públicas, principalmente as conquistadas nos governos do PT, sofrem constantes perdas, com orçamentos comprometidos e reduções drásticas que comprometem, tanto políticas como programas, que objetivavam a inclusão social. De 2006 em diante foram colocadas em prática as políticas de Reforma do Ensino Médio, amplamente refutada pelos coletivos educacionais; a Base Nacional Comum Curricular, sobremaneira contestada pelos pesquisadores e coletivos de educação; e inúmeras iniciativas parlamentares municipais, estaduais e nacionais denominadas de Projeto Escola Sem Partido (ou “lei da mordça”), amplamente refutado pela academia, pesquisadores e coletivos de educação nacionais e até internacionais.

O ano de 2018 culminou com um processo eleitoral polarizado, marcado por posições político-partidárias divergentes, revelou também aspectos que denotaram

mais do que preferências partidárias, mais sim dois projetos de sociedade antagônicos. Produzimos este texto em meio às disputas eleitorais que se desencadearam na eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República a partir de 2019, no contexto de finalização desta pesquisa, marcado por conflitos e de prejuízos aos direitos dos trabalhadores.

Período este de incertezas e inúmeras perdas, cuja análise é fundamental para o entendimento da realidade atual. Este controverso período abrange o final de um ciclo de governos democráticos<sup>52</sup>, substituído por um posterior governo de retrocessos, com o golpe contra a presidenta eleita, conforme já abordado; e culminando com a eleição do candidato que representa não somente graves e constantes ameaças à manutenção do “Estado democrático de direito”, mas confrontos e resistências<sup>53</sup> que sobremaneira marcam a conjuntura brasileira.

Esperamos, não obstante deste cenário adverso, que a Educação do Campo possa continuar sua trajetória, somando-se assim aos esforços de resistência e luta para que a educação no Brasil, especialmente no que concerne ao espaço da escola pública, possa prosseguir, resguardando seu importante papel.

Nessa direção, ressaltamos alguns dos caminhos da Educação do Campo, enquanto espaço de disputas, de conquistas, contribuindo assim com o processo histórico de resistência dos movimentos sociais oriundos dos trabalhadores.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS DE CONQUISTAS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS

---

<sup>52</sup> Representados por dois mandatos de Lula na presidência, somados ao primeiro mandato de Dilma Vana Rousseff e ao início do segundo mandato na sua reeleição, até o golpe midiático e jurídico parlamentar que a depôs.

<sup>53</sup> Dentre esses movimentos significativos, importante registrar a resistência à candidatura de Jair Messias Bolsonaro, manifestada por várias iniciativas, dentre elas, principalmente a campanha desencadeada pelas mulheres brasileiras nas redes sociais, sintetizada em duas palavras: “*EleNão!*” A esse respeito é esperado que estudos acadêmicos sejam produzidos, pois constituiu-se em temática inquietante. A esse respeito, vide o texto de Eduardo Migowski, mestre em filosofia pela PUC/Rio, e doutorando em ciências políticas na Universidade Federal Fluminense - UFF, em artigo publicado por *OutrasPalavras*, 29-06-2017. Conforme disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/569253-como-foucault-e-agamben-explicam-bolsonaro>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

Reiteramos que é justamente nesta sociedade contraditória que a educação se constrói, com seus embates, suas problemáticas, seus avanços e percalços. Uma realidade educacional multifacetada, cujo entendimento mais nítido, aprofundado, rompendo com as fragmentações, se torna imprescindível para compreendermos a totalidade.

Assim, enfrentando esse desafio de pesquisa, afirmamos que é parte importante dessa totalidade a vitalidade que emerge do campo. É ela pungente, desafiadora, ao movimentar-se e constantemente modificar-se. Nesse cenário destaca-se a presença dos movimentos sociais que conquistaram os espaços de existência com políticas públicas afirmativas, que contemplam as diversidades de cunho econômico e social.

Conforme já destacado, escrever sobre a Educação do Campo significa reconhecê-la como uma concepção em disputa, que ocorre na complexidade das relações sociais. Nessa direção que a Educação do Campo tem como desafio a formação política dos sujeitos que fazem parte dessas histórias de luta e de consciência social, pois no espaço de construção da Educação do Campo, os embates teóricos com educadores e educandos estão sendo construídos coletivamente e podem dar sentido a um passado comum vivido em espaços e tempos distintos. E nesse contexto inclui-se a escola, com seus conflitos. Nesse sentido essa concepção de educação exige uma escola orientada para a problematização social, reestruturando os projetos político-pedagógicos, mudando a prática e a gestão educacional, bem como as relações de seus partícipes, envolvendo os profissionais da educação, gestores, comunidade local, alunos, com ênfase no trabalho e na produção coletiva. Hage (2011) corrobora para este entendimento ao afirmar que:

Constituindo-se num espaço social conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica, a escola, como instituição histórica e cultural, sempre incorpora interesses políticos e ideológicos. Ela é um terreno a partir do qual a cultura dominante “fábrica” suas certezas hegemônicas, mas é também espaço onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e num intercâmbio incessantes, em resposta às condições histórico-sociais que se apresentam e na qual se encontra inserida. (HAGE, 2011, p.91)

Torna-se também importante ressaltar a materialidade da Educação do Campo e discutir como as pesquisas podem contribuir para construir conhecimento a respeito.

Para tanto, os estudos de Caldart, Molina, Paludo e Martins que são pertinentes a esse respeito, por abordarem as contradições, assim como a urgência de pesquisar as desigualdades históricas; além de atentar para a necessidade de que outras áreas de conhecimento, além da educação, lancem seus olhares para essas problemáticas, repensando políticas afirmativas que garantam educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando as especificidades dos sujeitos históricos envolvidos.

Também as elaborações de Arroyo permanecem oportunas diante dos retrocessos políticos e sociais já apontados, assim: “*Compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo*” (ARROYO, 2006, p.109). Escola esta forjada nos embates e nos enfrentamentos contra os retrocessos e por conquistas na direção de políticas públicas que efetivem as lutas dos movimentos sociais, conforme já apontado na Introdução deste texto de qualificação.

Concernente ao conceito de Educação do Campo, como apontamos, o escopo teórico deste estudo vincula-se à concepção transformadora de educação, que a compreende como *locus* privilegiado para problematizar a própria educação e a sociedade. Pois é no âmago da contradição que podemos entender o movimento dialético da História, pois a educação nas escolas públicas está inserida na esfera pública marcada pelo constante embate no qual a sociedade civil e a sociedade política disputam espaços. São constantes sentidos, contrassentidos e dissensos. Além de avanços e retrocessos, marcados por tensões do ponto de vista ideológico, político, jurídico, portanto um constante embate no contexto social em sua totalidade.

No aporte dessas argumentações há que se ressaltar o entendimento com relação à Educação do Campo considerando-a de forma conjuntural, forjada no conjunto das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida. Reiterando a especificidade da Educação do Campo, Caldart (2008) registra que:

A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de

universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora [...] (CALDART, 2008, p. 72-73).

Uma dessas conexões é a da realidade da Educação do Campo, sendo que a consideramos no conjunto das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida. Nesse sentido que a Educação do Campo se constituiu do movimento sociopolítico e de renovação pedagógica que surgiu a partir de experiências formativas, com a participação de entidades da sociedade civil, universidades e da organização de programas em que a concepção de Educação do Campo se consolidou neste contexto de luta e de estudos para que a concepção fosse construída; muito mais como movimento, do que como “documento”.

Consideramos ainda, que a lógica do capitalismo é a da exploração dos trabalhadores, da produção que resulte muito mais em lucro e em acumulação de capital; que se sobrepõe ao bem-estar das pessoas, ou ao respeito à vida e à diversidade; necessita ser problematizada. E é exatamente nesse contexto de sociedade em movimento, que ao mesmo tempo: reproduz a lógica perversa do lucro, mas também interroga e aponta para a possibilidade de uma prática pedagógica diferenciada e de resistência, que a Educação do Campo se constrói. Isto se tornou possível porque os sujeitos do campo se propuseram a estudar, a interpretar, discutir, não apenas a educação, mas a sociedade e a nação. E assim propor um novo projeto que os contemple, os inclua. Não somente a eles, como também a todos os trabalhadores e excluídos.

Essa perspectiva que aponta para o problema da exclusão no Brasil foi estudada por Martins (1997), que escreveu acerca das políticas econômicas e as denominou de neoliberais que provocam “políticas de inclusão precária e marginal” entendendo que não incluem os sujeitos em sua dimensão de totalidade e garantindo a cidadania plena, mas sim as incluem em [...] “processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital.” (MARTINS, 1997, p.20). Sob essa ótica a luta contra a exploração do capital é uma luta pela inclusão, pela garantia dos direitos fundamentais a todos os sujeitos.

É, por conseguinte, neste cenário de lutas que são engendradas no âmago dos movimentos sociais camponeses as reivindicações pela reforma agrária e educação e que, portanto, exigem um novo conceito de escola. Assim, a Educação do Campo se configura como mais do que um espaço de disputas, mas também como um inovador projeto de educação, em consonância com um projeto revolucionário de sociedade cuja escola está identificada com uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

Trata-se nesta perspectiva, de um embate político e ideológico que necessita ser amplamente compreendido, conforme nos propomos. Nesse sentido, essa concepção de educação exige uma escola orientada para a problematização social, reestruturando os projetos político-pedagógicos, mudando a prática e a gestão educacional, bem como as relações de seus partícipes, envolvendo os profissionais da educação, gestores, comunidade local, alunos, com ênfase no trabalho e na produção coletiva; em cujo aporte teórico há que se considerar o proposto por Camargo (1999):

De outra forma poderíamos dizer que o papel da escola é tornar cotidiano o conhecimento científico. Isto é, a ciência deve tornar-se tão vinculada à vida humana que acarrete transformação de significados e, principalmente de sentidos. Cabe ressaltar que o saber científico deve ter um significado, mas, mais que isso, um sentido para o professor a fim de que possa ser apropriado pelos alunos. A dinamicidade do cotidiano deve ser transposta para o científico ao mesmo tempo que o científico deve fornecer uma rede de generalidades possibilitando conexões mais abrangentes. (CAMARGO, 1999, p.71)

Também nessa perspectiva, Freire (1996) aponta para o papel libertador da educação, ao apresentar os “saberes necessários à prática docente” e dentre eles a rigorosidade científica, a paciência epistemológica, citando apenas algumas dessas necessidades, que nos remetem ao papel importante do professor enquanto intelectual orgânico, na perspectiva defendida por Gramsci ao tratar “da organização da escola e da cultura” alertando para que: mais do que trabalhos e ensaios parciais, a escola deveria privilegiar atividades coletivas, “trabalhos orgânicos de conjunto” onde:

[...] cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais bibliográficos, coletânea de obras fundamentais especializadas etc. Solicita-

se uma luta rigorosa contra os hábitos de diletantismo, da improvisação, das soluções "oratórias" e declamatórias. O trabalho deve ser feito especialmente por escrito, assim como por escrito devem ser as críticas, em notas resumidas e sucintas, o que pode ser obtido mediante a distribuição a tempo do material etc.; escrever as notas e as críticas é princípio didático que se tornou necessário graças à obrigação de combater os hábitos da prolixidade, da declamação e do paralogismo [...] (GRAMSCI, 1982, p.150)

Podemos ainda afirmar que a Educação do Campo tem, como um de seus desafios, a formação política dos sujeitos que lutam pela terra. Nesse sentido, não é qualquer forma de educação que é desejada, mas aquela que possibilite, conforme um dos “Compromissos de luta e construção” manifestado no II ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária – (2015), em seu 12º. destaque:

12. Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome *o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história* como matrizes organizadoras do *ambiente educativo* da escola, com participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e de educadores e educadoras.

Evidenciamos que o ponto de partida pelo qual optamos enquanto problema de pesquisa nos conduziram na direção dos escritos que apontam para a compreensão do território camponês enquanto espaço de vida e de produção da existência, de relações amplas com seus sujeitos; na contramão de uma temporalidade globalizada imposta pelo modelo econômico capitalista, que impõe a perversidade como regulação da vida social.

O campo constitui-se em espaço de resistência e de valorização da realidade particular do campo. Dessa forma, geograficamente falando, são os territórios<sup>54</sup> imateriais, (nessa análise, a própria Educação do Campo), que produzem e reproduzem os territórios materiais, ou seja, o campo. Portanto pensar a Pedagogia do Movimento Sem Terra, e mais amplamente a Educação do Campo, rompe com a invisibilidade, marca o território denso, contraditório e profícuo para o qual se está direcionando os estudos da tecitura deste texto de qualificação.

---

<sup>54</sup> Essa relação com o território aproxima a produção teórica de Caldart às análises de Bernardo Mançano Fernandes que também tem destaque nesta pesquisa.

Em aderência e essas análises, Fernandes (2006) escreve que: “*Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida*” [...] essa concepção é “*multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.[...]*” (FERNANDES, 2006, p.2). Disputas essas que ocorrem na complexidade das relações sociais.

Ainda com a referência nas reflexões de Fernandes (2006) há que considerarmos que: “No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.” (FERNANDES, 2006, p.2). O agronegócio organiza o território para produzir mercadorias, a ênfase está na produção em larga escala, produtiva e visando lucro cada vez maior. A lógica que impulsiona é a do ganho, da acumulação do capital, a estratégia é a de produzir cada vez mais, gastando menos, mecanizando, usando indiscriminadamente os O.G.Ms (organismos geneticamente modificados, ou transgênicos) e agrotóxicos. Isso expulsa o homem do campo e/ou o deixa doente.

Por outro lado; “*O campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais.*” (FERNANDES, 2006, p.5). É uma outra forma de vida, outras relações que se estabelecem onde a saúde, a educação, a cultura etc. são fundamentais e se configuram como direitos a serem conquistados, além da conquista da terra, no bojo das lutas pela reforma agrária. Assim:

[...] As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006, p.2)

Há nítidas diferenças nos projetos de campo identificados na sociedade, ou seja, de um lado o projeto capitalista vinculado ao agronegócio e à exploração do homem, inclusive o expropriando de suas pequenas propriedades, na concomitância de também fechar escolas do campo, (ponto no qual os dois textos se integram). E de outro lado

trazendo a perspectiva do movimento social da Educação do Campo como *locus* de resistência e de evidenciar a importância da luta pela reforma agrária e pelo fortalecimento da perspectiva de rompimento com o modelo desenvolvimentista agrário-exportador voltado ao capital estrangeiro, no caminho da construção de um projeto de campo que reconheça os sujeitos que vivem, produzem e constroem suas histórias, produzindo cultura e conhecimento que necessitam ser reconhecidos e valorizados.

Com intuito de melhor percepção dessas distinções, elaboramos um quadro referencial para diferenciar as duas concepções apontadas por Fernandes e que, segundo ele, configuram-se como “Paradigma da Questão Agrária” e “Paradigma do Capitalismo Agrário”, cujas dimensões estão sistematizadas no Quadro<sup>55</sup> citado.

Destacamos ainda a elaboração de Ribeiro (2015) que sinaliza para a matriz teórica do materialismo histórico e dialético ao evidenciar que:

[...] é necessário consultar a história, visando a desvelar os interesses contraditórios vinculados à reforma agrária, associada à relação entre o trabalho agrícola e a educação rural, o que garante ou não a permanência dos agricultores na terra. Com essa finalidade, a análise das conexões entre reforma agrária, trabalho agrícola e a educação rural, o que garante ou não a permanência dos agricultores na terra. [...] (RIBEIRO, 2015, p.79)

Reafirma também a autora, que as pesquisas sobre a temática da Educação do Campo fazem esse registro histórico da luta pela terra, educação, saúde, enfim por uma vida digna aos povos do campo; ressaltando ainda as conquistas alcançadas, por um lado, por outro alertando que: “*A Educação do Campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa Educação do Campo.[...]*” (RIBEIRO, 2015, p.81). Apontando para os conflitos e pela relação de forças que perpassa o movimento tanto internamente como no contexto mais amplo.

Ao apreender a singularidade dessa presença dos programas de interesse do capital nas escolas, verificamos que se apresentam como algo para contribuir para o

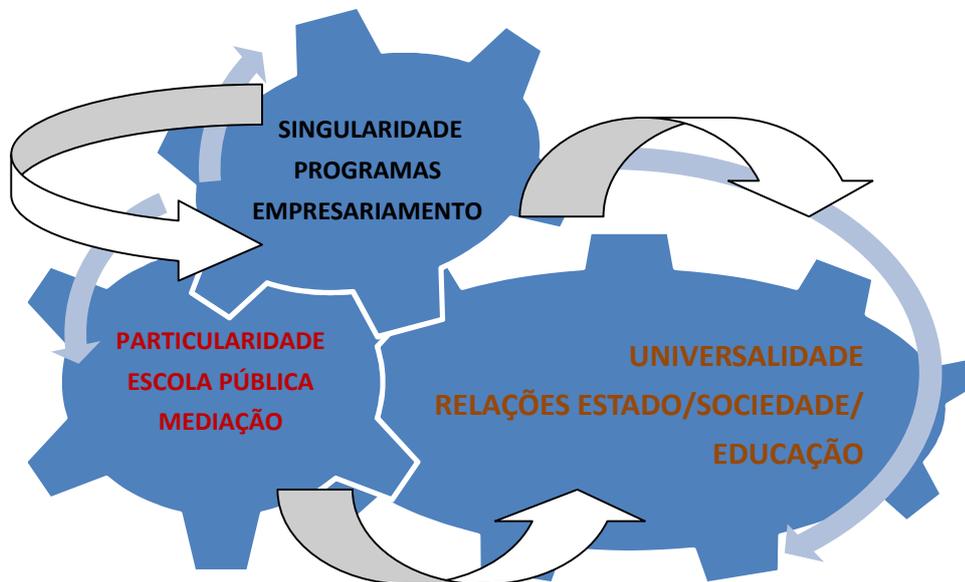
---

<sup>55</sup> Nos Anexos desta pesquisa.

processo educativo, com materiais produzidos de forma visualmente atrativa. Neste processo de investigação analisamos a realidade no plano concreto, a partir dos convênios e parcerias firmados e dos materiais que são inseridos nas escolas, buscando a apreensão da realidade em sua gênese, em um movimento que articula teoria e prática.

Neste sentido, singularidade, particularidade e universalidade, elementos de um mesmo processo, em movimento dialético, permitem analisar os programas que investigamos neste trabalho. Singularidade, no sentido de que a análise dos Programas Agrinho (SENAR-PR) e Escolas Rurais Conectadas (Fundação Telefônica-Vivo) é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global. Objetivando ilustrar a compreensão dessas relações elaboramos a figura a seguir.

FIGURA 1 - RELAÇÕES: UNIVERSALIDADE - PARTICULARIDADE - SINGULARIDADE



Elaboração: A autora (2019)

E neste contexto contraditório que vai da universalidade à singularidade dos programas analisados, salientamos os avanços do movimento nacional da Educação do

Campo conquistou. Avanços esses constatados, por exemplo, nos documentos do FONEC de 2015 e 2017 já abordados e pela II PNERA<sup>56</sup> (Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária desenvolvida pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) produzida em 2015, que ressaltou as conquistas já evidentes.

Além disso o IPEA realizou análise comparativa de dados gerais e de infraestrutura das escolas rurais, com destaque para as escolas de assentamentos de reforma agrária. Também analisou as repercussões das ações do PRONERA em diferentes dimensões: na vida dos assentados, nas escolas do campo, nos processos produtivos e socioculturais dos assentamentos, nos movimentos sociais, nas universidades e em órgãos públicos envolvidos direta e indiretamente na sua execução. Ressaltou que até 2015 o PRONERA havia movido a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, possibilitando a melhoria de suas condições de vida, pois o acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte da estratégia de resistência e de luta dos povos do campo, ampliando seus direitos à terra, ao território, à produção. Enfim, para viver com qualidade.

O processo de consolidação da Educação do Campo possibilitou a criação de diversos cursos superiores com ingresso específico para a população do campo e em especial para os assentados, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, Agroecologia e Direito, dentre outros que representaram avanços na conquista dos sujeitos do campo do seu subjetivo direito à educação, objetivado em ações inclusivas como a da Política Nacional de Educação do Campo<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup>Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

<sup>57</sup> A esse respeito consideram-se marcos legais o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Também o Documento Orientador do PRONACAMPO (2013) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2020.

Ressaltando essas conquistas, também apontamos os desafios que permanecem, em resposta à hegemonia do modelo capitalista de produção, e da lógica de exploração dos trabalhadores. Na luta por reforma agrária, condições dignas de trabalho no campo e pela educação como direito, jamais como esmola. Desafios estes que se traduzem na necessidade de lutas, que requerem dos movimentos sociais organização, clareza e unidade, para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo e/ou consolidando as conquistas, que se encontram fragilizadas na conjuntura que se configura a partir de 2016, conforme já destacado.

E no aporte teórico dessas perspectivas de análises, finalizamos este capítulo com a pertinente afirmação de Marx (1986) que ressalta que é: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1986, p.25). Dessa forma, destacamos nessas análises que a Educação do Campo, por interrogar a sociedade em geral e a educação em específico, possibilita um novo olhar não só para o âmbito educacional, mas também para pensar o homem e os projetos societários que produzem e/ou representam.

Por conseguinte, ao refletirmos acerca das contradições presentes no cotidiano escolar, sobre o modo de produção material e a consciência, ou clareza, das relações existentes, é que reafirmamos os caminhos entrecruzados, imbricados, que ligam as escolas públicas e a Educação do Campo. São eles, conforme já apontamos, os caminhos da Educação do Campo enquanto concepção que interroga as relações que permeiam a sociedade, também questionando as formas de poder; e os caminhos da escola pública, que é preponderantemente estatal e serve aos interesses do Estado. Ressaltamos o confronto de interesses, esse cotidiano permeado de disputas e relações de poder.

---

Ainda, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)>.

Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1380\\_0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380_0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Nesse contexto contraditório é que questionamos o crescente empresariamento da educação. Ele está posto, a partir de estratégias de inserção, nem sempre desveladas; utilizando-se de programas que disputam as escolas e que podem levar a acentuar a precarização dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares de grupos econômicos que visam o lucro e a manutenção da hegemonia. Travestidos em filantropos preocupados com a educação os grupos empresariais ocupam as escolas onde são observáveis a precarização, as deficiências nas condições materiais de trabalho, nos equipamentos, nos recursos pedagógicos, nos salários dos profissionais da educação.

A perversa equação: precarização somada ao desestímulo e condições de trabalho adversas, fazem com que os profissionais da educação encarem os grupos empresariais como verdadeiros “salvadores da pátria” que de forma aparentemente generosa e desinteressada estão adentrando nas escolas. Destarte, a atuação dos programas não tem encontrado ampla resistência. Pelo contrário é até considerada, na análise do senso comum, como bem vinda, requisitada e até desejável.

A partir dessas inferências reafirmamos a compreensão de que o contexto revela um conjunto de inquietações. Dentre elas, as que se configuram nas disputas pelo espaço nas escolas públicas. E que trazem reflexos no fazer pedagógico e nas práticas pedagógicas. O que demanda aprofundarmos as análises, conforme no próximo capítulo elaboramos.

#### 4 PROGRAMAS DE INTERESSE DO CAPITAL NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*A perspectiva do empreendedorismo oculta a irracionalidade do capitalismo, pois sugere que as soluções para a exclusão ou para a destruição do meio ambiente se encontram no âmbito pessoal e podem ser produzidas pela criatividade individual. Quando essa perspectiva é levada para as escolas, transforma-se em pedagogia empreendedora, ou seja, em uma pedagogia do capital. (SAPELLI, 2016, p.271)*

No capítulo anterior afirmamos que a Educação do Campo se constrói na luta pela reforma agrária e pelo direito à educação. São lutas necessárias para que os sujeitos do campo possam trabalhar, produzindo e prosseguindo em seus caminhos que possibilitem a concretização dos seus projetos de vida. Isso tem sido conquistado (e mantido) com árduos enfrentamentos cotidianos uma vez que muitas conjunturas políticas e a correlação de forças favorecem a reprodução e avanço do capital, dificultando e reprimindo os movimentos sociais e suas conquistas no âmbito das políticas públicas.

Formulações de Marx (1986) de que o modo de produção da vida material condiciona o modo de ser das pessoas auxiliam na compreensão das relações sociais que permeiam o campo, nos enfrentamentos político-militares, nos avanços e retrocessos em que nossas consciências são forjadas. Dessa forma, é no contexto da correlação de forças que a Educação do Campo pulsa, enquanto uma contribuição no conjunto dos movimentos sociais, por permitir novos olhares para a educação em perspectiva crítica e humanista. E mais do que isso, por demonstrar em práticas pedagógicas construídas em mais de duas décadas<sup>58</sup> de existência, que as propostas educacionais fundadas nos princípios da Educação do Campo são possíveis.

Nesse conjunto de elementos da realidade, do complexo panorama educacional, se configuram também os programas, projetos e materiais que são intitulados pelos seus autores como “didáticos”, “pedagógicos”, ou de “apoio ao professor”<sup>59</sup>, objeto de

<sup>58</sup> Considerando os 20 anos do processo de construção da Educação do Campo completados em 2018.

<sup>59</sup> Destacamos esses termos por considerarmos a adjetivação dos autores questionável, pois são usados, nos programas estudados, em vários materiais indistintamente, sem as características necessárias para

análise neste capítulo. A partir deste direcionamento identificamos as entidades privadas e materiais que interferem na prática pedagógica nas escolas públicas e caracterizamos as formas de ação e as configurações que esses entes privados utilizam para acessar os sistemas de ensino, as unidades escolares e os profissionais da educação.

Tais percursos objetivam identificar entidades privadas e materiais que têm interferido na prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. Nessa direção evidenciamos quais são os programas, projetos e materiais “didático-pedagógicos” que são impostos às escolas públicas, em especial àquelas localizadas no campo. Consideramos que o estudo sobre o processo de imposição e empresariamento da educação é uma das demandas do movimento social que se coloca na vanguarda das conquistas pela qualidade da educação pública brasileira.

Salientamos as características desses materiais e dos programas com suas especificidades, além de enfatizar os dois projetos que têm maior adesão na rede pública de ensino, conforme desenvolvemos na sequência.

#### 4.1 FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUBSÍDIOS PARA INTERROGAR OS MATERIAIS IMPOSTOS ÀS ESCOLAS

Os movimentos sociais pela Educação do Campo se consolidaram tanto pela luta por uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, como pela organização conquistada em momentos históricos de aglutinação de forças e de reafirmação da especificidade do movimento. São momentos de fortalecimento das próprias entidades/sujeitos participantes, como de maneira concomitante contribuem para os processos deliberativos e de definição dos rumos que constroem a Educação do Campo.

---

a denominação. Para fins deste trabalho consideramos os materiais didáticos enquanto artefatos culturais. As funções que os materiais didáticos exercem no âmbito escolar estão relacionadas aos contextos sócio-culturais de cada época, conforme indicado por Vieira e Garcia (2016).

Das reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC<sup>60</sup> – foram produzidos documentos que afirmam a Educação do Campo como concepção de educação e como enfrentamento do projeto de campo que só tem lugar para a exploração e o acúmulo capitalista.

A reunião de 2012 do FONEC afirmou em suas linhas de ação comuns enquanto compromissos e desafios para o fortalecimento da educação do campo. Dentre esses desafios, o compromisso nº 14 expressa: “Estimular e participar de iniciativas de produção e socialização de materiais didático-pedagógicos de apoio ao trabalho das escolas na perspectiva da Educação do Campo”

Em 2015, o FONEC, realizou em agosto em Brasília, o terceiro Seminário Nacional, cujos participantes assumiram “nacionalmente o compromisso com um conjunto de desafios e proposições que devem instituir-se em cada região, estado e município.” Ressaltamos um dos desafios/proposições do Seminário citado:

4 . Realizar um mapeamento da realidade educacional no Brasil na forma de um diagnóstico analítico e propositivo – cada estado fazer o seu – mapas, vídeos, fotografias dos territórios com/sem escola, mas também com experiências exitosas e experiências exitosas interrompidas.” (FONEC, 2015, p.5)

Já em setembro de 2017, na “Reunião Nacional Ampliada do FONEC<sup>61</sup> realizada em Brasília, as entidades representadas firmaram compromissos e encaminhamentos a partir da constatação das dificuldades dos “tempos vindouros” que politicamente se configuraram, de fato, em retrocessos e perdas de direitos em especial dos já conquistados nas lutas dos movimentos sociais. Nesta perspectiva o FONEC de 2017 ao prever que as dificuldades seriam a tônica do período subsequente, alertou para que as lutas populares em geral e a Educação do Campo em particular, firmasse o

---

<sup>60</sup> A formação do primeiro FONEC ocorreu em 2010. A este respeito indicamos o marco de 10 anos do fonec, conforme transmitido pela TV FONEC em 06 de agosto de 2020. Conforme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vdIAj-NDWw>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

<sup>61</sup> O documento intitulado “Relatório Completo”; consta nos Anexos desta pesquisa.

entendimento e o compromisso coletivo [...] “da intensificação das ações contra-hegemônicas.” [...] (FONEC – Reunião Ampliada, 2017)<sup>62</sup>

O FONEC realizado em junho de 2018 reiterou os compromissos em defesa dos direitos dos trabalhadores, especialmente da Educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Além disso, o conjunto de entidades, coletivos e representantes dos movimentos sociais denunciaram o aprofundamento da crise e as medidas econômicas liberais adotadas principalmente a partir da Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País, prejudicando sobremaneira os serviços públicos e acentuadamente a educação.

Em adição, os sujeitos coletivos do FONEC reafirmaram os compromissos com a construção da Reforma Agrária Popular, tendo a Agroecologia como matriz tecnológica, princípio social e pedagógico. Ademais a importância da luta pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe foram reafirmadas.

Dentre os compromissos, o FONEC afirmou o combate à privatização da educação pública em todas as suas formas, atuando inclusive contra as reformas empresariais (do ensino médio, da BNCC e de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância – EAD, que buscam subordinar a educação básica às exigências do mercado, reduzindo as dimensões formativas à exames de avaliação contínuos, aprofundando a exclusão.

O avanço na defesa dos princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores e na construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de todos os envolvidos no processo também foram reafirmados como compromissos.

Em 2019 o FONEC reafirmou a importância da construção do “[...] legado que direcionou a luta pela educação como direito dentro da perspectiva da Educação do

---

<sup>62</sup>Esta notícia esteve veiculada na mídia, conforme também Disponível em: <<http://www.fetaes.org.br/main.asp?link=noticia&id=858>> Acesso em: 07dez. 2019.

Campo instituído como gênese há mais de duas décadas [...]” (FONEC, 2019, p.2) relembando o PRONERA, as LEDOC.

A reforma empresarial no campo educacional proposta já com hegemonia no governo Temer é hostil ao setor público em geral, trabalhando na promoção de políticas de formação humana com vistas a introduzir a lógica neoliberal na formação da juventude. (FONEC, 2019, p.1)

Ressaltando essas contribuições e pensando no cotidiano das escolas é que esse estudo se alinha com os compromissos das reuniões do FONEC. Também nesta direção, ao realizar pesquisa sobre as práticas pedagógicas e a produção científica relacionada à educação do campo, Souza (2008) já alertava que:

O conteúdo fica centralizado na indicação realizada pelas instâncias governamentais e no livro didático, que muitas vezes é o único material existente na escola. Nas duas práticas constatou-se a utilização da palavra “realidade” para ilustrar os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. O discurso crítico parece estar incorporado nas práticas tradicionais, descaracterizando-as. (SOUZA, 2008, p. 1103)

Na continuidade dessas reflexões, Souza (2018) afirma que pesquisas do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) têm constatado a:

Presença de materiais didáticos que se distanciam dos debates da Educação do Campo, no que tange ao reconhecimento do trabalho na terra, da cultura, diversidade e história dos povos do campo. Materiais que difundem a concepção de Brasil urbano e de campo do agronegócio. Presença de materiais didáticos advindos de entidades como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Empresa Telefônica entre outros. (SOUZA, 2018, p.18)

Consideramos desta forma, que a nossa pesquisa se soma às iniciativas de enfrentamento dessa realidade. Além disso, é comprobatória, pela observação e pela

nossa experiência na educação básica, a importância do livro didático como um dos recursos dos mais utilizados (senão único) em diversos contextos escolares. Entretanto, esses livros não são, na maioria das vezes, escolhidos pelo conjunto de profissionais da escola (equipe pedagógica, professores) e tampouco pela comunidade escolar, que raramente é consultada sobre questões pedagógicas. E o mais preocupante, a inserção, cada vez mais presente das empresas privadas no contexto das escolas públicas, conforme também apontado anteriormente por Souza (2018), evidenciando as disputas que ocorrem sendo que:

As escolas públicas têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade. As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica. Exemplo: [...] O material do SENAR – Programa Agrinho – chega às escolas para que as crianças realizem atividades orientadas por um modelo de Brasil urbano e baseado na produção agrícola vinculada ao uso de insumos produzidos pelas multinacionais do agronegócio. (SOUZA, 2018, p. 31)

Para esta compreensão contribuem inclusive os aportes teóricos como os encontrados em Nosella (1991), Eco (2000) e Faria (2005), que já realizaram consistentes estudos de análise e crítica ao conteúdo de livros didáticos que traziam preconceitos e/ou abordagens equivocadas. Em especial, no que concerne às escolas públicas localizadas no campo, também nelas, o característico protagonismo dos sujeitos do campo está ausente nas decisões pedagógico-didáticas nos contextos nos quais esses materiais vêm sendo utilizados.

É nosso entendimento de que a escola é um *lócus* privilegiado de trabalho coletivo e que, pela própria natureza e pela função social do que realiza, a prática pedagógica necessita ser refletida, planejada em conjunto e assumida por todos seus sujeitos.

É com este olhar para a necessidade da organização do trabalho pedagógico realizado com ampla discussão e participação que direcionamos este estudo, sabendo que se trata de um dos desafios da perspectiva da educação transformadora. Agrega sustentação a esta pesquisa, as preocupações de Souza (2016a) ao destacar:

[...] Para cada conquista da educação do campo, são gerados inúmeros novos desafios. [...] A conquista do Programa Nacional do Livro Didático – Campo gera a necessidade de outras produções didáticas, como as coletivas, além de outras lógicas de produção e de comercialização dos materiais. [...] (SOUZA, 2016a, p.8-9)

Esse desafio de pensar em produções didáticas coerentes com a realidade dos sujeitos do campo está longe de ser vencido, principalmente em se considerando o mercado editorial altamente lucrativo que atraiu inúmeros empresários e seus autores ao longo dos anos de vigência do Programa Nacional do Livro Didático. O que também ocorre na produção de outros materiais, programas e projetos de autoria de diversos entes privados: sejam fundações, empresários ou órgãos paraestatais.

Adensam nossas reflexões, as constatações apontadas por Hage (2014) no que concerne às escolas rurais, principalmente as constituídas por turmas multisseriadas<sup>63</sup>. O autor destaca fatores tais como a precariedade das condições das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, o currículo deslocado da realidade do campo, dentre outros apontados pelo autor, comprometem o trabalho nas escolas. Propõe o autor que haja uma “transgressão ao paradigma seriado urbano de ensino” (HAGE, 2014, p. 65) e ainda:

O que se pretende é que o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, 2014, p. 66)

A proposta de redimensionar a prática implica também em repensar as formas como se materializa o cotidiano escolar, nas relações, nos materiais utilizados e o que representam, lembrando que há que se reconhecer a pluralidade de sujeitos, as

---

<sup>63</sup> Embora o autor tenha realizado seus estudos no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), o contexto não é distante do que observamos no restante do país.

configurações territoriais, a diversidade cultural e a heterogeneidade que se articula a particularidades identitárias próprias dos sujeitos do campo.

É nesta direção que podemos avançar a partir desta pesquisa. Ou seja, de propiciar a clareza necessária sobre os programas e seus materiais, oriundos a programas e projetos que têm sido impostos às escolas públicas, conforme a seguir.

#### 4.2 CARACTERÍSTICAS, FONTES DE FINANCIAMENTO E PARCERIAS DOS PROGRAMAS

Nessa vertente de estudos, voltamos nossas análises para os programas e seus materiais didáticos e midiáticos, dentre outros, que disputam os espaços das escolas públicas. De início nosso projeto de pesquisa objetivava focalizar, em específico, as escolas públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba, entretanto duas constatações pragmáticas nos redirecionaram. Primeiro, o tempo e os recursos financeiros escassos para abordar com a profundidade necessária o estudo que se configuraria, provavelmente, nos moldes de um trabalho de campo. A segunda constatação fática deu-se pela observação da realidade, que já apontava nos estudos preliminares que são dois os programas mais citados pelos professores, cujas abordagens relacionam-se com o campo.

Selecionamos então o Programa Agrinho (SENAR-PR) e o Programa Escolas Rurais Conectadas (Fundação Telefônica-Vivo) e delimitamos os estudos das ações e dos materiais no âmbito do Ensino Fundamental, especialmente do que é disponibilizado aos 1ºs até os 5ºs anos, ou seja, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse foi um recorte necessário para aprofundar a análise documental dos dois programas. Opção esta que se fundamenta na familiaridade da autora com esse grau de ensino, uma vez que nela atuou por mais de quinze anos como docente. A pormenorização dos materiais e elementos analisados será apresentada na sequência deste capítulo, nos Quadros 1 e 2 que sistematizam a delimitação realizada.

Passando às inferências especificamente sobre o Agrinho, o mesmo consiste em um programa do SENAR- PR idealizado em 1995 e a partir de 1996 implantado

inicialmente no estado do Paraná<sup>64</sup>. Hoje está presente no território nacional, gestado pelas respectivas regionais do SENAR de cada estado brasileiro. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR – foi criado no final de 1991 e: “regulamentado pelo Decreto nº 566/92, de 10 de junho de 1992, com o objetivo de organizar, administrar e executar no território brasileiro o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural.”<sup>65</sup>. É considerado um ente paraestatal, definição esta que a maioria dos doutrinadores jurídicos no âmbito do Direito Administrativo, tal como Justen Filho (2018), assim estabelece:

[...] como entidades paraestatais os serviços sociais autônomos, as organizações sociais e as organizações da sociedade civil de interesse público. Podem ser serviços sociais autônomos, como as que integram o Sistema S. São pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, criadas mediante autorização da lei, com a finalidade de prestar assistência a certas categorias sociais ou grupo de profissionais, sendo mantidas por dotações orçamentárias ou contribuições parafiscais e colaboram com o Estado. (JUSTEN FILHO, 2018, p. 114)

Acrescem essas informações também o que o site oficial do SENAR disponibiliza como a seguir:

Criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. Integrante do chamado Sistema S, tem como função cumprir a missão estabelecida pelo seu Conselho Deliberativo, composto por representantes do governo federal e das classes trabalhadora e patronal rural. O Carácter (*sic*) privado entretanto, não afasta a importância de garantir a transparência das ações desenvolvidas com os recursos recebidos pelo SENAR no cumprimento de sua missão finalística. Nesse sentido, o SENAR tem estabelecido um modelo de gestão comprometida com a transparência, a legalidade e a responsabilidade social atenta à importância de levar ao

---

<sup>64</sup> Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/institucional/programa>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>65</sup> Conforme disponível em: <<https://sistemafaep.org.br/senarpr>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

conhecimento da sociedade de forma clara e exata suas ações e seus resultados.<sup>66</sup>

As ações do SENAR-PR, (assim como de todo sistema SENAR de outras regionais similares existentes no país), são financiadas<sup>67</sup> pelas contribuições dos próprios produtores rurais, dos empregadores, contribuintes previdenciários, além de parceiros públicos ou entes paraestatais. Os trabalhadores financiam o SENAR através de contribuições conforme o disposto no Artigo 25 § 13 da Lei nº 8.212 de 1991, acrescentado pela Lei 13.606 de 2018.<sup>68</sup>

Com relação às ações e/ou eventos, encontramos nas palavras institucionais do SENAR-PR que:

Os eventos realizados pelo SENAR são financiados, em sua grande maioria, por recursos provenientes da contribuição compulsória de produtores rurais tanto sobre a comercialização de produtos agrosilvipastoris quanto sobre a folha de pagamento da empresa rural. Sendo que 80% destes recursos retornam ao produtor na forma de treinamentos, cursos de formação profissional, assistência técnica e ações de promoção social. As atividades podem ainda ser subsidiadas por parcerias e convênios firmados com outras instituições privadas e/ou governamentais.<sup>69</sup>

No âmbito público apóiam<sup>70</sup> o programa no estado do Paraná: Secretaria Estadual da Educação e Esporte, Secretaria Estadual do Desenvolvimento Sustentável e Turismo, Secretaria da Justiça, Família e Trabalho; o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, Ministério Público do Trabalho no Paraná, Tribunal Regional do Trabalho-9ª. Região, Instituto Ambiental do Paraná, Ministério da Economia, o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE), Receita Federal; também Prefeituras Municipais, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação.

---

<sup>66</sup> Conforme disponível em: <<https://sistemafaep.org.br/senarpr/transparencia>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>67</sup> Disponível em: <<https://sistemafaep.org.br/faq>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>68</sup> Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/noticia/?id=19849>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>69</sup> Disponível em: <<https://www.cnabrazil.org.br/senar/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>70</sup> Conforme disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional/parceiros>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Também constam como apoiadores, a COPEL (Companhia Paranaense de Energia), que é sociedade de ações, constituída sob forma de economia mista<sup>71</sup>, com capital aberto, mas controlada pelo governo do estado do Paraná<sup>72</sup> e a SANEPAR (Companhia de Saneamento do Paraná), também sob o controle acionário do governo do estado do Paraná, mas com cada vez mais influência de grupos econômicos, a exemplo do ocorrido a partir de novembro de 2019, quando a SANEPAR anunciou passar ao banco privado BRADESCO o depósito de suas ações e ativos mobiliários.<sup>73</sup>

Conforme apontamos, também firma convênios com diversos outros parceiros privados, que subsidiam as ações, inclusive o Programa Agrinho. Os parceiros atuais (considerando-se até dezembro de 2019) são: Herdeiros do campo, Hortimais (Programa de Qualificação de Oliricultores) “Aliança Láctea Sul Brasileira”, “Consecana”, a empresa RUMO<sup>74</sup>, que opera no ramo ferroviário e que está ligada à COSAN (grupo privado brasileiro).

Dessa forma o Programa Agrinho é financiado pelos próprios agricultores, por entes públicos, paraestatais e por entidades privadas conforme apontamos. Já com

<sup>71</sup> Disponível em: <<https://ri.copel.com/ptb/estrutura-societaria>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>72</sup> Registramos que a partir de 08 de janeiro de 2019, a COPEL passou a ser presidida por Daniel Pimentel Slavieiro Neto do ex-governador Paulo Pimentel e irmão do vice-prefeito de Curitiba, Eduardo Pimentel, que foi diretor do Sistema Brasileiro De Televisão (SBT) Em São Paulo. Conforme disponível em : <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=100417&tit=novo-presidente-da-copel-toma-posse>>. Acesso em: 28 dez. 2019. Essa nomeação do governo do estado foi controversa, gerou preocupações e conforme manifestou o Sindicato Dos Engenheiros No Estado Do Paraná (SENGE- PR), pode significar nepotismo, pois Daniel Pimentel Slavieiro atuou no grupo Paulo Pimentel, de propriedade de seu avô, e como diretor-executivo da Rede Massa, afiliada do SBT e de propriedade do apresentador Carlos Roberto Massa, conhecido como Ratinho, pai do governador. Disponível em: <<http://www.senge-pr.org.br/noticia/nota-do-senge-pr-sobre-a-indicacao-de-daniel-pimentel-slavieiro-para-a-presidencia-da-copel/>> . Acesso em: 28 dez. 2019. Anexamos neste trabalho a íntegra da “*nota do SENGE-PR sobre a indicação de Daniel Pimentel Slavieiro para a presidência da COPEL*”.

<sup>73</sup> A partir de 01 de novembro de 2019 o Banco Bradesco passou a ser “a instituição financeira depositária das ações escriturais e *Units* (que são combinações de ações e ativos mobiliários (nota da autora))de emissão da Companhia”. Conforme disponível em: <<http://ri.sanepar.com.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>74</sup> A empresa, sediada em Curitiba opera em serviços logísticos de transporte ferroviário, elevação portuária e armazenagem. Atualmente administra cerca de 14 mil quilômetros de ferrovias nos estados de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Tocantins e conta com 28.000 vagões. Foi criada em 2008, propiciada pela privatização do sistema de ferrovias brasileiras que teve como marco o ano de 1999. Em 2015 concretizou a fusão com a ALL que operava no ramo. Conforme disponível em: <[http://pt.rumolog.com/conteudo\\_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=27056](http://pt.rumolog.com/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=27056)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

relação à produção dos materiais, no Paraná, o Programa Agrinho possui um grupo de consultores que são os mesmos do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental. Já a equipe de autores é creditada quanto ao texto à Antônia Schwinden e Patrícia Lupion Torres. As ilustrações são de Ana Carolina de Bassi e Tiago Möller.

A consulta à trajetória profissional e os currículos<sup>75</sup> dos autores citados acima, possibilitou constatar que os mesmos não têm produções ou vivência profissional na Educação do Campo, ou sequer rural. Suas experiências estão voltadas à produção de materiais sem a especificidade ou conhecimento da realidade específica.

Por outro lado, no que concerne ao Programa Escolas Rurais Conectadas, o material foi produzido a partir de um grupo de consultores e autores contratados conforme a demanda e familiaridade às temáticas propostas. Principalmente no primeiro caderno da Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo intitulado “*Entendendo suas origens*”. Entretanto nos demais cadernos da coleção o mesmo não ocorre, como evidenciaremos pelas análises de conteúdo realizadas.

Para melhor entendimento passamos a expor sobre as formas de financiamento, parceiros e o histórico da mantenedora e gestora do programa. O programa é financiado e mantido pela Fundação Telefônica – Vivo<sup>76</sup>, uma empresa espanhola de telecomunicações. Operando globalmente, é uma das maiores companhias de telecomunicações fixas e móveis do mundo.

A empresa Telefônica foi fundada em 1924 em Madri. No Brasil, a Fundação Telefônica iniciou operações em 1999 com a “missão de construir oportunidades e contribuir na construção de um país mais justo”<sup>77</sup>, a instituição se fortalece ao apoiar os eixos de Educação, Voluntariado e Empreendedorismo Social. Em nosso país os produtos e serviços são comercializados sob a marca Vivo, que materializa a oferta integrada de produtos e serviços. Globalmente, ainda há mais duas marcas comerciais:

---

<sup>75</sup> Utilizando, dentre outras fontes, a plataforma *Lattes* como referência. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

<sup>77</sup> Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/fundacao-telefonica-vivo-20-anos-contribuindo-com-o-desenvolvimento-social/?gclid=EAJaIQobChMI9cHAXfOR4wIVww>>. Acesso em: 08 dez 2019.

Movistar, para Espanha e demais países da América Latina; e O2, para Reino Unido, Alemanha, República Tcheca e Eslováquia.<sup>78</sup>

Seus principais dirigentes no Brasil: Américo Mattar (diretor presidente como acima citado) tem vivência em Bancos como Citibank, mas também conta com dirigentes que têm experiências nas áreas educacionais e de voluntariado. Segundo divulgação da empresa:

Em 2019, a Fundação Telefônica Vivo completa 20 anos firme no propósito de construir um país mais justo, utilizando a inovação como guia, e a crença de que grandes transformações na sociedade partem das pessoas. Sustentada pelo potencial humano e apoiada na difusão da cultura digital, na utilização da tecnologia e no compartilhamento de vivências para gerar novas metodologias de ensino-aprendizagem, a instituição trabalha com projetos que estimulam o desenvolvimento social e o exercício da cidadania. “Escolhemos a Inovação Educativa como forma de imaginar um mundo de possibilidades e inspirar novos caminhos para o Brasil a partir da educação, contribuindo para construir um futuro melhor e com mais oportunidades para todos” resume o diretor-presidente Américo Mattar sobre o papel da instituição.<sup>79</sup>

A Fundação Telefônica tem como parceiros principais os nominados a seguir: a espanhola *Fundación Bancaria Caixa D’Stalvies i Pensions*; assim como a ATN, sediada em Brasília, o Instituto Singularidades (depois incorporado pelo Instituto Península), a *Hardfunstudios* com sede em Porto Alegre. Também colabora a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, (UERGS), responsável por certificar os concluintes dos cursos ofertados na plataforma *on line* do Programa Escolas Rurais Conectadas<sup>80</sup>. Explicitaremos acerca de cada um desses parceiros e colaboradores.

Para entender melhor sobre a instituição espanhola cuja denominação traduzida é “Fundação Bancária Caixa de Estimativas e Pensões” ou “La Caixa” como é

<sup>78</sup>Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/sobre-o-grupo-telefonica/>>. Acesso em 28 dez. 2019.

<sup>79</sup>Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/fundacao-telefonica-vivo-20-anos-contribuindo-com-o-desenvolvimento-social/?gclid=EA1aIQobChMI9cHAXfOR4wIVww>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

<sup>80</sup> Disponível em: <<https://www.uergs.edu.br/uergs-litoral-norte-promove-oficinas-a-professores-de-escolas-do-campo>>. Acesso em: 14 set. 2019.

também conhecida, é necessário retomar alguns aspectos de sua história que iniciou em 1844 em Barcelona<sup>81</sup>.

A instituição foi criada originalmente com objetivo de operar como um fundo de pensões e aposentadoria destinada a remunerar os trabalhadores que se aposentavam ou que precisavam de auxílio em doenças ou outras situações limitadoras ou impeditivas de seu exercício profissional; uma função similar ao que o INSS desempenha no Brasil.

Aos poucos a Caixa foi perdendo essa característica e se transformou em fundação bancária, portanto uma instituição financeira, o que definitivamente ocorreu em 2014, sediada atualmente em Palmas de Maiorca (ou Mallorca), município espanhol, capital da ilha de Maiorca no arquipélago de Baleares.<sup>82</sup> O peculiar nesta transformação é a instituição se autodefine como “*uma organização sem fins lucrativos*”, o que é incoerente e até incompatível com a atividade financeira que lhe é inerente.<sup>83</sup>

O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, e segundo o que foi divulgado pelo mesmo, seu objetivo é de propiciar formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino. Para tanto oferece cursos de graduação, na área de licenciatura, cursos de pós-graduação, extensão universitária e cursos voltados para professores da educação básica.

Segundo sua equipe: [...] “os currículos dos cursos do Instituto Singularidades priorizam a prática e a reflexão sobre ela, de maneira a fazer a diferença na construção do perfil dos futuros professores e especialistas de ensino de nosso país.”<sup>84</sup> Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península, vinculado à empresa de investimentos da família Abilio Diniz. “Fundado em 2010, é uma organização sem fins lucrativos que tem como propósito transformar e potencializar vidas para catalisar o desenvolvimento sustentável da sociedade. Para isso, atua nas áreas de Educação e

<sup>81</sup> Disponível em:

<[https://web.archive.org/web/20110806175039/http://www.anuarieco.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.le\\_DEM.pattern&CLEAR=YES](https://web.archive.org/web/20110806175039/http://www.anuarieco.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.le_DEM.pattern&CLEAR=YES)>. Acesso em: 30 dez. 2019.

<sup>82</sup> Disponível em: <<https://www.palma.cat/portal/PALMA/home.jsp?codResi=1>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>83</sup> Disponível em: <[https://www.caixabank.es/index\\_es.html](https://www.caixabank.es/index_es.html)>. Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>84</sup> Disponível em: <<https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

de Esporte.”<sup>85</sup>. Lembramos que o empresário Abílio Diniz é o co-fundador do grupo Pão de Açúcar e foi indiciado em escândalos de corrupção e por associação criminosa na operação da Polícia Federal denominada “carne fraca”.<sup>86</sup>

Já a ATN é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, entidade sem fins lucrativos. Foi criada em 2006 e está sediada em Brasília. Segundo o divulgado em acesso *on line* pela própria organização “Dedica-se a apoiar o desenvolvimento e a sustentabilidade de telecentros.”<sup>87</sup>.

Outro parceiro o *Hardfunstudios* contribui com a computação gráfica do Programa Escolas Rurais Conectadas e outros da Fundação Telefônica/Vivo. Trata-se de um estúdio sediado em Porto Alegre cuja equipe trabalha em “soluções computacionais para projetos com propósito social”<sup>88</sup>

É possível inferir, a partir do arrolamento desses parceiros e colaboradores, que a Fundação Telefônica/Vivo mantém estreitas relações com o capital, inclusive internacional, que financia seus projetos e programas. É pertinente também afirmarmos que seus interesses estão ligados ao exercício de atividades que gerem lucratividade e exploração do trabalho humano, objetivando a acumulação de capital.

Uma exceção é constatada pela parceria estabelecida entre o programa e a UERGS uma universidade brasileira pública, cuja participação neste programa não necessariamente tem o significado de concordância com seus princípios, mas que gera um questionamento plausível.

Essa parceria revela, em essência, uma contradição para com outras ações da mesma instituição pública de ensino superior. A exemplo do ocorrido entre março de 2002 e junho de 2007, período em que foi efetivada uma parceria entre o Iterra (através de sua Unidade de Educação Superior – UES) e a UERGS em um processo pedagógico formativo, quando foi ofertada graduação em Pedagogia (Pedagogia da Terra da Via Campesina). Dessa parceria duas turmas concluíram os estudos em

---

<sup>85</sup> Disponível em: <http://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/abilio-diniz-e-indiciado-por-organizacao-criminosa-e-estelionato/>>. Acesso em: 04 jan.2020.

<sup>87</sup> Disponível em: <https://atn.org.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>88</sup> Disponível em: <http://hardfunstudios.com/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

licenciatura, em 2005 e 2007<sup>89</sup>. No mesmo período em que a UERGS certificava os cursos da Fundação Telefônica/Vivo.

Reafirmamos que se trata de um constante contexto em disputa. E a partir dessas considerações demonstramos nossa percepção das contradições inerentes a essas relações na figura 2 que segue.

FIGURA 2 - RELAÇÕES IDENTIFICADAS



Elaboração: A autora (2019).

<sup>89</sup> Disponível em:

<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/caderno%20iterra%2013.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

Essas relações que se configuram nas escolas públicas ocorrem pela mediação dos projetos e seus materiais que disputam o espaço pedagógico com propostas que não são suficientemente claras para os profissionais da educação e tampouco conhecida pelas comunidades. Objetivando contribuir para esclarecer estas relações, passamos a estudar os materiais produzidos pelos dois programas e a analisar seus conteúdos.

#### 4.3 A ESPECIFICIDADE DOS MATERIAIS

Elucidamos que para os efeitos desta pesquisa, os materiais didático-pedagógicos são considerados como artefatos produzidos por determinada cultura. Assim compreendidos, esses materiais têm o potencial de contribuir para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam. Definido como instrumento e produto pedagógico utilizado em sala de aula, consiste em um artefato cultural que é elaborado com finalidade didática. Na perspectiva axiológica de análise, o valor de cada material didático não está apenas em si mesmo, mas no conteúdo, nas relações que estabelece com os sujeitos da aprendizagem e na utilização que dele possa advir.

Para a maioria dos autores da Didática esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente. São facilmente encontrados nas escolas, por exemplo: os recursos visuais de cartazes, o quadro de giz; os auditivos como equipamentos de sons; os audiovisuais como a televisão ou recursos multimídias que podem reproduzir também filmes.

Também são encontrados materiais preparados pelos professores, tais como slides para projeções. Muitos deles foram criados exclusivamente para fins pedagógicos, isto é, para mediar a construção do conhecimento que ocorre no ambiente escolar. É o que se observa com as produções didáticas ou “livros didáticos” que, geralmente, são de uso exclusivo no contexto escolar. É recorrente a concepção de que:

Os materiais didáticos são de importância fundamental para uma aprendizagem significativa, desde que sejam utilizados como meios e não como fins em si mesmos, por professores que conheçam de fato a realidade na qual estão atuando, possibilitando ao aluno um estudo mais dinâmico, ampliando a capacidade de observação do mundo e a construção de sua autonomia.<sup>90</sup>

Este indicativo de que os materiais não podem se constituir no aspecto mais importante na relação com o conhecimento também está presente em uma das orientações do MEC acerca da temática: “Os materiais didáticos devem ainda ser criados em consonância com os princípios pedagógicos [...] e, conseqüentemente, de acordo com o referencial teórico que o sustenta.” (BRASIL, 2015)<sup>91</sup>. Portanto, não deveriam estar desvinculados da proposta pedagógica do curso, modalidade ou grau de ensino. E aqui reside um dos aspectos a considerar atentamente, uma vez que a Educação do Campo como concepção educacional exige o respeito às suas especificidades, bem como aos sujeitos do campo.

É nesta direção que Garcia (2016) aponta ao afirmar que [...] “a presença de manuais escolares na cultura escolar deve ser examinada à luz das relações complexas que a constituem, no que se refere a sua existência enquanto artefato cultural e como mercadoria” (GARCIA, 2016, p. 160). Dessa forma se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento ensinado e aprendido. Nessa relação configura-se sua importância dependendo das formas pelas quais estão inseridos no contexto das aulas. A partir desse entendimento a intencionalidade na escolha dos materiais está também presente nesta abordagem. Essas escolhas vão se constituir em um dos determinantes do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva de análise, os materiais pesquisados e que foram produzidos no contexto de inserção dos programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas, são

---

<sup>90</sup>Conforme disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2019.

<sup>91</sup> Conforme nas orientações: “Elaboração de materiais didáticos para educação à distância” – Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que entretanto, podem ser, por analogia, consideradas em demais situações diferenciadas de ensino e aprendizagem. Disponível em: <[http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media\\_biblioteca\\_elaboracao\\_materiais.pdf](http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2019.

também considerados artefatos culturais, mercadorias e instrumentos ideológicos de disseminação de um determinado projeto de sociedade. Estão vinculados a um ideário de defesa do agronegócio e do empreendedorismo, além de propagarem uma visão distorcida do campo e dos sujeitos que nele vivem, conforme objetivamos evidenciar. Além disso, estão impregnados de distorções do papel do professor na escola pública que podem direcionar sua atuação a meros aplicadores de um material pronto e acabado.

Essa análise do papel do professor e da importância de sua atuação no contexto escolar nos remete ao repensar sobre a formação do professor, que não pode estar dissociada da transformação dos procedimentos didático-pedagógicos e das posturas na escola, bem como de uma concepção de currículo que se construa na continuidade vivida da própria experiência dos sujeitos do campo inseridos no cotidiano da prática social. Nesta vertente de análise, Arroyo (2006) destaca que [...] “as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola” (ARROYO, 2006, p.114), pois [...] “Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra!” [...] (ARROYO, 2006, P.114).

O que nos remete a pensar que a escola do campo necessitaria estar organizada de forma a atender as demandas das colheitas, do trabalho do campo. Isso inclusive quanto à organização do calendário escolar, nos tempos da escola. E de forma destacada na abordagem que é trazida na tecitura desta pesquisa, a especificidade de vida dos sujeitos do campo necessitaria ser contemplada na elaboração de materiais didático-pedagógicos que lançassem esse olhar de valorização de seus modos de viver e aprender.

E quando nos referimos à Educação do Campo, questões como autonomia e conhecimento da realidade são, de fato, imprescindíveis. É também o que Freitas (2007) aponta ao alertar que os materiais didáticos e projetos de ensino:

Devem ser desafiadores, levando a criança a resolver problemas, o que desenvolve seu raciocínio lógico e, ainda, devem privilegiar a interação entre crianças da mesma idade de idades diferentes para que aprendam com os mais velhos e se socializem. Tudo isso sem perder de vista a ludicidade e o estímulo à imaginação e à fantasia. A organização do trabalho educativo

deve considerar alguns aspectos importantes, dentre os quais: o espaço onde essas aprendizagens ocorrem e os recursos mediadores das aprendizagens. (FREITAS, 2007, p.75)

Nessa vertente, Anastasiou e Alves (2004) ressaltam que a utilização de estratégias de “ensinagem” assim como a elaboração, organização e utilização de materiais didáticos caracterizam uma necessidade de recolocar a tarefa da docência na efetiva prática do exercício docente do professor.

Ainda é importante considerar a aprendizagem como eminentemente humana e social, que se processa nos indivíduos de modo diferente em virtude dos modos pelos quais as experiências humanas são vividas nos contextos educacionais. Assim, a aprendizagem humana se processa por meio de códigos, sinais, pois os professores, no processo de organização das aprendizagens para os alunos são mediadores de sinais, de símbolos, de códigos, por isso, os materiais didáticos seriam os portadores de códigos. Dessa forma para a aprendizagem ocorrer há a dependência das estruturas do sujeito e de suas possibilidades de apreender. Depende, entretanto, da mediação sendo que os materiais didáticos, utilizados em aula, possuem a função de mediação, de forma a contribuir para que as crianças se apropriem dos conhecimentos escolares.<sup>92</sup>

É nesta perspectiva que o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p.233), indicou que o projeto pedagógico da escola deve contemplar a curiosidade e a pesquisa como núcleos centrais das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo. Indica também o Parecer que a metodologia da problematização, que traz o incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, necessita estar presente nas práticas e materiais didáticos. Essa criação é uma das tarefas da escola, e atribuição do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, garantindo a aprendizagem como conquista individual e coletiva.

---

<sup>92</sup> A esse respeito citamos as contribuições de Pianovski (2017), em seu trabalho de Doutorado, também desenvolvido no contexto de pesquisas do NUPECAMP, conforme consta nas “Referências Bibliográficas” que contribui para elucidar a temática relacionada à apropriação do conhecimento na perspectiva sociocultural. A autora relacionou aspectos da aprendizagem com a Educação do Campo, enfocando escolas da Região Metropolitana de Curitiba. A abordagem de Pianovski, com respaldo nas teorias de Vigotsky, considera a interação social imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Além de apontar a mediação enquanto categoria essencial para o trabalho educativo.

Em especial, ao abordar a educação indígena, cujos sujeitos são também do campo, o Parecer acentua que há a necessidade de:

[...] adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena; g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas (BRASIL, 2013, p.395)

Consideramos que esse direcionamento não é pertinente apenas às comunidades indígenas, mas a todos os sujeitos do campo, que necessitam ter sua cultura contemplada nos materiais didáticos. A este respeito, Magalhães (2006, p.8) considera que o manual escolar [...] “simboliza uma construção cultural, estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistêmico-pedagógico da cultura escolar”. Ao refletirmos sobre a singularidade da cultura dos povos do campo, percebemos que para responder às necessidades, prerrogativas e circunstâncias históricas da cultura escolar, os materiais didáticos como produto cultural, escolar e pedagógico, orientado para um sujeito leitor, que nesta situação que estudamos, são os alunos das escolas públicas.

Enquanto sujeitos em processo de formação e de crescimento, e cuja atividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins, os alunos muitas vezes ficam à mercê de uma intencionalidade nem sempre revelada. É nesta direção inclusive, que destacamos a importância de percebermos que esses programas de interesse do capital estão disputando os espaços nas escolas públicas não de forma despreziosa ou aleatória. Tais ações de inserção cada vez mais intensa fazem parte de investidas bem orquestradas para, de fato, alcançarem sucesso nessas disputas.

Assim, considerando as elaborações teóricas até aqui apontadas, e vinculando-as às relações pertinentes ao trabalho pedagógico sob a ótica de uma perspectiva crítica de educação, podemos reconhecer a importância dos materiais didático-pedagógicos como recursos ou ferramentas que devem propiciar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, embora reconhecendo esta importância, alerta-se para o fato de que, nas interfaces com a concepção da educação do campo, não são quaisquer

recursos que poderiam ser utilizados. Isto porque utilizar determinado recurso reflete uma opção e esta opção remete para além de ser opção didática, para se transformar em opção política e ideológica. Ou seja, não há neutralidade nestas opções, conforme já afirmamos.

E sob qual perspectiva teórica estamos fundamentando nossas análises? Defendemos conforme anteriormente fundamentado, que nossa opção se vincula ao entendimento da materialidade das concepções em disputa nas escolas públicas brasileiras. De um lado um projeto de sociedade excludente, que defende o capital, a acumulação e o lucro e que entende o campo como lugar de atraso, idealizado e bucólico. É representado como espaço de calma, sem conflitos ou contradições. De outro uma concepção realista, baseada na materialidade das relações existentes que se vincula a um projeto de campo que se constrói em consonância aos interesses das populações camponesas contemporâneas.

Esta concepção está associada à necessidade de reforma agrária, numa perspectiva ampla e democrática, que propicie às populações produzir e viver dos frutos da terra. Vincula-se ainda à soberania alimentar, a partir de experiências da agroecologia enquanto possibilidade de produção livre de agrotóxicos, em sistema de economia solidária com alimentos saudáveis que tragam saúde à população, e não somente lucro a quem produz.

Nessa vertente, não há como entender a Educação do Campo fora do contexto da luta entre a agricultura familiar camponesa e o agronegócio. Dessa forma não há como compreendê-la isolada da luta entre capital e trabalho. O que remete à [...] “necessidade de articulação das lutas específicas da educação do campo com o conjunto das lutas em defesa da educação pública a partir da crise estrutural do capital” (MOLINA, 2015, p.382).

Reiteramos a necessidade de entender a realidade das escolas do campo, tendo como cerne a problemática didático-pedagógica, retomamos o conceito de Caldart (2012) que afirma ser a educação do campo um “conceito em construção” que [...] “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.” (CALDART, 2012, p.259).

No que tange à abordagem dos materiais didático-pedagógicos, Bandeira (2009) ao abordar o conceito, a definição e a abrangência dos materiais didáticos afirma que “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p.2).

A defesa da autora com relação à elaboração de materiais que utilizem diversificadas tecnologias é clara como ao afirmar que a utilização e a combinação de diferentes meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o trabalho pedagógico, contribui para o desenvolvimento de processos educacionais e permite ampliar a oferta de produtos didático-pedagógicos, além de diversificar e se adequar às necessidades de cada público.

É essencial considerar a aprendizagem e a educação para além dos modelos urbanocêntricos, que o movimento da Educação do Campo exige, conforme ressalta a preocupação expressa por Munarim (2014) ao escrever que:

[...] O movimento procura demonstrar que o que se quer não é certamente aquela educação rural urbanocentrada e excludente, pensada *para* agricultores vistos como sujeitos passivos funcionais ao sistema socioeconômico vigente. Ao invés, busca-se construir a Educação *do* Campo, ou seja, aquela que encontra antes de tudo, no próprio sujeito que vive no campo a principal referência histórica para fazer acontecer a formação que seja humana através da educação escolar. (MUNARIM, 2014, p. 150)

Essa elaboração traz a concepção de educação do campo pertinente às análises dessa pesquisa, sendo que Souza (2016b) destaca que:

[...] no que tange à problematização das contradições que marcam o campo no Brasil há séculos e no que diz respeito à escolarização dos povos do campo que adquire novos contornos com o movimento nacional da Educação do Campo. Afinal, os coletivos do campo colocam em questão o projeto político de campo no Brasil e o projeto educacional dos povos do campo. São séculos de exclusão e de desigualdade educacional entre os povos do campo, permeados por conjunturas e projetos educacionais que fortaleciam o ideário do urbano como lugar de desenvolvimento e que ressaltavam o rural como lugar do atraso. (SOUZA, 2016b, p. 37).

É nessa perspectiva que muitos materiais e projetos que chegam às comunidades do campo o representam como local de atraso, em contraponto com as “cidades” desenvolvidas, urbanizadas e com maior “progresso”. Essa constatação também é pertinente no que se refere aos programas de interesse do capital.

Essas concepções estereotipadas acabam por se manifestar nas práticas, reforçando o olhar para o campo como bucólico e agradável para passear, para o lazer, mas não suficientemente bom para morar e realizar por completo os projetos de vida da população. Essas concepções também estão inseridas nos dois programas que investigamos, conforme a seguir abordado.

O campo é apresentado nestes programas como local convidativo e saudável, mas contraditoriamente, nos materiais dos programas, constatamos que as ilustrações são de um campo mecanizado e característico dos espaços do agronegócio e de suas monoculturas, que empobrecem o solo e restringem o trabalho dos sujeitos do campo. Trata-se, portanto, da disputa de concepções e de espaços de inserção nas escolas públicas; protagonizados também pelos programas que estudamos. Passamos a analisar estas disputas.

#### 4.4 PROGRAMAS QUE DISPUTAM O ESPAÇO DAS ESCOLAS: DESTAQUES AO AGRINHO E ESCOLAS RURAIS CONECTADAS

Conforme anunciamos anteriormente no decorrer desta pesquisa, após procedermos a pré-análise dos documentos dos programas, selecionamos e aprofundamos os estudos dos materiais.

A partir do adensamento de estudos e das reflexões, selecionamos os materiais e elementos essenciais para o entendimento dos dois programas, conforme sistematizado no quadro a seguir

QUADRO 1 - MATERIAIS E ELEMENTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

<p><b>SENAR/PR</b></p> <p><b>AGRINHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma <i>on line</i></li> <li>• Materiais disponibilizados aos professores</li> <li>• Materiais destinados aos alunos dos 1<sup>os</sup> aos 9<sup>os</sup> anos da rede pública de ensino, com ênfase nos materiais dos 1<sup>os</sup> aos 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental (Ed. 2013, utilizada nas escolas até dez. 2019)</li> </ul>	<p><b>Fundação Telefônica/Vivo</b></p> <p><b>ESCOLAS RURAIS CONECTADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação <i>on line</i></li> <li>• Acompanhamento pela autora da oferta de cursos <i>on line</i> (entre 2016-2019)</li> <li>• <i>cursos completos realizados pela autora nos anos de 2017-2018</i></li> <li>• Materiais disponibilizados nas plataformas digitais</li> <li>• Seis cadernos da Coleção: Classes Multisseriadas em Escolas do Campo (1<sup>a</sup>.ed.2015, disponibilizada até dez. 2019)</li> </ul>
---	---

Elaboração: a autora (2019).

Com os materiais selecionados, conforme no Quadro 1, aprofundamos a pesquisa ao realizarmos a análise de conteúdo dos materiais impressos, conforme detalhamos na continuidade. Passamos dessa feita, a destacar as características dos programas estudados.

#### 4.4.1 Características do Programa Agrinho: análises preliminares

Os programas que são inseridos nas escolas públicas, tais como o Agrinho<sup>93</sup> trazem uma concepção político-pedagógica que reflete a visão do empresariado vinculado a um projeto conservador de sociedade, que visa mascarar as desigualdades sociais apresentando as comunidades do campo como algo bucólico e ajustado a um sistema idealizado. O Programa Agrinho se utiliza de estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de concursos promocionais, distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Os concursos que premiam professores, escolas e municípios é um motivador para a participação, pois os prêmios incluem objetos como *tablets* e *notebooks*, projetor multimídia e até quatro automóveis zero quilômetro para professores, o que representa um “sonho de consumo” e funciona como chamariz para arrebanhar partícipes.

No ano de 2019<sup>94</sup>, o concurso foi divulgado no *site* deste programa. A divulgação dos resultados ocorreu em outubro deste ano. As datas que anualmente são escolhidas para as premiações procuram aliar duas datas importantes para o público alvo, “dia das crianças” e “dia do professor”. As modalidades do concurso abrangem: educação especial, e 1º. ano do Ensino Fundamental com a seleção de desenhos com o tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”; para os alunos de 2º. até o 9º ano do Ensino Fundamental o tema é o mesmo, mas a participação é proposta na forma de “Redação em prosa ou verso”. Essas participações são individuais. Também propõe participação de escolas e de municípios com projetos, conforme regulamento<sup>95</sup> disponibilizado.

Se por um lado o material e suas estratégias de *marketing* e convencimento exercem fascínio em professores, alunos, escolas; por outro análises críticas evidenciam que o Programa Agrinho e seus materiais são introduzidos nas escolas de

---

<sup>93</sup> Segundo a fonte oficial do Programa: “Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaense e diversas empresas e instituições públicas e privadas.” Disponível em: <http://agrinho.com.br/institucional>. Acesso em 8 dez.2019.

<sup>94</sup> Embora tenhamos delimitado a pesquisa entre 2015 a 2018, avançamos no recorte temporal, atualizando dados e incluindo documentos até o final de 2019.

<sup>95</sup> Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/concurso-agrinho> Acesso em 03 dez. 2019.

forma não discutida, sem reflexão, sem aprofundamento. Além disso, sua utilização ocorre sem a necessária clareza do que seu conteúdo representa. Professores, equipe pedagógicas, na maioria das escolas recebem os materiais já prontos, formatados e padronizados para todas as escolas. Os professores distribuem aos alunos, até participam dos concursos, mas desconhecem de fato, o que representa a ocupação desse programa no contexto escolar.

No nosso entendimento trata-se de um programa que representa a ideologia liberal, do mercado, da competitividade, da exploração dos territórios do campo, visando apenas a produtividade. Trata-se de estratégia de imposição à escola de um projeto que traz em sua concepção o ideário do capitalismo, defendido pelo empresariado e pelo agronegócio, na mesma vertente de um propalado e inverídico “agro pop”.

Importante ressaltar que apesar de verificarmos que a maioria das redes públicas de ensino não propicia a necessária reflexão sobre o Programa Agrinho, também é verificada a existência de um contexto de resistência à inserção do mesmo; assim como há questionamentos por parte das equipes pedagógicas e de professores e de professoras que são contra os materiais do programa e a forma como são inseridos sem discussão nas redes públicas.

Nesse cenário em que se configuram: de um lado a aceitabilidade e de outro a resistência, Souza e Cruz (2018) relatam o mapeamento [...] “das ações impostas às escolas que têm aderência à educação rural e à concepção de campo do agronegócio e ao empresariamento da educação, a saber: 1) Programa Agrinho no Município cuja concepção distancia-se dos princípios da Educação do Campo; [...] (SOUZA e CRUZ, 2018, p. 14)<sup>96</sup>. Ressaltam também as autoras que as disputas se configuram em diversos aspectos, sendo que dentre eles destacamos os itens de 3 a 7, conforme:

[...] 3) Disputa por projetos societários ligados a produção de vida se contrapondo com a relação mercadológica; 4) Disputas por territórios, como a luta pela agricultura familiar e a contraposição ao agronegócio. 5) Disputas por conteúdos relacionados à especificidade dos sujeitos do campo, respeitando o seu contexto sociocultural, se contrapondo com conteúdos

---

<sup>96</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/238480>. Acesso em 24 jan. 2020.

mecânicos, lineares, determinados e sem criticidade. 6) Uma formação de professores condizente com a especificidade das escolas do campo se contrapondo a uma concepção de educação empreendedora, do agronegócio, da meritocracia. 7) A participação coletiva dos sujeitos por meio de uma gestão democrática se contrapondo a uma gestão dominadora, autoritária e clientelista. (SOUZA e CRUZ, 2018, p.14)

Reflexões essas que são aprofundadas por Cruz (2018) em sua pesquisa de doutoramento na qual aborda essa e outras relações contraditórias, tendo como *locus* de constatação da materialidade dessas disputas, um dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, onde o Programa Agrinho, além de outros de iniciativa de entes privados, têm encontrado a resistência dos professores que se organizam para fazer frente à sua utilização imposta pela gestão municipal.

Retomando a historicidade do nosso enfoque, conforme já apontamos, o programa funciona há 22 anos e envolve mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do estado do Paraná<sup>97</sup>.

A problemática centra-se no discurso da “responsabilidade social”, que carrega em seu bojo o ideário da educação empresarial em ações pautadas nas “parcerias público-privado”, amparadas no discurso da educação ambiental.

O Programa Agrinho é desenvolvido em diversos estados brasileiros. No Paraná é efetivado por iniciativa da Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR/PR), em parceria com o Governo do Estado do Paraná desde 1995. Num breve histórico, foi em 1996 que um “programa piloto” foi implementado em cinco municípios paranaenses. No ano seguinte, na temática inicial tinha ênfase no manejo dos agrotóxicos; seguindo-se o acréscimo da questão da saúde.

Em 1998, ampliaram-se e aprofundaram-se as temáticas relativas ao Meio Ambiente (solo, biodiversidade, água e clima) e foi incluído o “tema transversal” (conforme os PCNs instituídos pelo MEC) da Cidadania, que incorporou as temáticas relacionadas ao trabalho e consumo, temas locais e civismo.

---

<sup>97</sup>Disponível em: < <https://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

A partir de 2007, além das escolas da rede pública de ensino, o Programa Agrinho foi inserido na rede particular de ensino. A proposta pedagógica anunciada era baseada na interdisciplinaridade e na denominada pelo programa como “pedagogia da pesquisa”, que na verdade é a ênfase numa proposta metodológica que propõe a realização de projetos e de pesquisa bibliográfica e em fontes digitais, principalmente na *Internet*.

Em 2008, segundo os organizadores<sup>98</sup>, a adesão foi significativa, com mais de 95 % dos municípios paranaenses aderindo ao Programa Agrinho. Ao aderir, os municípios podem solicitar aos organizadores do Programa o envio de materiais para as crianças e adolescentes regularmente matriculados nas escolas públicas municipais ou estaduais.

Vestimentas representando a figura dos personagens, compostas de roupas e cabeças de caracterização, são também disponibilizadas para que sejam levadas às escolas. A sistemática para disponibilidade ocorre no sistema de empréstimos agendados.

Além das escolas do campo, em alguns municípios também outras escolas são envolvidas no processo de adesão. Como as urbanas e escolas especializadas.

Uma clara exemplificação pode ser aqui citada com o ocorrido em 2018, quando a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba realizou o 2º. Seminário do Programa Agrinho durante a Semana Pedagógica destinada aos professores do Município, conforme as figuras a seguir demonstram.

---

<sup>98</sup> São informações que integram o material do *marketing* do Programa Agrinho. Conforme disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/beta/area\\_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#.a](http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#.a)>. Acesso em: 06 dez. 2019.

FIGURA 3 - O PERSONAGEM AGRINHO DURANTE SEMANA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - CURITIBA



Fonte: Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/seminário-agrinho-capacita-professores-do-parana-html>>. Acesso em: 06 dez.2019.

As imagens fotográficas nas Figuras 3 e 4 ilustram o *marketing* do evento que colocou o personagem símbolo do programa em destaque. O Seminário reuniu 500 professores da rede municipal de ensino. Ou seja, em concomitância com a formação em serviço, que é obrigação da mantenedora, um ente privado ocupou o espaço público para divulgar seus interesses representados pelo Programa Agrinho.

Esse evento exigiu a presença obrigatória para os professores e equipes pedagógicas do sistema municipal de ensino e o Programa recebeu apoio e divulgação de suas ações em um espaço de formação que deveria ser de discussão, estudo e aprofundamento teórico-metodológico voltado às necessidades dos educadores, mas que foi disponibilizado para interesses específicos de *merchandising*.

FIGURA 4 - IMAGEM FOTOGRÁFICA DO 2º SEMINÁRIO REGIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AGRINHO EVENTO PROMOVIDO PELO SENAR-PR, REALIZADO EM CURITIBA EM MAIO DE 2018.



Fonte: Disponível em: < <http://www.agrinho.com.br/seminario-agrinho-capacita-professores-do-parana.html>>. Acesso em 06 dez. 2019.

A respeito desse episódio, a manifestação da secretária de Educação de Curitiba, Maria Sílvia Bacila Winkeler, foi assim expressada: [...] “o Programa Agrinho está consolidado tanto na sua estrutura quanto na diversidade de temas que abrange. Também segundo ela “Para Curitiba é uma grande satisfação aderir novamente a este programa” ressaltou em entrevista<sup>99</sup>.

O material promocional do programa disponível na Internet e amplamente publicizado nas escolas públicas divulga os materiais do programa: “permitem que os educadores trabalhem em sala de aula temas transversais como saúde, cidadania, meio ambiente, segurança pessoal e outros que dialogam com a vida dos estudantes, promovendo a conexão dos meios urbano e rural.” Também expressou na entrevista

---

<sup>99</sup> Conforme disponível em < <http://www.agrinho.com.br/seminario-agrinho-capacita-rprofessores-do-parana.html>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

citada, a secretária municipal de educação de Curitiba, dizendo que: “O Agrinho faz muito bem [*sic*] à nossa educação em Curitiba”.<sup>100</sup>

Consideramos tal iniciativa da administração pública como questionável por se tratar de um programa formativo de iniciativa de um ente privado, inserido no contexto da educação pública sem qualquer questionamento. Nesta mesma direção, em outros estados brasileiros o programa utiliza estratégias de inserção parecidas. No Mato Grosso do Sul em 2018 o Agrinho realizou ações em que o enfoque na abordagem foi sobre a água. Entretanto trouxe claramente mensagens de enaltecimento do agronegócio. As frases utilizadas em vídeos promocionais eram de que “O AGRO cuida”; “O AGRO ensina”.

Também em programas de formação de professores via Internet uma das falas expressava que: “O Programa (Agrinho) vem transformando vidas”<sup>101</sup>; ao mesmo tempo em que imagens de cultivo de grão sendo substituídos por pastagens para o gado vão compondo uma paisagem denominada de “transformação positiva de vidas”. Nitidamente a ação hegemônica de ocultar a realidade da destruição dos modos de vida do campo e do avanço do agronegócio que objetivam o lucro e a exploração do capital.

Contribuindo teoricamente para estas análises, Sapelli (2016) estudou o Programa, principalmente no livro intitulado “*Alguns fios para entretecer o pensar e o agir*” direcionado aos professores que trabalham com o material Agrinho e destaca principalmente os riscos de tais abordagens, como por exemplo ao banalizar a utilização de agrotóxicos na lavoura com a [...]“busca de paliativos para as consequências do seu uso” [...] (SAPELLI, 2016, p.268) ressalta além disso que “A perspectiva do empreendedorismo oculta a irracionalidade do capitalismo, pois sugere que as soluções para a exclusão ou para a destruição do meio ambiente se encontram no âmbito pessoal e podem ser produzidas pela criatividade individual.” (SAPELLI,

---

<sup>100</sup> Material promocional também disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/seminario-agrinho-capacita-rprofessores-do-parana.html>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

<sup>101</sup> Conforme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v+4kRmoo>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

2016, p.271). Nessa vertente de análise a equação capital versus trabalho encontra-se subjacente ao texto do material Agrinho.

Para essa teorização é fundamental a contribuição de Marx, ao destacar que a exploração capitalista é o elemento central na promoção do conflito entre capital e trabalho. Portanto a luta de classes que é inerente na exploração do capital sobre os trabalhadores, o que os transforma em mercadoria.

A procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então parte dos trabalhadores cai na miséria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas (MARX, 2004, p. 113).

A transformação de tudo em mercadoria, em um contexto de exploração e expropriação é o que a Educação do Campo combate em seus princípios. E na contramão dessa luta, colocam-se os materiais e os Programas de interesse do capital, como o são os programas Agrinho, já mencionado e o da Fundação Telefônica – Vivo, a seguir abordado, cujas características também estudamos.

#### 4.4.2 Características do Programa Escolas Rurais Conectadas: análises preliminares

Nessa mesma direção, a da contramão da Educação do Campo, o Projeto Escolas Conectadas Fundação telefônica<sup>102</sup> tem disputado o espaço das escolas públicas através de uma “Plataforma” *online* disponibilizada pela Fundação Telefônica/Vivo. Segundo os organizadores, o objetivo é “o desenvolvimento profissional dos educadores em seu desafio cotidiano de elevar a aprendizagem dos alunos.” A pretensão do Projeto é de oferecer: “Um espaço de aprendizagem que

---

<sup>102</sup> Disponível em: <<http://ead.fundacaotelefonica.org.br/escolasconectadas/>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

acredita na transformação da educação no Brasil, tendo o educador como figura central do processo.”<sup>103</sup>

No ambiente *online* do Projeto Escolas Conectadas são também oferecidos cursos gratuitos. O material didático dos cursos é também digital, gratuito e disponibilizado na plataforma. Ao final o professor recebe certificado do respectivo curso. Isso acaba por funcionar como atrativo aos profissionais da educação, pois nas carreiras do magistério, geralmente, há a valorização de apresentação de certificados para ascender profissionalmente nos “Quadros de Carreira”, o que representa posterior aumento salarial.

Como para os profissionais das escolas públicas, o acesso e a realização dos cursos em geral envolvem investimentos financeiros, muitas vezes incompatíveis com os vencimentos salariais dos professores sem que represente sacrifícios pessoais e/ou familiares, esse projeto acaba por receber adesão.

Os cursos ofertados pelo programa e que estão relacionados ao espaço educacional do campo e aos profissionais que nele atuam encontram-se categorizados na plataforma *online* como “educação rural”; o que já se configura como preocupante, pois por trás de uma denominação se enseja uma concepção, da qual temos discordâncias, considerando-se a concepção da Educação do Campo aqui defendida.

Essas discordâncias com relação à educação rural fundamentam-se no entendimento de que a mesma desconsidera os saberes produzidos pelos sujeitos do campo, cumprindo ao longo do tempo, funções de adaptação dos alunos a uma proposta educacional urbanocêntrica, verticalizada e imposta, ignorando a realidade, as especificidades, a cultura e as legítimas demandas dos povos do campo.

Distinguir educação rural de Educação do Campo é bem mais do que uma questão semântica, pois essa diferenciação encerra a necessidade de rompimento com políticas retrógradas que historicamente consideraram os povos do campo como menos hábeis, capazes ou inteligentes e para os quais um ensino aligeirado, prático, compensatório, seria o suficiente.

---

<sup>103</sup>Disponível em: <<http://ead.fundacaotelefonica.org.br/escolasconectadas/>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

Diante disso que também interrogamos a ênfase que é dada no programa ao termo rural/rurais, que inclusive denomina o programa. E mais ainda, sua inserção não discutida nos espaços das escolas públicas. Essa e outras iniciativas dos entes privados visam adaptar o indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado.

O programa propõe o acesso às tecnologias sem a necessária reflexão sobre o contexto local ou sobre a realidade mais ampla, visando meramente facilitar a utilização, principalmente de aplicativos e da Internet para conduzir a adaptação dos sujeitos e os transformar em novos consumidores de produtos que estão inseridos nas plataformas digitais.

As ações da empresa envolvem as chamadas “aulas digitais”, o “Inova Escola” que, segundo seus organizadores: [...] “fortalece escolas públicas com práticas pedagógicas inovadoras e adoção de tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Ou ainda, pela troca de experiência e formação continuada a distância proporcionada pelo Escolas Conectadas.”A Fundação, que é formada por uma rede integrando outras 16 fundações na Europa e na América Latina, atua em três eixos: educação, empreendedorismo social e voluntariado.

Em projetos como *Promenino* que tem foco em produção de conteúdos e informações contra o trabalho infantil. A gestora do Programa Escolas Rurais Conectadas é a Telefônica S/A uma empresa espanhola de telecomunicações<sup>104</sup>, conforme já apontamos neste trabalho.

São ações que propiciam instigar nos alunos e professores a necessidade de conexão de dados. Criam uma necessidade cada vez maior de que professores, equipes, alunos e comunidade consumam pacotes de Internet com maior velocidade, com acesso a mais conectividade, o que contribui para que a empresa venda seus planos ou pacotes de Internet.

Em iniciativas como registrada na imagem a seguir, percebemos a ênfase no uso da tecnologia, na manipulação de *tablets* ou outros meios de acesso. Na Figura 5 é possível identificar uma das logomarcas divulgadas pela empresa, que nesse caso é

---

<sup>104</sup> Disponível em: <<http://wpfundacaotelefonica.des.vanzolini-gte.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

“ProFuturo – Aula Digital”. O empréstimo do material para uso nas escolas ocorre dessa feita, vinculado a um *merchandising* subjacente, nem sempre percebido pelos profissionais da educação ou pelos usuários, crianças e jovens.

FIGURA 5 - IMAGEM DE UMA AÇÃO DO PROJETO DENOMINADO "PROMENINO"



Imagem do *site* de divulgação do Programa Escolas Rurais Conectadas. Fonte: Disponível em: < <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-conectadas/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Conforme constatamos, o que o Programa Escolas Rurais Conectadas divulga é que suas ações ar objetivam [...] “impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo, disponibilizando, infraestrutura tecnológica, formação docente, metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, além de conteúdo diversificado sobre e para a educação do campo.”<sup>105</sup>

Indagamos se esses são, de fato, os objetivos do programa, de suas ações e de seus materiais. Após essas análises preliminares, constatamos que esta e outras são indagações a serem investigadas e a partir disso retomamos a necessidade de aprofundar a compreensão desta realidade e da materialidade de nossas análises.

Para tanto, direcionamos a análise de conteúdo dos elementos destacados dos programas conforme proposto por Bardin (2011).

<sup>105</sup>Disponível em: <<http://wpfundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

Nessa direção, realizamos duas análises distintas: dos mecanismos, formas ou estratégias de inserção dos programas nas escolas públicas; e dos conteúdos dos materiais disponibilizados pelos programas. No quadro 2 a seguir consta a organização realizada.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS  
FASE DA PRÉ-ANÁLISE DE CONTEÚDO

PROGRAMA	OBJETIVO DA SELEÇÃO	MATERIAIS SELECIONADOS	ABRANGÊNCIA DESTINATÁRIOS	PERÍODO/EDIÇÃO DA COLETA DE DADOS
<b>Agrinho</b>	Analisar as formas de inserção dos programas nas escolas públicas	Formulário de Adesão  Entrevistas informais com responsáveis	Sistemas de Ensino  SENAR -PR	2017 a 2019
<b>Agrinho</b>	Analisar os materiais de uso dos alunos nas escolas públicas	Materiais dos alunos do 1º. Ao 9º. Ano – Ensino fundamental	Alunos das escolas públicas	2016 a 2019
<b>Escolas Rurais Conectadas</b>	Analisar as formas de inserção dos programas nas escolas públicas	Plataforma online do Programa  Cursos disponibilizados	Profissionais da educação das escolas públicas	2017 a 2019

Elaboração: A autora (2019)

Essa sistematização propiciou trabalhar operando as categorias de análise, assim como visualizar os resultados com critérios fidedignos. Descrevemos a seguir as análises efetivadas.

## 4.5. ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO

### 4.5.1. Programa Agrinho

No que concerne ao Programa Agrinho constatamos que já se estabeleceu uma ampla rede de adesões no Paraná, dada a sua trajetória ao longo do tempo em que atua e principalmente pelo fascínio que o Concurso Agrinho exerce nos profissionais da educação e até nos alunos, obviamente influenciados por aqueles. A premiação oferecida funciona como um *marketing* eficiente para justificar essas adesões que são facilitadas nos municípios e escolas que manifestam interesse.

O instrumento que configura a adesão consiste em um formulário de uma página, que é simplificado e pode ser preenchido tanto pelos sistemas interessados, sejam eles do âmbito municipal ou estadual; assim como pelas escolas individualmente.

Ainda, se o profissional, professor ou pedagogo manifestar interesse, a própria regional do SENAR encaminha o procedimento de adesão, estabelecendo os contatos com a rede de ensino pertencente aos profissionais que solicitarem a participação. No geral, o interesse é manifesto pela participação nos concursos e na possibilidade de premiações, que são os motivadores da adesão.

As análises permitem considerar que as formas de inserção do Programa Agrinho são oportunizadas pela administração executiva dos municípios, em situações constatadas nas quais são as próprias secretarias de educação que facilitam a entrada dos programas nas escolas de sua rede, conforme evidenciamos<sup>106</sup>. Ainda, há situações em que a administração do SENAR é que desencadeia a ação de publicidade e trabalha para que a adesão ocorra.

Exemplificando com a situação do estado do Paraná, constatamos que a Administração Regional do SENAR<sup>107</sup> utiliza a prática de entrar em contato com as secretarias de educação ou diretamente com os prefeitos/prefeitas.

---

<sup>106</sup> A constatação fática dessas ações é relatada pelos órgãos regionais do SENAR, com os quais a autora obteve as informações.

<sup>107</sup> Realizamos observações e entrevistas informais, na sede do SENAR-PR em Curitiba, Paraná, objetivando a percepção das formas de adesão ao Programa Agrinho. O procedimento de pesquisa foi realizado no período de 2016 a 2019.

Após essa apresentação se utilizam de duas estratégias de abordagem: na primeira convidam os responsáveis dos órgãos públicos a conhecerem o projeto, diretamente na sede, localizada em Curitiba.

Para esta vinda à capital, são disponibilizadas pelo SENAR condições facilitadoras como viagens e estadia custeadas pelo programa. Na visitação à sede do programa, os representantes das redes de ensino ou administradores municipais recebem informativos promocionais e exemplares dos materiais destinados aos alunos do Ensino Fundamental.

Podem também agendar o empréstimo de fantasias em tamanho adulto, que reproduzem a aparência dos personagens do programa. Quando do empréstimo dessas vestimentas, os profissionais são orientados a usá-las para promoção do programa e incentivo à participação nos concursos.

Na segunda estratégia de abordagem, um representante do SENAR-PR é encarregado de viajar até o município e lá realiza a divulgação e publicidade de seus produtos, principalmente do Programa Agrinho e dos concursos realizados anualmente. Logrando êxito nestas ações, a adesão é simplificada, consistindo no preenchimento de um formulário, conforme a seguir reproduzimos.

FIGURA 6 - FORMULÁRIO DE ADESÃO AO PROGRAMA AGRINHO  
(DIRECIONADO À REDE PÚBLICA)



**PROGRAMA AGRINHO 2019**  
FORMULÁRIO DE ADESÃO – REDE PÚBLICA DE ENSINO

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

DADOS MUNICIPAIS			
Secretária(o) de Educação:			
Responsável pelo Programa:			
Endereço:		N°:	
CEP:		CNPJ:	
Fone:		e-mail:	

DADOS ESTADUAIS
Núcleo Regional de Educação:
Responsável pelo Programa no NRE:
Documentador (a) Escolar do NRE neste município:

**MATERIAS NECESSÁRIOS**

MATERIAIS / ANOS CORRESPONDENTES	N.º DE TURMAS	N.º DE PROFESSORES	N.º DE ALUNOS
1 – Brincadeiras com o Agrinho - 1ª ANO			
2 - Agrinho em Cenas - 2ª ANO			
3 – Palavras com Asas – 3ª ANO			
4 – Daqui pra lá... de lá pra cá – 4ª ANO			
5 – As invenções e a agricultura – 5ª ANO			
6 – Em total conexão – 6ª ANO			
7 - Em total conexão – 7ª ANO			
8 - Em total conexão – 8ª ANO			
9 - Em total conexão – 9ª ANO			
<b>TOTAL</b>			

Número de cartazes e regulamentos - 01 (um) por estabelecimento de ensino.	
--	--

Data do preenchimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Data do preenchimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Carimbo e Assinatura

\_\_\_\_\_  
Carimbo e Assinatura

Reprodução do original disponibilizado para a Autora, pela Administração Regional, Paraná.  
(2019).

A partir da análise do conteúdo do Formulário de Adesão (Figura 6), além do já constatado durante nosso estudo, concluímos que as estratégias de inserção do Programa Agrinho são reforçadas pelos sistemas de ensino e suas gestões centralizadoras. Dessa forma os procedimentos para que o programa adentre e se estabeleça nas escolas públicas é simplificado, propiciando que o Programa Agrinho se fortaleça, sem qualquer consulta às equipes pedagógicas, aos professores e comunidades que, no nosso entendimento, deveriam ser os protagonistas dessas ações, não meramente espectadores e executores de uma programação que já vem pronta, acabada.

O Programa Agrinho se insere, com a convivência e facilitação dos gestores dos sistemas de ensino, disputando com seus materiais, os importantes espaços de aprendizagem das escolas públicas. Destarte interfere nas práticas pedagógicas do cotidiano de cada sala de aula onde disputa por espaço.

Mas conforme investigamos, também outro programa disputa o espaço das escolas públicas. A diferença entre eles é que, enquanto o Programa Agrinho direciona suas ações diretamente aos alunos, produzindo materiais específicos para tanto; já o outro programa por nós estudado, o Programa Escolas Rurais Conectadas, utiliza de materiais e outras estratégias de inserção direcionadas aos professores e demais profissionais da educação. Estratégias de inserção estas que passamos a evidenciar.

#### **4.5.2 Programa Escolas Rurais Conectadas.**

No que concerne à trajetória de estudos sobre o Programa Escolas Rurais Conectadas, durante a fase de pré-análise nos inscrevemos na plataforma e realizamos, na íntegra, dois cursos da plataforma *online* do Programa. Foi possível, desta forma, acompanhar o desenvolvimento dos cursos, a metodologia, os materiais e as formas de avaliação. Fizemos a leitura detalhada de todos os materiais, sobre os quais as análises estão expostas na continuidade desta pesquisa.

Ao analisarmos as formas de inserção constatamos que ocorre pela utilização de estratégias diferenciadas, dentre elas destacamos:

1. A Fundação Telefônica –Vivo que é a gestora do Programa Escolas Rurais Conectadas realiza contato com as secretarias dos sistemas de ensino pela ação de seus representantes nos estados. Através dessa atuação, apresentando o programa, recebe os *E-mails* dos professores, pedagogos e diretores das unidades de ensino e inicia contatos por meio eletrônico disponibilizando os cursos e a plataforma de acesso digital.
2. A partir do contato com as secretarias sugerem que em reuniões seja divulgada a página e o programa. O argumento convincente utilizado é que com a carência de formação continuada, o programa desonera os gestores públicos de ofertar essa formação. Assim os gestores passam a divulgar em reuniões com os servidores das escolas públicas que realizem os cursos e/ou se inscrevam no programa.
3. Por demanda espontânea do próprio profissional que acessa o programa pela plataforma *on line* e solicita inscrição.

Após essa captação inicial o profissional passa a receber notificações eletrônicas dos cursos e demais atividades do programa. Uma das características é que ao se inscrever o profissional fica cadastrado e frequentemente seus dados têm que ser confirmados, necessitando atualizá-los. Dessa forma o programa consegue a vinculação dos profissionais das escolas.

Outra característica é que o programa ao oferecer cursos gratuitos também consegue atrair os professores carentes de formação continuada, principalmente em razão da falta de oferta dos sistemas, que se desobrigam dessa tarefa. Entretanto também perdem o controle do que é disponibilizado aos seus profissionais.

Nesse panorama de precariedade de condições, os profissionais das escolas públicas ficam à mercê de empresas como as que temos estudado. É, portanto, uma lógica de mercado, que transforma tudo em mercadoria, inclusive a educação. E assim os interesses do capital vêm com diversos atrativos disputar o espaço público.

Por outro lado, para a investida do setor empresarial privado a escola pública é um fértil novo e atrativo *locus* de lucratividade a médio e longo prazo. Para tanto, estabelece estratégias de curto prazo, imediatas, para disputar esse espaço cobiçado. Em especial as escolas localizadas no campo, por suas condições específicas e por

vezes até precariedade de condições representa uma das ofensivas que tendem a se intensificar. Nessa direção que os programas atuam.

A seguir demonstramos nosso entendimento do ciclo de condições que justificam a adesão ao Programa Escolas Rurais Conectadas pelos sistemas de ensino. Sendo que o primeiro elemento do ciclo é reforçado pela falta de compromisso de gestores, legisladores e até de servidores públicos em oferecer uma educação de qualidade à população.

Contribuem para agravar este quadro os determinantes sociais, políticos e econômicos que permeiam as relações com a escola pública. Apontamos como determinantes o papel que a educação ocupa na sociedade, não como prioridade, direito e condição precípua para o exercício da cidadania. A educação e a escola pública não é prioridade para diversos setores da sociedade e encarada como onerosa.

Além disso, capacitar os professores, remunerá-los dignamente e oferecer boas condições de trabalho também não faz parte das promessas de campanha eleitoral que, via de regra, são desconsideradas pelos candidatos quando eleitos. E esse é um dos determinantes políticos, dado que os representantes eleitos e que deveriam agir em prol da qualidade de vida de quem paga seus compensadores salários, dificilmente o fazem.

Os sistemas de ensino não ofertam formação continuada com justificativas de falta de recursos, dentre outros, mas há a questão política, pois, a representatividade dos professores não é sempre suficiente para fazer valer um dos direitos da profissão, que é a qualificação profissional. A esse respeito Souza, Pereira e Oliveira (2019) introduzem as análises das implicações do Golpe político-jurídico e midiático de 2016 para a formação humana, destacando a formação de professores e a produção do conhecimento, apontando que:

[...] nos últimos anos tem havido ruptura de processos formativos, educação massificada, baixa qualidade, postergamento das políticas de formação de professores para a necessária instrumentalização científico-pedagógica do trabalho com o ensino-aprendizagem de crianças e jovens da escola pública. [...] (SOUZA; PEREIRA; OLIVEIRA 2019, p.131).

Conforme salientado pelas autoras o processo de postergamento das políticas de formação de professores vem se acentuando, notadamente no período mais recente de nossa história, marcada por retrocessos que abrangem a cultura, a ciência<sup>108</sup>, as conquistas democráticas e a educação brasileira como um todo. Especificamente no processo educacional, as adversas condições de trabalho, os baixos salários e as incipientes políticas de formação (inicial e continuada e em serviço) comprometem a qualidade de ensino e acirram a precariedade, principalmente nas escolas públicas. Essas condições materiais reforçam um ciclo perverso que contribui para as disputas que apontamos. E facilitam a entrada privatista no espaço público. Podemos observar essas relações com auxílio da Figura 7 que elaboramos.

FIGURA 7 - O CICLO DE PRECARIIDADE QUE CONTRIBUI PARA A ENTRADA DE EMPRESAS NO ESPAÇO PÚBLICO



Elaboração: a autora (2019).

<sup>108</sup> A exemplo da propagação de concepções equivocadas e retrógradas como as advindas do terraplanismo, da desconsideração da vacinação como meio de prevenção eficaz de doenças, a ênfase ao criacionismo em detrimento da teoria evolucionista, a tensão entre o meio de produção cultural em razão das medidas governamentais, a exemplo da atribuição de cargo de secretária especial de cultura a uma ex atriz, apesar de considerável parcela da classe artística se manifestar desfavorável. Esses são alguns, dentre tantos outros, ataques recentes à ciência e à cultura brasileiras.

A facilidade de acesso à plataforma, as condições mais propícias pelo fato do curso ser totalmente online também é um dos elementos do ciclo, somada à gratuidade, importante na realidade de vida dos professores, já com remunerações precarizadas. Também a certificação que é disponibilizada no próprio ambiente virtual é outro atrativo. O professor faz o curso, realiza uma avaliação também online e de imediato tem acesso ao certificado que ele mesmo providencia a impressão.

O que nos remete ao elemento 3 destacado, a precariedade da avaliação pois se dá apenas através de uma prova online cujos critérios são facilitadores de aprovação sem a constatação se o cursando realmente se apropriou dos conhecimentos do curso. Além disso não há interação que os cursos presenciais propiciam, o que dificulta o esclarecimento de dúvidas e a aprendizagem pela troca de experiências e saberes.

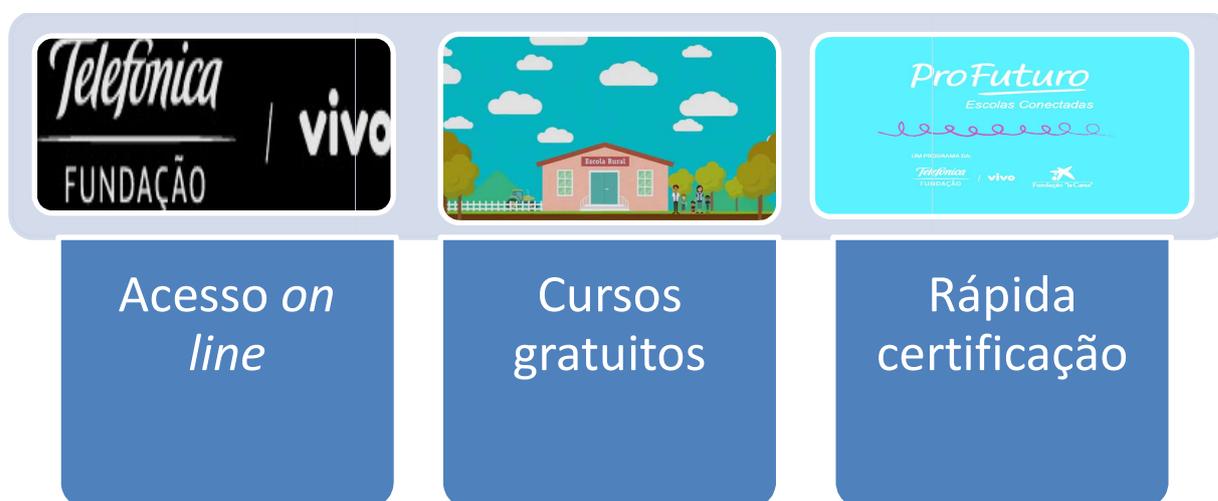
Constatamos ainda a apropriação parcial da proposta da Educação do Campo nos materiais do curso estudado. Dessa forma o entendimento está prejudicado. O que ocorre é uma utilização dos referenciais e da bibliografia adequada sobre a concepção e o histórico da Educação do Campo apenas no 1º. Livro da coleção intitulado “Entendendo suas origens”. Nos demais a exemplificação, as propostas didáticas, as metodologias sugeridas vão na contramão do entendimento consistente da Educação do Campo. Esses aspectos estão explicitados na análise de conteúdo dos materiais que desenvolvemos também nesta pesquisa.

Constatamos ainda ao estudar o Programa Escolas Rurais Conectadas que nos materiais disponibilizados aos participantes, tanto na plataforma *online* como nos cadernos da “Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo, a ênfase está na conectividade, em criar uma necessidade do uso de *tablets*, de *notebooks* e *smartphones*.

E nossas reflexões propiciam o entendimento de que ao trazer essa demanda ao campo cria-se um movimento pelo acesso a dados móveis e a uma maior capacidade de uso de *Internet*. A relação dessa demanda com a aquisição de planos de telefonia móvel e a contratos com operadoras que forneçam os serviços necessários a essa almejada conectividade é um dos objetivos que embora não explicitados, estão presentes nas escolas públicas e também nas moradias e famílias dos participantes dos cursos ofertados.

As empresas disputam o que para elas é apenas mais um novo nicho de mercado, ainda pouco explorado. E para tanto aquelas que organizarem os melhores estratagemas de acesso e convencimento dos possíveis novos consumidores serão exitosas. É onde a Fundação Telefônica/Vivo tem focado suas investidas. Como estratégia de convencimento, um verdadeiro trabalho de *marketing*, apresenta-se com 3 vantagens no acesso, conforme a seguir sistematizamos na Figura 8.

FIGURA 8 - COMPONENTES DA ESTRATÉGIA NA OFERTA AOS PROFESSORES E VANTAGENS DIVULGADAS PELO PROGRAMA ESCOLAS RURAIS CONECTADAS



Elaboração: A autora (2019)

Uma das reflexões necessárias refere-se ao fato de que essa gratuidade é relativa, dado que para ter acesso aos cursos não há cobrança direta, entretanto só é possível a participação dos profissionais da educação se o cursista tiver acesso à *Internet* por uma conexão de banda larga robusta e estável; ou por dados móveis também consistentes com a necessidade de uso constante em razão de que a plataforma exige um consumo alto. Além disso, se houver oscilações na conexão o cursista perde os trabalhos não salvos ou não enviados.

Tendo por base a realidade que conhecemos na maioria das escolas públicas, dificilmente o professor conseguirá realizar o curso ou assistir vídeo aulas no ambiente de trabalho, mesmo quando garantidos horários destinados à sua permanência ou horatividade, uma vez que nesses horários a elaboração de planejamentos, correção de

avaliações, reuniões e outras rotinas das escolas já consomem seu tempo. Terá então que realizar o curso em seu domicílio, o que exigirá a contratação de serviços pagos de conexão com Internet. E a operadora de telefonia Vivo estará prontamente lhe oferecendo seus “pacotes” aos professores e equipes pedagógicas.

Se por um lado, as empresas estão trabalhando para angariar mais clientes, consumidores e nessas ações, desempenhando o papel a que lhe é atribuído para obtenção de lucro; por outro as mantenedoras da educação pública, as secretarias de estado e municipais de educação não o estão. Haja vista que além de faltar clareza das concepções educacionais, as administrações públicas alegam falta de recursos para realizarem formação continuada e/ou formação em serviço aos professores.

Soma-se a essa dificuldade, o fato de que são escassos os projetos e parcerias que articulem universidade<sup>109</sup> e educação básica. Mais raros ainda os que tenham ações coletivas junto a movimentos, universidades e agências que fomentem a pesquisa e a produção científica. Nesse cenário de carência de formação o espaço permanece aberto e é disputado nas escolas públicas.

Objetivamos contribuir, com a nossa pesquisa, para superar essa adversidade. Bem como que os resultados advindos dos estudos possam acrescentar a clareza necessária sobre o contexto de inserção dos materiais. Com essa intencionalidade elaboramos o próximo capítulo que consiste na análise de conteúdo dos programas estudados.

---

<sup>109</sup>Nesse contexto há que reafirmarmos as importantes iniciativas do NUPECAMP realizados em parcerias com as escolas públicas da região metropolitana de Curitiba; bem como de trabalhos de pesquisa no contexto do “Observatório da Educação” projeto em rede em parceria com as universidades federais de Santa Catarina – UFSC e a de Pelotas – UFPel. Também os resultados de pesquisas que tratam da “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” que, assim como outras realizações do NUPECAMP, trouxeram profícuos resultados, quer sejam por refletir, pesquisar e possibilitar mudanças significativas nas práticas pedagógicas das escolas. Resultados estes que podem ser (re)conhecidos em capítulos da produção coletiva, conforme em: <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf> Acesso em 08 dez. 2019.

## 5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS MATERIAIS DOS PROGRAMAS AGRINHO E ESCOLAS RURAIS CONECTADAS: CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS

*[...] Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais valia.*

(FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA)<sup>110</sup>

Inserido na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores”, nosso estudo é aderente à busca dos múltiplos olhares para a realidade. Dessa forma, após os procedimentos dos estudos acerca das formas de inserção dos programas nas escolas públicas, conforme elaborado no capítulo anterior, o movimento das análises indicou novos caminhos. Estes que passamos a percorrer, assumindo a dinâmica do pensamento reflexivo e nos debruçando na análise de conteúdo dos materiais produzidos pelos autores dos programas estudados. Nele retomamos o referencial adotado para aprofundar o estudo nos baseando em Bardin (2011), para o qual o termo análise de conteúdo designa:

*[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).*

Selecionamos na fase inicial de pré-análise, conforme critérios indicados pelo autor, os documentos mais adequados para elaboração de indicadores e que consistem no *corpus* da análise efetivada e demonstrada a partir do relato que segue e dos quadros descritivos e comparativos que elaboramos. Realizamos a leitura flutuante ou livre nesta pré-análise. Assim, lemos todo material impresso tanto na plataforma

---

<sup>110</sup>Disponível em: [https://unifesspa.edu.br/images/manifesto\\_FORUM\\_NACIONAL\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO.pdf](https://unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

quanto o que é direcionado impresso aos alunos dos primeiros aos quintos anos<sup>111</sup> do Ensino Fundamental no que concerne ao Programa Agrinho. Já quanto ao Programa Escolas Rurais Conectadas pesquisamos na plataforma *on line*, bem como nos materiais disponibilizados aos cursistas, nos meios digitais, como na coleção impressa, conforme apontaremos. Dessa leitura elaboramos pré-categorias e eixos analíticos que permitiram o olhar investigativo da materialidade estudada, indicados no quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 - PRÉ-CATEGORIAS E EIXOS ANALÍTICOS

PROGRAMA AGRINHO	PROGRAMA ESCOLAS RURAIS CONECTADAS	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<b>Ênfase Temática dos materiais dos alunos -1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Ênfase Temática dos materiais dos cursistas</b>	<p><b>Princípios da Educação do Campo</b> em consonância com os documentos <u>norteadores- Âmbito nacional:</u> Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001)</p> <p>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Resolução n.1 de 03 de abril de 2002)</p> <p>Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera)</p> <p>Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO Documento Orientador Brasília, janeiro de 2013.</p> <p><u>Âmbito Estadual</u> Resolução nº 4783 de 2010 da Secretaria de Estado da Educação- PR- Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.</p>
<b>Proposta pedagógica direcionada aos alunos-1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Proposta pedagógica</b> indicada aos professores para o trabalho com os alunos	
<b>Acervo, Ortografia, Ilustrações e Revisão Evidenciadas nos materiais dos alunos-1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Ortografia, Ilustrações e Revisão</b> Evidenciadas nos materiais dos cursistas	
<b>Concepções de Sociedade e de Campo identificada nos materiais dos alunos 1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Concepções de Sociedade e de Campo</b> Inferências a partir dos materiais dos cursistas e da plataforma <i>on line</i>	
<b>Concepções de Educação, Escola e de cultura identificada nos materiais dos alunos-1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Concepções de Educação, Escola e de cultura</b> Inferências a partir dos materiais dos cursistas e da plataforma <i>on line</i>	
<b>Concepção de sujeito e de comunidade identificada nos materiais dos alunos-1º. ao 9ºs anos</b>	<b>Concepção de sujeito e de comunidade</b> Inferências a partir dos materiais dos cursistas e da plataforma <i>on line</i>	

Elaboração: A autora (2019)

<sup>111</sup> Posteriormente ampliamos o estudo para as demais séries do Ensino Fundamental, conforme explicitaremos.

Nessa elaboração indicamos o direcionamento adotado. Abordamos as áreas de conhecimento, ênfases temáticas, a organização do conteúdo, as concepções explícitas e subjacentes ao material, além de estabelecer comparativos em relação à Educação do Campo. Para além, as reflexões propiciadas nesta categorização permitiram a identificação de equívocos, estereótipos, ilustrações e/ou textos contendo aspectos discriminatórios, dentre outros que analisamos.

Após realizarmos a leitura flutuante e a pré-categorização aprofundamos a análise de conteúdo e buscamos as inferências a partir do material estudado. Análise de conteúdo esta na qual objetivamos exaustivamente a apreensão dos sentidos e a melhor forma de tratar os resultados e interpretá-los.

Nesta fase de “exploração do material” (BARDIN, 2011) construímos as operações de codificação dos aspectos principais dos dois programas em análise. Os recortes dos textos se traduziram em unidades de registros para a categorização. Definimos como regra de contagem o número de vezes em que cada categoria temática aparece nos materiais dos programas, quantificando e captando a recorrência.

Cada registro de ocorrência foi separado e novamente analisado, objetivando a captação dos conteúdos manifestos, explícitos, assim como os subjacentes, implícitos ou latentes, contidos em todo material coletado. Na sequência passamos à análise de conteúdo dos materiais de cada Programa.

## 5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA AGRINHO

O Programa Agrinho tem abrangência nacional e está inserido em grande parcela das escolas públicas, atingindo os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental. Nas redes municipais de ensino a inserção ocorre através do material do programa destinado aos alunos do 1º s aos 5º s anos, cuja faixa etária inicia por volta de seis anos e inclui crianças até dez-doze anos, considerando-se o fluxo e as retenções no ensino seriado.

Constitui-se por conseguinte, em um material de propagação de ideologia potencialmente influenciador no cotidiano escolar. Para apreensão da materialidade

estudada, realizamos a análise de conteúdo, a partir dos procedimentos conforme sistematizados a seguir.

FIGURA 9 - SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO



Elaboração: A autora (2019)

Após a leitura ampla, denominada de “flutuante” por Bardin (2011) realizamos a exploração do material, sequencialmente categorizamos pela recorrência de temáticas como explicitaremos. Esclarecemos que, conforme será verificado pela referência das fontes primárias utilizadas nas análises dos materiais, a edição é do ano de 2013, ano em que foi produzido, continuando a ser utilizado sem alterações até o ano de 2019, que é o limite do recorte temporal de nossa pesquisa. Objetivando agregar visibilidade sobre os materiais estudados apresentamos o quadro a seguir.

QUADRO 4 - MATERIAIS DO PROGRAMA AGRINHO IMPRESSOS E ANALISADOS DO 1º AO 5º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL I - ANOS INICIAIS



- MATERIAIS DOS ALUNOS - 1º AO 5º ANO  
ENSINO FUNDAMENTAL I**
- 1º ano - Brincadeiras com o Agrinho**
- 2º ano - Agrinho em Cenas**
- 3º ano - Palavras com Asas**
- 4º ano - Daqui pra lá - de lá pra cá**
- 5º ano - As invenções e a Agricultura**

Elaboração: a autora (2019); com os títulos mantidos dos materiais do Programa Agrinho.

Conforme fomos analisando os materiais nossa percepção sobre a inconsistência do mesmo foi se aprofundando. Também verificamos incoerências, as quais estão destacadas na sequência. Essa caminhada evidenciou um novo caminho a percorrer, para ampliar nossas análises. E assim o fizemos, incluindo análises de mais 4 anos do Ensino Fundamental, ou seja, dos anos finais ou conforme denominado pelas redes de ensino, do Fundamental II.

Elucidamos que dentre nossos objetivos de pesquisa estas análises não estavam previstas. Entretanto, embora opcionais, as realizamos com intuito de aprofundar nossa compreensão e consequente argumentação acerca dos personagens do programa e dos enredos fictícios construídos nos materiais disponibilizados aos alunos. A seguir sistematizamos no quadro os demais materiais incluídos nesta pesquisa.

QUADRO 5 - MATERIAIS DO PROGRAMA AGRINHO IMPRESSOS E ANALISADOS DO 6º AO 9º ANO - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (FUNDAMENTAL II)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>MATERIAIS DOS ALUNOS - 6º AO 9º ANO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ENSINO FUNDAMENTAL II</b></li> <li>• <b>6º ano - "Em Total Conexão" volume 6</b></li> <li>• <b>7º ano - "Em Total Conexão" volume 7</b></li> <li>• <b>8º ano - "Em Total Conexão" volume 8</b></li> <li>• <b>9º ano - "Em Total Conexão" volume 9</b></li> </ul> </li> </ul>
---	--

Elaboração: a autora (2019); com os títulos mantidos dos materiais do Programa Agrinho.

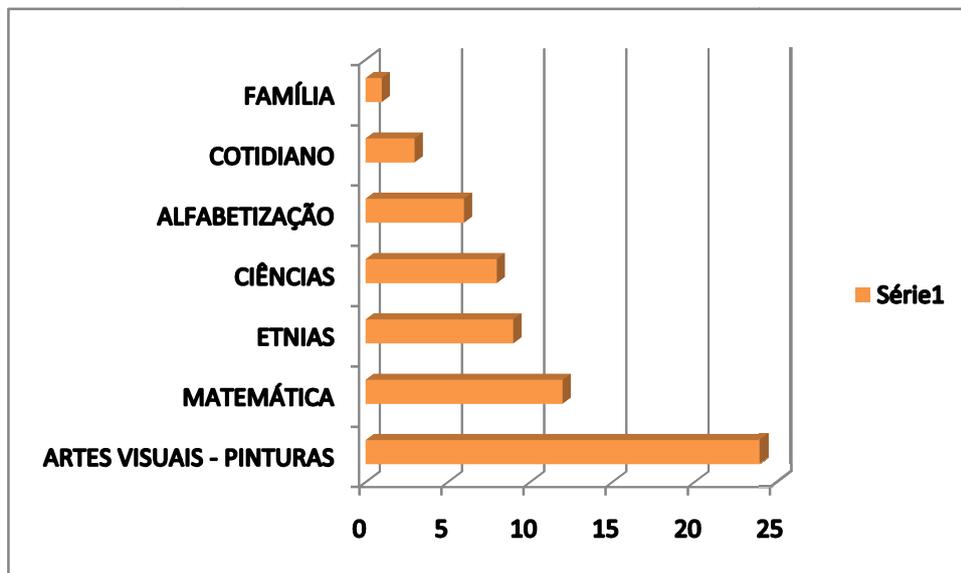
Passamos às análises de conteúdo dos materiais destinados aos alunos de cada respectivo ano do Ensino Fundamental estudado.

### **5.1.1 Material da Coleção Agrinho – 1º. Ano**

Os materiais para os primeiros anos consistem em um conjunto intitulado “Brincadeiras com o Agrinho” composto de 62 folhas contendo propostas de trabalho com os alunos. As ilustrações são coloridas, impressas em tamanho A-4 de gramatura 180 gramas. Estão acondicionadas em envelopes individuais que são disponibilizados para cada aluno da escola participante. No total são 63 páginas, sendo 62 de conteúdos propostos aos alunos e a página final de referências e identificação de autoria, consultores e demais dados relacionados aos créditos de autoria.

A partir do estudo, categorizamos as temáticas abordadas no material, separando por recorrências significativas e suas relações com os conceitos/conteúdos que são trabalhados nos 1º.s anos de ensino. A seguir o gráfico demonstra as recorrências.

GRÁFICO 1 - CATEGORIZAÇÃO DAS ABORDAGENS PREDOMINANTES EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE PÁGINAS RECORRENTES



Elaboração: A autora (2019)

Constatamos que o conteúdo relacionado à Arte é composto por obras de 22 artistas em 24 páginas, correspondente a 38,7 % do material. Dessas 24 páginas organizamos o estudo dessa a seleção de obras, objetivando categorizar as respostas encontradas a do material da Coleção Agrinho: Brincadeiras com o Agrinho, destinada às crianças do 1º. ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Para a Inclusão na categorização foi utilizada a ordem alfabética de sobrenome dos autores/pintores. Identificamos o Acervo e temática retratada registrando a recorrência das obras, a predominância, dentre outros aspectos sobre os quais refletimos ao longo do estudo, foi possível formular os seguintes categorias de análise: pintores que compõe o material, tipo de acervo de referência da obra (com as sub-categorias: particular/privado, público ou restrito e localização do acervo).

Com base nesta sistematização elaboramos a Tabela 1 a seguir com as características dos acervos das obras constantes do material Agrinho, destinado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DOS ACERVOS DAS OBRAS SELECIONADAS NO MATERIAL AGRINHO DO 1º ANO

AUTOR/PINTOR	NÚMERO DE OBRAS INSERIDAS	NACIONALIDADE DO PINTOR	ACERVOS	ACESSO AO ACERVO	LOCALIZAÇÃO DO ACERVO
1ª. ANDERSEN, Alfredo (Alfred)	1	Norueguês	Coleção Dirceu Antonio Andersen	Privado	Não identificada
1b. ANDERSEN, Alfredo	1	Norueguês	Assoc.Comercial do Paraná	Restrito	Curitiba-PR
1c. ANDERSEN, Alfredo	1	Norueguês	Coleção partic. s/ identificação	Privado	Não identificada
1d. ANDERSEN, Alfredo	1	Norueguês	Coleção Clube Curitibano	Restrito	Curitiba-PR
2.BAKUN, Miguel	1	Brasileiro-(Marechal Mallet, PR)	Coleção Thyrsa da Silva Gomes	Privado	Não identificada
3. BOIGER, Kurt	1	Alemão	Biblioteca Pública do Paraná	Público	Curitiba-PR
4. BOTTERI, Leonor	1	Brasileira (Rio de Janeiro-RJ)	Associação Com. do Paraná	Restrito	Curitiba-PR
5. CALGAN, Hugo	1	Alemão	Coleção particular sem identificação	Privado	Não identificada
6. D'ASSUNÇÃO, Maria Amélia	1	Brasileira Joinvile(SC)	Associação Com. do Paraná	Restrito	Curitiba-PR
7a. DE BONA, Theodoro	1	Morretes (PR)	Clube Curitibano	Restrito	Curitiba-PR
7b. DE BONA, Theodoro	1	Morretes (PR)	Coleção Octávio de Sá Barreto	Privado	Não identificada
8a. DEBRET, Jean-Baptiste	6	Francês	Coleção Marqueses de Bonneval	Privado	Não identificada
8b. DEBRET, Jean-Baptiste	1	Francês	Coleção Fundação Castro Maia	Público	Rio de Janeiro-RJ

AUTOR/PINTOR	NÚMERO DE OBRAS INSERIDAS	NACIONALIDADE DO PINTOR	ACERVOS	ACESSO AO ACERVO	LOCALIZAÇÃO DO ACERVO
9a. GARFUNKEL, Paul	2	Francês	Coleção José Caldeira	<b>Privado</b>	Não identificada
9b. GARFUNKEL, Paul	1	Francês	Coleção Luiz Roberto Soares	<b>Privado</b>	Não identificada
9c. GARFUNKEL, Paul	1	Francês	Prefeitura M. de Curitiba	<b>Público</b>	Curitiba – PR
10. HÜBENTHAL, Carlos	1	Sem referência	Museu Paranaense	<b>Público</b>	Curitiba-PR
11a. LANGE DE MORRETES, Frederico	1	Brasileiro (Morretes –PR)	Coleção Clube Curitibano	<b>Restrito</b>	Curitiba-PR
11b. LANGE DE MORRETES, Frederico	1	Brasileiro (Morretes –PR)	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	<b>Público</b>	Curitiba-PR
12. LATOUR, Eugênio	1	Brasileiro (Rio de Janeiro (RJ))	Coleção Engº João Moreira Garcês	<b>Privado</b>	Não consta (Tabela continua)
13. LAZZAROTTO, Poty	3	Brasileiro (Curitiba-PR)	Fachadas externas de locais públicos	<b>Públicas</b>	Palácio Iguazu Praça das Nações Largo da Ordem (as 3 em Curitiba)
14. LOPES DE LEÃO, Paulo Vergueiro	1	Brasileiro (São Paulo-SP)	Coleção Engº João Moreira Garcês	<b>Privado</b>	Não identificada
15. LOPES, Oswaldo	1	Brasileiro (Curitiba-Pr)	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	<b>Público</b>	Curitiba-PR
16a. MICHAUD, William	1	Suíço	Coleção Museu de Vevey	<b>Público</b>	Suíça
16b. MICHAUD, William	1	Suíço	Coleção Museu David Carneiro	<b>Público</b>	Curitiba – PR

AUTOR/PINTOR	NÚMERO DE OBRAS INSERIDAS	NACIONALIDADE DO PINTOR	ACERVOS	ACESSO AO ACERVO	LOCALIZAÇÃO DO ACERVO
17. MÜLLER, Elza Weimar	1	Alemã	Acervo Elisabeth Seraphim Prosser	Privado	Não identificada
18. PALLIÈRE, João Leão	1	Brasileiro (Rio de Janeiro, registrado no consulado francês)	Coleção Particular	Privado	Não identificada
19a. NÍSIO, Arthur	1	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Raul Trombini	Privado	Não identificada
19b. NÍSIO, Arthur	1	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Federação da Agricultura do Estado do Paraná	Restrito	Curitiba-PR
19c. NÍSIO, Arthur	1	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Federação das Indústrias do Paraná	Restrito	Curitiba-PR
20. PARREIRA <sup>112</sup> , Antonio	1	Brasileiro (Niterói-RJ)	Coleção Palácio Iguazu	Restrito	Curitiba-PR
20a. PREVIDI, Nilo	1	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Alfredo Andersen Neto	Privado	Não identificada
20b. PREVIDI, Nilo	1	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Patricia Lupion Torres	Privado	Não identificada
21. TRAPLE, Estanslau	2	Brasileiro (Curitiba-PR)	Coleção Luiz Pilotto	Privado	Não identificada
22a. VIARO, Guido	2	Ítalo-brasileiro	Museu Guido Viaro	Público	Curitiba –PR
22b. VIARO, Guido	1	Ítalo-brasileiro	Colégio Estadual do Paraná	Público	Curitiba-PR
22c. VIARO, Guido	1	Ítalo-brasileiro	Coleção Clube Curitibano	Restrito	Curitiba-PR

Elaboração: A autora (2019), com base no material Agrinho destinado aos alunos do 1º.ano do Ensino Fundamental

<sup>112</sup> No material o sobrenome do pintor está faltando a **letra s** final. O correto é Parreiras, conforme na Figura 11 também evidenciamos.

Identificamos o total de 48 obras, sendo que 32 ocupam a proporção de 1/6 do espaço das páginas, e 16 reproduções estão configuradas em espaço de aproximadamente metade da página. Quanto aos autores são 22 no total, sendo que quanto ao gênero, há 19 nomes masculinos e três pintoras: Leonor Botteri, Maria Amélia D' Assunção e Elza Weimar Müller.

Os pintores com maior número de obras reproduzidas são: Jean-Baptiste Debret com 7 obras, Alfredo Andersen totalizando 4 pinturas; e Paul Garfunkel também com 4 obras reproduzidas. Poty Lazzarotto tem suas obras reproduzidas de 3 fachadas de espaços públicos, conforme identificado na Tabela anterior. Também são 3 obras do curitibano Arthur Nísio. Já Theodoro de Bona, assim como Nilo Previdi e Frederico Lange de Morretes têm 2 obras cada. Os demais estão representados por uma única obra.

Dos autores selecionados para integrarem o material Agrinho a maioria é de nacionalidade europeia. Constatamos que nesta seleção não há presença de artistas populares. Tal constatação agrega a inferência de que se trata de uma amostragem da visão eurocêntrica e elitizada de arte. Indagamos se essa lacuna é originária da falta de conhecimento da equipe de autores ou se a arbitrariedade de fato remete a intencionalidade de fornecer através do material, apenas a visão da elite. Em ambos os casos é preocupante.

Para além dessas indagações, ressaltamos que o intuito, ao criticar as opções dos autores, não pode ser confundido com o desmerecimento da produção européia. Pelo contrário, respeitamos essas produções de artistas clássicos, que têm óbvio valor cultural e estão situadas historicamente. Entretanto, questionamos a sua inserção no material dos alunos de forma unilateral, sem que outros autores, artistas, pintores, fossem sequer citados.

Portanto a seleção realizada pelos autores do material Agrinho é restritiva e elitizada. E essa forma de representar a arte revela uma concepção que é também parcial e culturalmente restrita. Acentuamos que está na contramão do que a Educação do Campo defende, ou seja: da defesa da cultura popular, local e produzida também pelos sujeitos do campo.

Voltamos à indagação já posta de que a lacuna ao não apresentar outros artistas, pode ser também pelo desconhecimento advindo da falta de relação dos autores do material Agrinho com a realidade do campo. Ou por desconhecerem artistas populares fora do círculo erudito, produção da qual podemos citar artistas plásticos paranaenses, pintores e pintoras que, segundo nosso entendimento deveriam estar neste acervo apresentado aos alunos.

A exemplo de Miguel Bakun, filho de imigrantes eslavos, que trabalhou como fotógrafo ambulante até conhecer Guido Viaro e João Baptista Groff e começar a pintar. Recebeu premiações em dois salões de arte importantes, o Salão Paranaense e o Salão da Primavera. Ainda: *“Podemos observar em suas pinturas marinhas, retratos, paisagens onde a temática que mais se repete são os arredores de Curitiba. Nas paisagens podemos ver o melhor desempenho do artista”*<sup>113</sup>.

Podemos inferir, conforme a citação, que esse pintor também representou paisagens paranaenses, que segundo as autoras (TORRES; P.L. e SCHWINDEN, A.,2013) do material do Programa Agrinho, é o objetivo da coletânea apresentada. Contudo esse pintor não consta da seleção das autoras.

Citamos também Luiz Carlos Ajalla Retamozzo, precursor da arte contemporânea<sup>114</sup>, Denise Roman (gravurista) e Eliane de Jesus Honório Szpaler. A pintora também conhecida apenas como Eliane Spaler, ou pelo codinome EJeHos, é paranaense<sup>115</sup>, integrante da ALA (Academia Latino Americana de Arte) e retrata em suas obras indígenas e também paisagens. Além disso, é professora<sup>116</sup> da rede pública no município de Jardim Alegre, Paraná.

Outra reflexão necessária é a ausência do brasileiro Cândido Portinari na seleção dos 22 artistas que integram o material do Programa Agrinho analisado.

---

<sup>113</sup> Disponível em: < <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=115>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

<sup>114</sup> Em produção da Paraná Educativa encontramos imagens recentes do artista Retamozzo. Disponível em: <<http://www.paranaeducativa.pr.gov.br/modules/video/videosProgramas.php?video=13796>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>115</sup> Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=394&evento=1>>. Acesso em: 10 jan.2020.

<sup>116</sup> Em relação a essa atuação da pintora recebeu reconhecimento pelo seu trabalho educacional ao ser premiada em 2019 pelo melhor projeto pedagógico da região, conforme disponível em: <[https://www.jardimalegre.pr.gov.br/todas\\_noticias?ano=&p\\_chave=eliane+spaler&buscar=enviar\\_ou\\_vidoria](https://www.jardimalegre.pr.gov.br/todas_noticias?ano=&p_chave=eliane+spaler&buscar=enviar_ou_vidoria)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Nenhuma menção foi feita ao artista que retratou os trabalhadores em diversas atividades, incluindo sujeitos do campo tais como o lavrador de café, o seringueiro, garimpeiro, jangadeiro, cangaceiro, além de trabalhadores da cidade como o operário, o estivador, índios e negros que aparecem em obras de Portinari<sup>117</sup> em contextos realistas do cotidiano de trabalho e exploração<sup>118</sup>.

Segundo Fagundes (2012): “A arte apresentada como algo distante do mundo do/a estudante se tornará exterior ao seu contexto, havendo a mera sobreposição de um padrão cultural.” (FAGUNDES, 2012, p. 215). E é justamente sobre esse distanciamento que indagamos ao analisarmos o acervo das obras. Pois provavelmente estão destituídas de sentido para os alunos, pouco acrescentando em termos de apropriação de conhecimentos significativos, apropriação esta que é uma das funções sociais da escola. Ao pensarmos na prática a ser efetivada com o uso do material, que está relacionada com a leitura de imagens, Fagundes (2012) aponta que:

Não se pode partir do pressuposto de que todos/as possuem as mesmas condições e interesses, há que se levar em consideração a prática pedagógica e o contexto dos/as estudantes/as, pois cada escola possui uma peculiaridade que lhe é inerente e isso não pode ser ignorado na prática da leitura da imagem. (FAGUNDES, 2012, p. 74)

Esse é outro aspecto a ser ponderado, uma vez que em se tratando de materiais padronizados, como são os do Programa Agrinho, não há como considerar a diversidade ou peculiaridades, conforme apontado pela autora. Para além salientamos que as possibilidades de um trabalho que propicie a intertextualidade entre a arte e a educação está prejudicada pela falta de representatividade da realidade dos alunos nas obras do material.

Partilhamos também das preocupações da autora, ao alertar que a rotina sobrecarregada de trabalho e a falta de fundamentos para mediar a leitura de imagem, dificultam uma prática pedagógica pautada em um encaminhamento dialógico, que

---

<sup>117</sup> Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>118</sup> Uma obra paradigmática completa sobre Portinari, resultante de pesquisa abrangente e atrativa para os alunos, que merece ser divulgada é “*Portinari para Crianças*” (AVELLAR, 2016).

propicie os [...]“meios para ampliar o nível de envolvimento e significação das leituras.” (FAGUNDES, 2012, p. 214).

Na mesma direção, das significações, Pereira<sup>119</sup> (2019) salienta que retratos carregam significados e que necessitam ser entendidos amplamente, pois representam: “*Variados modos de vida, sempre históricos registrados em retratos que remetem a modos de produção da existência, a relações de poder, a domínios técnicos de conhecimento, de vidas singulares e coletivas.*” (PEREIRA, 2019, p.17).

E a concepção de Arte no entendimento da Educação do Campo, como situada historicamente e culturalmente importante, se coaduna com o que ressalta Salomé (2019), escrevendo que<sup>120</sup>:

A arte é uma das possibilidades para sairmos da anestesia dos sentidos. Essa anestesia vai tornando os homens cada vez mais alienados e condicionados aos apelos das mídias e indiferentes ao mundo real e concreto e, sob este aspecto, a compreensão da produção artística se apresenta como uma resposta a uma necessidade especificamente humana de expressão. (SALOMÉ, 2019, p. 24)

Sair da “anestesia dos sentidos” conforme escreve a autora vai além de apresentar uma visão parcial da arte, colocando os alunos em contato com apenas um número limitado de artistas. A predominância da perspectiva elitizada de Arte vinculada ao modo de vida burguês está vinculada a um ideário que não basta à Educação do Campo, que propõe a visão artística a partir do olhar para o coletivo, para o mundo do trabalho e a diversidade cultural de todos os povos, em especial, com ênfase na produção cultural dos sujeitos do campo.

Para tanto, é preciso, uma concepção de prática pedagógica transformadora, que amplie essa visão elitizada do material, propiciando aos alunos diversas experiências e não condicionando seu conhecimento sobre a arte, como o que ficou evidenciado na análise de conteúdo do material do Programa Agrinho destinado ao 1º. Ano do Ensino Fundamental. Além disso:

---

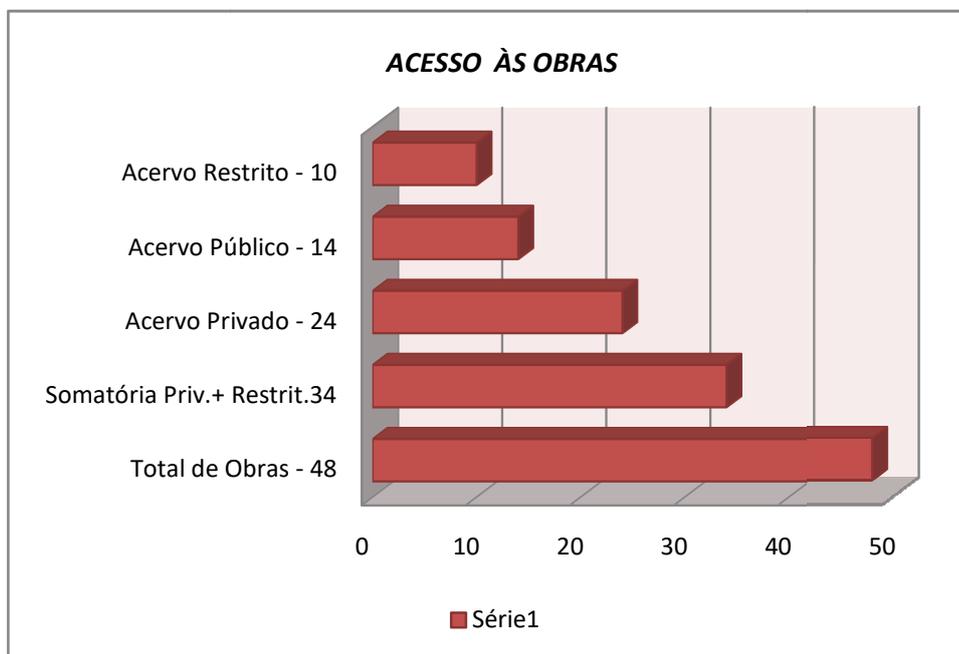
<sup>119</sup> Em produção de E-book do NUPECAMP intitulado: “Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública” / org. Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski. – Curitiba: UTP, 2019. Disponível em: <[https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook\\_retratos\\_paisagem\\_CC.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf)> Acesso em: 11 ago. 2020.

<sup>120</sup> Idem.

Ao idealizar uma imagem, o artista descortina as suas inquietações, erros e acertos, dúvidas e certezas e os seus questionamentos. O processo de criação torna-se parte valiosa da obra por conter a elaboração da produção, pois quando é finalizado o interesse recai sobre o fruidor que passar a olhar para uma imagem e explorar suas potencialidades narrativas. (SALOMÉ, 2019, p. 24)

Defendemos também como relevante para análise o critério quanto à possibilidade de acesso. Isso considerado diante da intenção de visitação aos acervos se os alunos, a escola ou mesmo os profissionais da educação, assim o pretendessem. Assim a localização estaria facilitada ou dificultada, conforme o tipo de acervo e a distância deles. Com base nessa categorização organizamos as proporções conforme apresentamos no gráfico 2 a seguir.

GRÁFICO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS TIPOS DE ACERVO QUANTO AO ACESSO



Elaboração: A autora (2019).

Os dados comprovam que a acessibilidade aos originais das obras reproduzidas no material do Programa Agrinho não foi contemplada, pois: do total de 48 obras, são

de acervo ou acesso público à população apenas 14 obras. A maioria delas, ou seja, 24 obras, não apresentam condições de acesso, por serem de acervo privado. Ainda, categorizamos como restritos em acesso 10 dos acervos apresentados. Isso por estarem localizados em espaços de acesso exclusivo a sócios (no caso do Clube Curitibano) ou a parcela reduzida da população, tais como citado no material que estão nos acervos da Associação Comercial do Paraná e da Federação da Agricultura do Estado do Paraná e Federação do Comércio do Estado do Paraná.

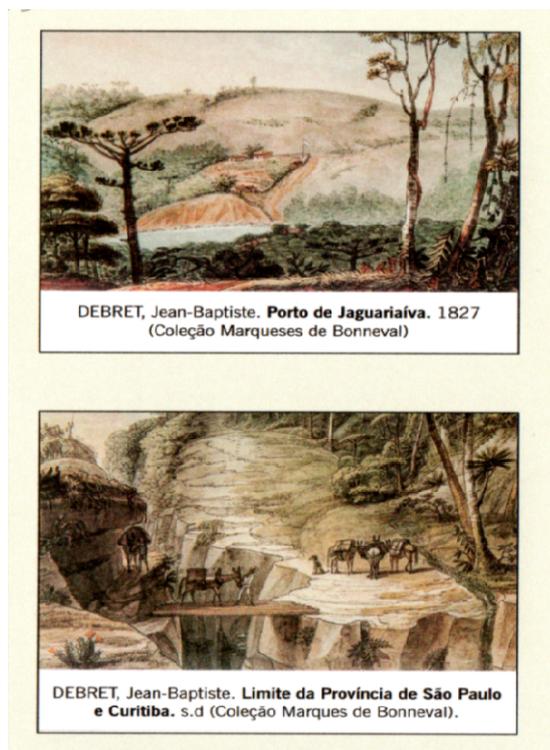
As obras que estão em locais de acesso público são 14, com a ressalva que uma delas, embora esteja em museu público, a distância é um complicador, pois está na Suíça. Temos então o acesso propiciado pela menor distância a 13 obras. Ainda quanto à localização dos acervos conforme indicado na Tabela 1. Alguns estão em Curitiba, outros não pudemos identificar por serem restritos, de acervos de colecionadores particulares. Há também um localizado em museu público, porém na França. E um no Rio de Janeiro.

Identificamos ao longo das demais análises, erros na grafia de palavras, nomes próprios e outros que iremos detalhar. Além de imagens que foram utilizadas no material do Programa Agrinho e que remetem a concepções preocupantes, como os são o estereótipo de gênero e do papel da mulher, conforme oportunamente apontaremos.

Salientamos que a preocupação ao identificar os equívocos de forma, tais como erros de escrita e gráficos; não foi um critério limitante em nossas análises. Diversamente, procuramos avançar a análise e as reflexões na direção do entendimento das concepções, do que vai além da aparência, da forma, mas implica na essência do material estudado. Entretanto não há como ignorar os erros de forma que identificamos nos materiais, pois também são reveladores da falta de revisão (ou do necessário cuidado) em sua produção.

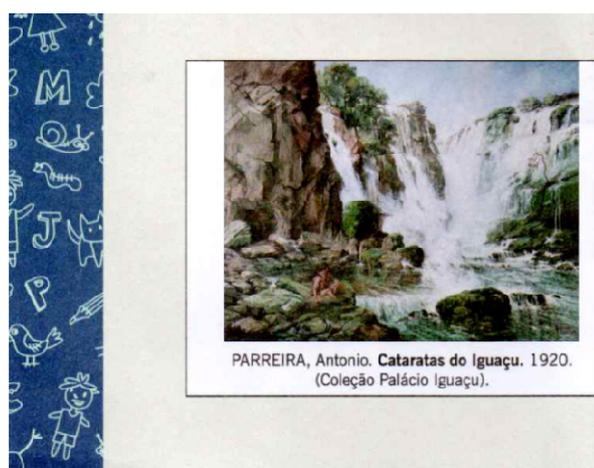
Um dos erros exemplificados a seguir, na Figura 10, é da omissão de letra no nome de autor conforme indicado. Ainda outro equívoco foi verificado no nome do acervo da coleção de Debret que está grafado de duas formas diferentes: “Coleção Marqueses de Bonneval” e “Coleção Marques de Bonneval”. A segunda grafia inclusive sem o acento necessário, conforme nas imagens a seguir.

FIGURA 10 - COMPARATIVO DAS GRAFIAS - DISCORDÂNCIA E ACENTUAÇÃO



Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

FIGURA 11 - OMISSÃO NO SOBRENOME DO AUTOR

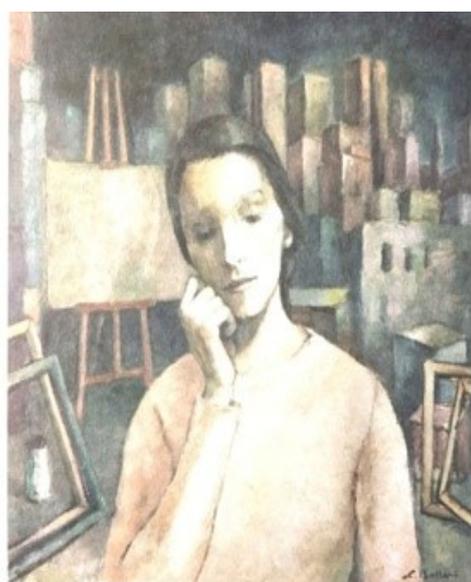


Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Outra constatação é que, segundo indicam as autoras, as temáticas retratadas nas pinturas são “paisagens paranaenses”<sup>121</sup>, entretanto há pinturas de natureza morta e até de uma com o título “Figura” que retrata apenas uma mulher em primeiro plano e um cenário ao fundo que aparenta um ateliê de pintura, conforme imagens<sup>122</sup> inseridas na sequência.

Identificamos incoerência com a temática proposta pelos autores nessa inserção de imagens de obras. Inferimos que esta inclusão de telas ocasiona confusão no entendimento dos alunos quanto ao termo “paisagens paranaenses” proposto; conforme reproduzimos na Figura 12.

FIGURA 12 - INCOERÊNCIA COM A TEMÁTICA



BOTTERI, Leonor. *Figura*. s.d (Associação Comercial do Paraná).



D'ASSUMPÇÃO, Maria Amélia. *Natureza Morta*. s.d (Associação Comercial do Paraná)

Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

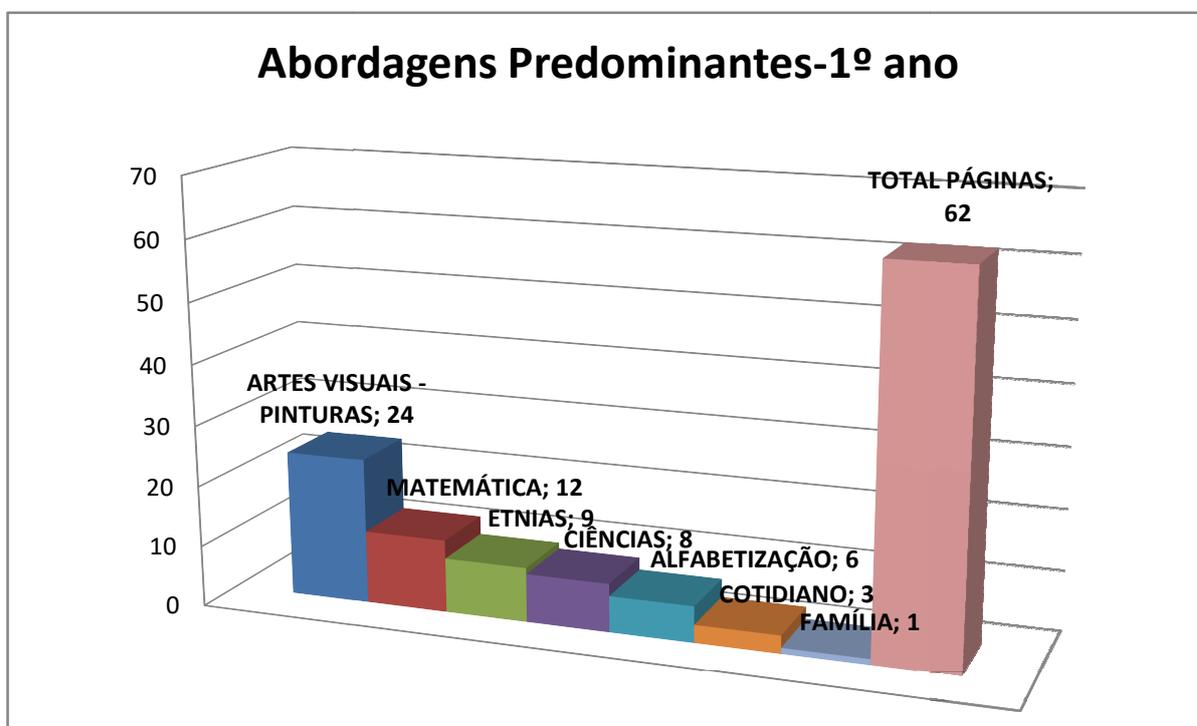
<sup>121</sup>As palavras entre aspas são transcritas conforme constam nos materiais Agrinho dos 1ºs aos 5ºs anos do Ensino Fundamental, dos quais procedemos as análises de conteúdos.

<sup>122</sup>As imagens selecionadas do material Agrinho, neste trabalho foram redimensionadas objetivando inserção adequada a esta pesquisa, entretanto sem alterar o conteúdo, apenas as proporções de apresentação, reduções do original ou cortes laterais que foram realizados para melhor enquadramento neste trabalho.

Retomando a totalidade do material, foi possível identificar a predominância de temáticas, e a percepção de que a ênfase em artes visuais se limitando à pintura é também restrita e está impregnada de uma abordagem elitizada. Portanto essa é a justificativa para também estarmos, neste trabalho, atribuindo maior ênfase a esse aspecto até aqui destacado. No restante do material temos também a proposta de trabalho com figuras geométricas e grafismos, a natureza trazendo animais de 4 espécies e 2 de plantas ornamentais e uma ênfase às etnias com uma abordagem de “trajes típicos” conforme exemplificaremos.

Destarte, no gráfico 1 anteriormente apresentado, categorizamos as abordagens predominantes em em relação ao número de páginas recorrentes. Desta feita, no gráfico 3 a seguir, as abordagens estão categorizadas em suas relações com as áreas de conhecimento trabalhadas no Ensino Fundamental. O objetivo é trazer visibilidade às ênfases que a análise de conteúdo do material proporciona.

GRÁFICO 3 - ABORDAGENS PREDOMINANTES NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE PÁGINAS RECORRENTES



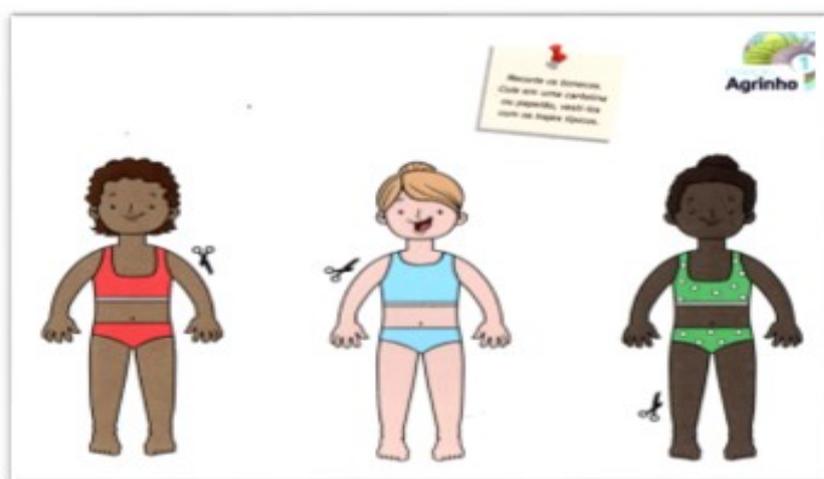
Elaboração: A autora (2019).

Conforme já salientado, o material é composto somente por atividades relacionadas às artes visuais. Sendo estas restritas a pinturas, que são abordadas em 24 páginas, correspondente a 38,7 % do total. Matemática tem propostas de atividades a partir de figuras geométricas e representações gráficas que estão relacionadas aos conceitos como de ordenação e classificação. As atividades propostas são de recorte, colagem, brincadeiras em 10 páginas.

Também há 2 páginas com relações entre numerais e alimentos, onde é proposto “brincar de completar o quadro” com a indicação de recortar figuras nos pontilhados e colar conforme a combinação que relaciona desenhos à sua quantidade representada.

Os desenhos são de frutas (laranja, manga, morango e uva) e de legumes (brócolis, cebola, cenoura e batata), totalizando 12 páginas. Já a abordagem sobre etnias está presente em 16,1 % do material. A temática é proposta a partir de brincadeira com desenhos representando crianças, com três desenhos de representação masculina e feminina, denominados no material de “bonecos” conforme a figura 13 ilustra.

FIGURA 13 - "BONECOS" - DESENHOS ILUSTRANDO O CORPO FEMININO



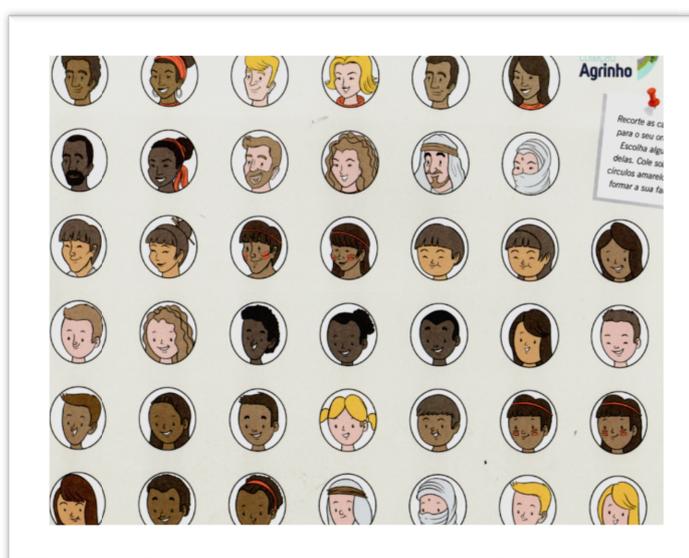
Fonte: TORRES; P. L ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

É solicitado às crianças que os mesmos sejam recortados e vestidos com “trajes típicos”, conforme denominado no material e que constam em 6 páginas das seguintes

etnias: africanos, alemães, árabes, espanhóis, indígenas, italianos, japoneses, judeus, poloneses, portugueses, ucranianos, aqui listadas em ordem alfabética.

São também disponibilizados aos alunos, desenhos que segundo as autoras (TORRES; SCHWINDEN, 2013) devem ser recortados e escolhidos pelos alunos para “formar a sua família”, conforme a Figura 14 a seguir evidencia.

FIGURA 14 - ILUSTRAÇÃO PROPOSTA PELO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO PARA COMPOR A FAMÍLIA DOS ALUNOS



Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Nosso entendimento é que essa ilustração não é suficiente para propiciar aos alunos elementos com os quais possam se identificar, ou mesmo aos sujeitos das suas famílias. O que verificamos que a abordagem sobre família está restrita à descendência étnica, pois o total de referências é de 10 páginas distribuídas em: 6 de etnias específicas conforme já citadas, 1 com descendência familiar, 2 com a representação de crianças. e ainda a página que está ordenada no início do material, que tem a proposta de observar um quadro da pintura de Paul Garfunkel e representar a família dos alunos por desenho a partir dessa referência. Consideramos esse material insuficiente para que os alunos possam estabelecer uma real identificação dos sujeitos do campo com suas famílias.

Já relacionado à área de Ciências constam 8 páginas, sendo 4 páginas trazendo animais, sendo que em 2 há a proposta de “ligar” os animais desenhados (arara vermelha, onça, tamanduá e tatu) e de ligar os mesmos animais às suas sombras; 2 páginas de recorte, colagem e dobradura para brincar e fazer um “teatrinho com os seus dedoches”. Ainda uma página com desenhos de flores que são margarida e orquídea, que os alunos marquem X, pintem, recortem e circulem.

Sobre higiene há diversas páginas. Em duas delas o personagem Agrinho “adora cuidar de sua higiene” e é representado em 12 fotos para a identificação. A figura a seguir ilustra a análise de conteúdo.

FIGURA 15 - ÊNFASE NO ENUNCIADO DA ATIVIDADE AO ASPECTO DA HIGIENE

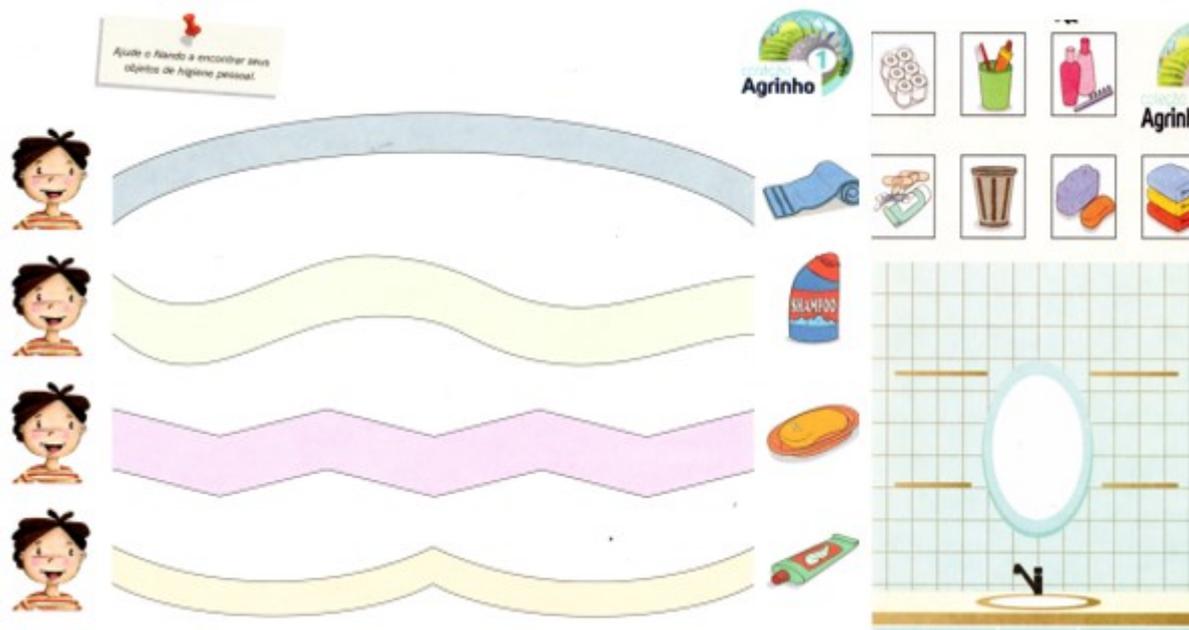


Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. **Brincadeiras com o Agrinho**; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (com detalhes em perspectiva ampliada elaborados pela autora (2019).

Em outra página o personagem Nando deve ser ligado a “seus objetos de higiene pessoal” que são representados por desenhos. Também no material do Programa Agrinho para o 1º. Ano está proposto aos alunos colarem os materiais de uso para higiene no espaço desenhado que representa um banheiro. Essa ênfase nos

cuidados de higiene pode ser constatada na Figura 16 a seguir, na qual reproduzimos as duas atividades citadas.

FIGURA 16 - ÊNFASE EM ASPECTOS DE HIGIENE PRESENTE NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO.



Fonte: TORRES; P.L. ; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013. Desenhos redimensionados a partir dos originais da fonte citada.

A constatação da ênfase na higiene nos leva a inferir que essa preocupação se relaciona à visão higienista que é uma das características da educação rural, conforme Mansanera e Silva (2000) escreveram sobre: “A escola, como local de ensino também da higiene, deveria estar orientada para a defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício, que se alastravam pelo país.

Os higienistas pretendiam ter na escola alunos amáveis, conscientes do seu dever, para uma comunhão social equilibrada.” (MANSANERA e SILVA, 2000). Essa concepção restrita e preconceituosa da realidade do campo, como local onde a higiene precisa ser ensinada também está presente em outras obras que fazem a crítica da educação rural, como em Demartini (2002):

[...] uma visão de realidade a ser transformada em que o “homem do campo” é o objeto principal das considerações, abrangendo também uma visão sobre a importância da escola na consecução de objetivos e fins cujos determinantes já estão implícitos na proposta do projeto político-econômico. (DEMARTINI, 2002, p.856)

A concepção higienista, que considera o homem do campo como necessitado de todo o tipo de orientação sobre saúde e higiene, como se vivesse em constante vício, pobreza e patologia é equivocada e enfatiza apenas um aspecto da vida no campo.

A tônica existente sobre a temática da higiene, constatada no material do Programa Agrinho, que nos remete a essa concepção preconceituosa não é o único problema que constatamos. Também destacamos a abordagem sexista e vinculada a estereótipo de gênero no material.

Essa afirmação foi constatada pela análise de 2 páginas onde há a proposta de recortar e posicionar os objetos dentro dos ambientes. Os ambientes são: dois quartos um representando de um menino e outro de menina com objetos estereotipados<sup>123</sup> a exemplo de no espaço para o quarto feminino há que se posicionar a boneca, perfumes, e a maioria dos objetos foram desenhados com o predomínio de nuances da cor rosa. Na direção de dar maior visibilidade a uma versão de que “meninas vestem rosa...”

Na ilustração que representa o quarto atribuído ao menino, há toda referência ao tradicional do universo masculino. Há luvas de boxe, bola e patins, com o predomínio da cor azul, conforme pode ser verificado a partir da Figura 17 na qual destacamos a ilustração dos dois ambientes do material Agrinho. Dessa forma evidenciamos que as versões de ambiente estão dicotomizadas por gênero neste material.

Adensamos a análise nas inferências a partir da ilustração reproduzida na Figura 18. Nela destacamos o desenho do quarto atribuído ao espaço feminino. Para tanto, ampliamos a ilustração conforme a seguir.

---

<sup>123</sup> A visão machista de divisão do universo masculino e feminino é também vista em outros materiais, onde aparecem as personagens Aninha e a mãe conforme é apontado na sequência do nosso estudo.

FIGURA 17 - ILUSTRAÇÃO DOS QUARTOS SEPARADOS POR GÊNERO

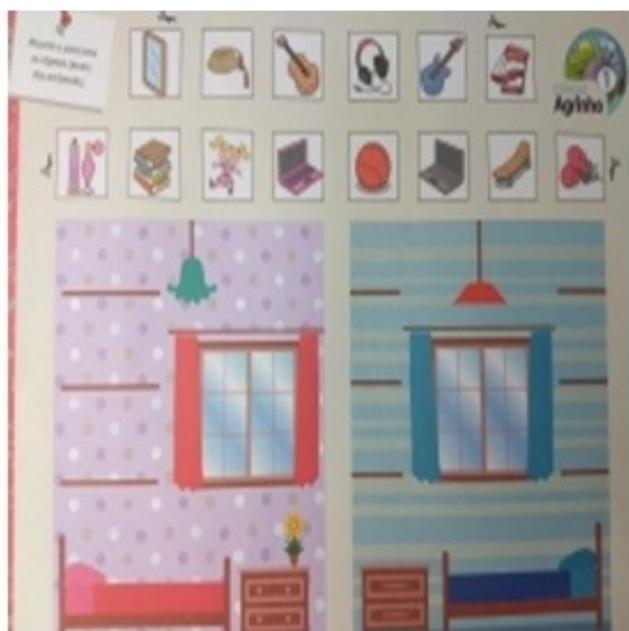
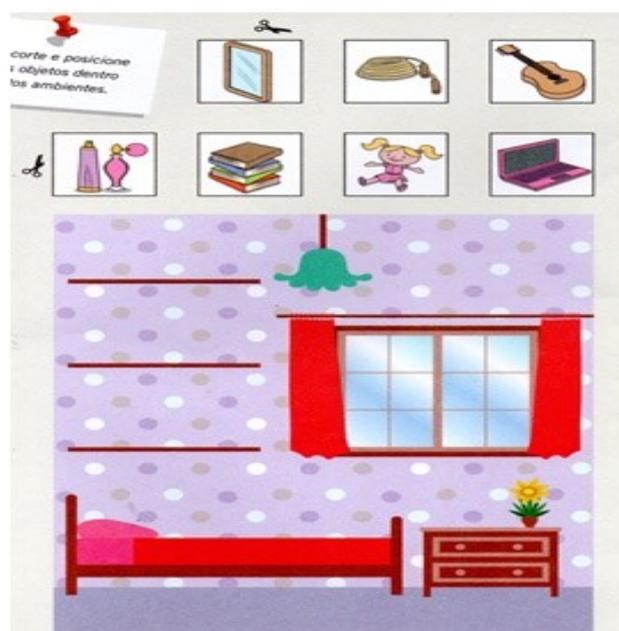


FIGURA 18 - ILUSTRAÇÃO DO QUARTO ATRIBUÍDO AO GÊNERO FEMININO



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Nossa compreensão é a de que esses desenhos estão impregnados de uma visão estereotipada de gênero. As imagens reforçam uma compreensão sexista e limitada dos dois universos: o masculino e o feminino com objetos que seriam, segundo o material, exclusivos de cada gênero. Essa concepção retrógrada separa, dicotomiza os universos de meninos e meninas e impõe limitações sexistas onde menina deveria se limitar a vestir rosa ou a apenas dessas nuances de tonalidade colorir seus ambientes.

Por outro lado, uma educação não sexista e que também a Educação do Campo defende, parte do entendimento de que as diferenças não são limitadoras de fazeres, ou das brincadeiras. Ao contrário, podem indicar maior colaboração entre homens e mulheres dentro da sociedade ou maior liberdade na vivência do gênero.

Nessa vertente de análise reiteramos a necessidade do trabalho sobre gênero na escola pública, pois é essencial instituir práticas que combatam a discriminação, bem como formem os sujeitos com menos preconceitos. Para tanto há que se optar por materiais, literatura e todo um encaminhamento metodológico que propicie a discussão

de gênero mas não de forma segregatória, limitante. A esse respeito, escreveu Piscitelli, (2009):

[...] na emergência do conceito de gênero: Além de situar a mulher social e culturalmente e de fazer distinção entre o conceito de sexo, é colocada ênfase no caráter político das relações entre os sexos e observa-se que **os sistemas de significado que produzem noções de diferenças entre homens e mulheres oprime não só as mulheres**, como também pessoas que se colocam fora da heterossexualidade. (PISCITELLI, 2009, p.5) (grifo nosso)

Ao constatarmos que o material do Programa Agrinho direcionado às crianças, está impregnado desta concepção sexista reafirmamos a inadequação do mesmo. Se para as autoras (Torres e Schwinden, 2013) a luva de boxe e o skate são componentes do quarto masculino, o perfume e o espelho são do quarto que representa o espaço feminino, as mesmas reforçam a visão da vaidade, da preocupação com a aparência, beleza, disseminada no imaginário social como forma natural de ser mulher.

Em outra direção, na visão sobre os meninos reforçada pelos objetos do quarto desenhados no material Agrinho, a aderência de uma concepção de que é próprio da natureza deles correr mais, jogar bola<sup>124</sup>. O que, como estamos destacando, é inapropriado em relação a uma educação transformadora, democrática e igualitária, conforme defendemos.

E essa educação necessita equalizar as oportunidades, diminuir as desigualdades que existem. Desconstruir visões estereotipadas e limitadoras de gênero são importantes contribuições para constituir a identidade de sujeitos livres, sem as amarras de uma sociedade predominantemente machista e autoritária. E essa tarefa deveria começar pelas brincadeiras propostas no espaço escolar. O que, conforme ressaltamos é justamente divergente com o que o material do Programa Agrinho apresenta.

Seguindo a análise verificamos no material 6 páginas que estão relacionadas à alfabetização, com letras do alfabeto, dispostas em 6 posições, para as quais é proposto recortar, dobrar, colar para confecção de “dados” para que o aluno “Jogue os dados e

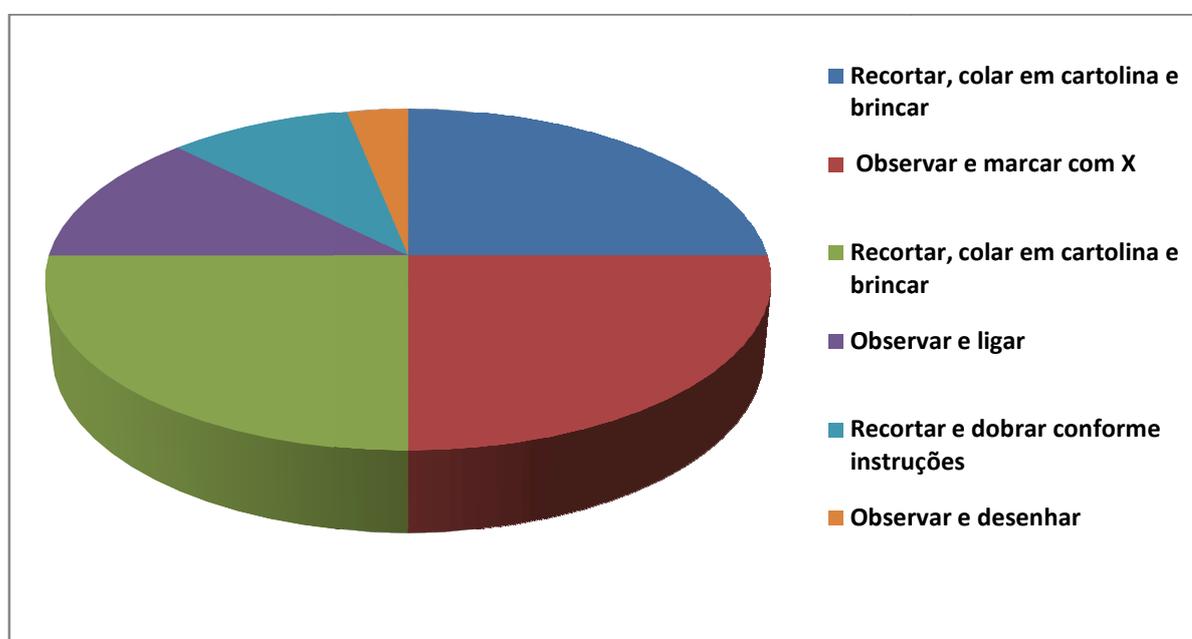
---

<sup>124</sup>Nosso anseio: Ah se a jogadora brasileira Marta, “Melhor do Mundo”, pudesse ver os desenhos e sobre eles se manifestar.

forme palavras”. Mais amplamente, as propostas de atividades para os alunos consistem em: recortar, colar, dobrar e com exceção dos jogos e do desenho solicitado sobre a família, que já foram citados, são mecânicas e repetitivas. Todas as atividades direcionadas aos alunos apresentam enunciados no imperativo.

Essas atividades direcionam os alunos a: recortar, colar em cartolina e brincar com os desenhos das pinturas em figuras duplicadas, configurando um jogo da memória em 8 páginas; observar e marcar com X (relacionar a cores) em outras 8 páginas; aparecem ainda: recortar, dobrar e brincar em mais outras 8 páginas; observar e ligar (exercício de completar) constam em 4 páginas; recortar e dobrar conforme instruções, montando um quebra-cabeça seguindo um passo a passo numerado que consta em 3 páginas e finalmente observar e desenhar é solicitado em 1 página. No gráfico 4 a seguir esta proporção é evidenciada.

GRÁFICO 4 – ATIVIDADES PROPOSTAS AOS ALUNOS DO 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL-MATERIAL DA COLEÇÃO AGRINHO



Fonte: A autora (2019).

Concluimos com relação aos materiais estudados, além das sínteses já apontadas que, os conteúdos são apresentados sem reflexões, sem referência ao

cotidiano dos sujeitos do campo. Inicialmente nos perguntamos - Como aparece o campo? Melhor questionar se o campo aparece, pois há ausência de referência ao campo no material do 1º. Ano.

O que é apresentado consiste numa visão elitista da arte, eurocêntrica e limitada sem qualquer referência à cultura popular. Ainda, na proposta direcionada aos alunos do 1º. Ano do Ensino Fundamental o material Agrinho não tem nenhuma referência ao trabalho, ao campo ou aos sujeitos do campo. Dois desenhos representando roupas de indígenas são apresentados como “trajes típicos”. Na proposta de recorte de “carinhas”, ou seja, desenhos de feições variadas para que o aluno forme sua família há a representação de indígenas, mas é o que se configura apenas. Além disso, a visão é higienista e sexista, conforme demonstramos.

Nos aspectos de condução do trabalho, as propostas aos alunos são de atividades repetitivas, não refletidas e mecânicas, conforme o gráfico<sup>4</sup> evidenciou. Consideramos que essa ênfase reforça uma visão de aprendizagem que limita o processo a propostas centradas na atividade não refletida e com ênfase em padrões.

Nosso entendimento é que o material reflete nas ilustrações, desenhos e/ou reproduções, a concepção elitizada de arte, assim como a proposta de encaminhamento metodológico, presentes nos materiais do Programa Agrinho direcionados aos alunos do 1º. Ano do Ensino Fundamental não contribuem para uma aprendizagem significativa e progressista. São outrossim, materiais vinculados a educação tradicional e conservadora. Além disso contém equívocos tais como da forma, como omissão ou troca de letras e o mais grave, contém equívocos nas abordagens que trazem concepções sexistas, higienistas, conforme já destacamos.

Tomando por base essas constatações analisamos os materiais das demais séries do Ensino Fundamental, buscando avançar no entendimento de como eles se configuram e se estão presentes os mesmos equívocos ou concepções já identificadas no 1º. Ano.

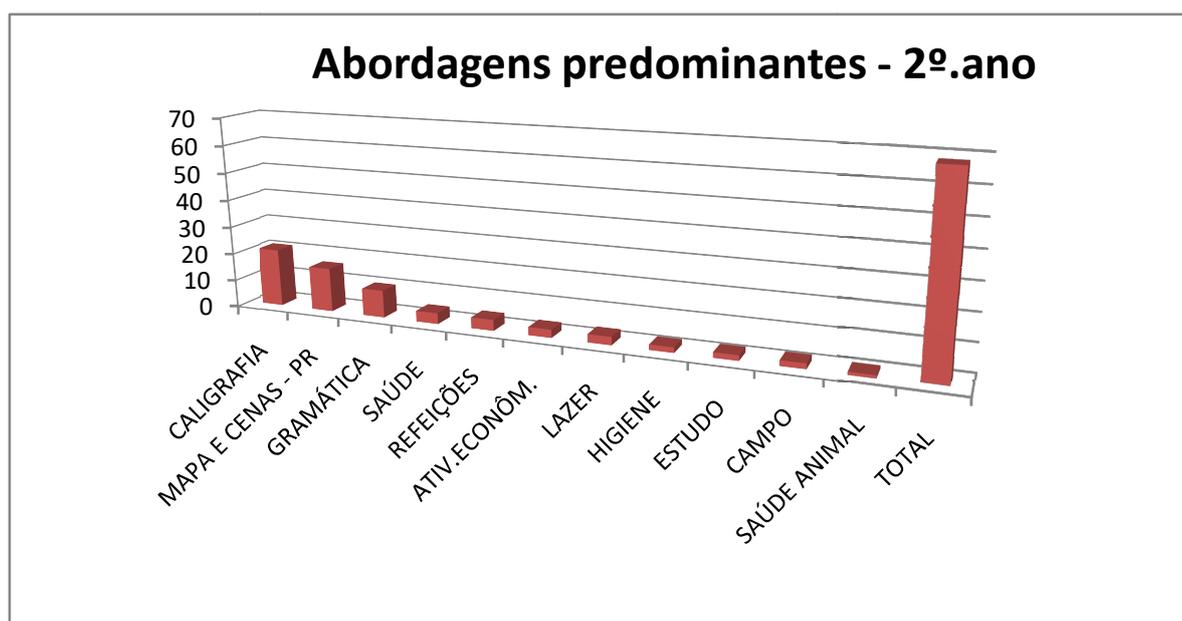
Elucidamos que os destaques às análises dos materiais dos alunos de primeiro e segundo anos, deve-se ao fato de que, dentre os 9 anos do Ensino Fundamental, são nestes dois anos onde observamos a maior utilização nas redes públicas de ensino. Observação esta que está fundamentada na vivência da autora como docente na rede

pública de ensino, onde os materiais também estão presentes. A utilização é decorrente, por se constituir em uma das poucas alternativas disponibilizadas aos professores, que supre (embora de forma questionável, como reiteramos) a precariedade nas condições de trabalho em turmas numerosas e com escassez de materiais didáticos e pedagógicos. Passamos então às análises de conteúdo dos materiais do Programa Agrinho direcionados ao 2º ano do Ensino Fundamental.

### 5.1.2 Materiais do Programa Agrinho 2º. Ano

O material destinado aos alunos dos 2ºs anos é denominado “Agrinho em Cenas” e consiste em 34 folhas, das quais há 68 páginas utilizadas para propor atividades. Consta também de 4 páginas de orientações aos professores. Categorizamos as atividades propostas conforme o critério de pertinência a temáticas específicas que configurassem uma proposta unificada de atividade para os alunos. A partir da construção das categorias elaboramos o gráfico 5 a seguir.

GRÁFICO 5 - CATEGORIZAÇÃO DA REFERÊNCIA NAS ABORDAGENS PREDOMINANTES - 2º ANO



Elaboração: A autora (2019)

Há predominância dos exercícios de caligrafia que somados aos de gramática, remetem à ênfase nos aspectos formais e normativos da Língua Portuguesa. Essa proposta de exercitação consta em 31 das páginas, o que perfaz 45,5 % do material.

O que nos chama a atenção é a incoerência entre o material e o que está indicado nas orientações do Professor e Professora” que estão incluídos. Nas indicações de uso do material lê-se:

Completa o material um baralho de cartas que pode ser usado independentemente das fichas ou de forma complementar a elas. Este baralho é composto de 36 cartas, com palavras de diversas categorias gramaticais como verbos, substantivos, preposições, adjetivos etc. [...]A carta do Agrinho é o “coringa”, ou seja, a criança que receber o coringa pode escolher qualquer palavra para fazer o exercício. (TORRES e SCHWINDEN, 2013, p.1)<sup>125</sup>

Essa indicação está equivocada, conforme constatamos com o estudo do material, posto que de fato, o total é de 45 “cartas”, em 5 páginas, sendo 39 “cartas” com palavras e 3 com o desenho do Agrinho.

Esse é outro alerta acerca desta produção do Programa Agrinho quanto a equívocos<sup>126</sup> que já identificamos também no material do 1º. Ano, conforme apontado. Além dessa incoerência, apenas 2 palavras, agricultura e plantar, têm relação como campo.

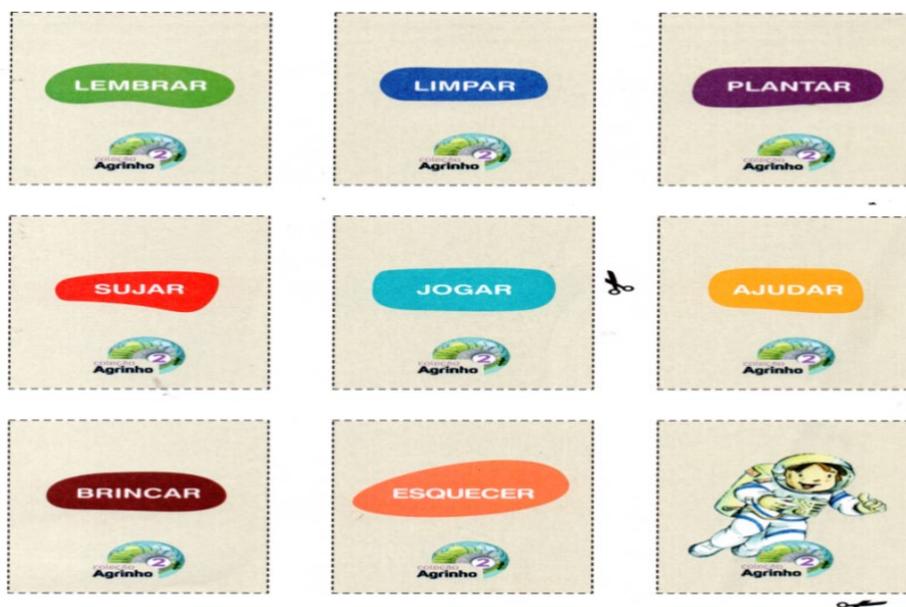
Inferimos que não se trata apenas de uma preocupação com a forma, com aspectos numéricos, mas sim da representatividade. Pois, se uma equipe de profissionais se compromete a produzir um material que tenha relação e valorize o campo, este contexto tem que estar presente inclusive no aspecto vocabular. Não é o que a análise de conteúdo do material Agrinho direcionado ao 2º. Ano do Ensino Fundamental refletiu.

---

<sup>125</sup> Também disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoaluno/colecao-agrinho-02>. Acesso em 15 nov.2019.

<sup>126</sup> Os equívocos no material do 1º.ano referem-se, no aspecto de forma, a grafias divergentes, omissão de letras; no aspecto de conteúdo também já destacamos concepções questionáveis, em razão de estereótipos, dentre outros apontados.

FIGURA 19 - VOCÁBULOS VERBAIS QUE COMPÕEM AS "CARTAS" DO MATERIAL PROGRAMA AGRINHO - 2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

No que concerne ao restante do material estão incluídas 8 páginas na quais constam, de um lado, partes a serem unidas que formam [...]“o mapa físico do Estado do Paraná” (TORRES e SCHWINDEN, 2013, p.1)<sup>127</sup> e no outro 8 páginas que formam “um quebra-cabeça intitulado “Cenas Paranaenses” (idem) nas quais estão representadas por desenhos o que segundo as autoras: [...] “são apenas referências de atividades econômicas e das paisagens do Paraná, e como tal não estão inseridas com precisão geográfica. Estão ali colocadas para ilustrar o debate sobre o tema. [...] (TORRES e SCHWINDEN, 2013, p.1)<sup>128</sup>. O que constatamos quanto a essas atividades econômicas referidas são os desenhos de plantações de trigo, cana-de-açúcar, café e *pinus*. As plantações foram desenhadas como monoculturas e mecanizadas, que são características do agronegócio. A piscicultura é representada ela criação de peixes em tanques. É também uma atividade incentivada pelo agronegócio no Paraná, especialmente a voltada para a exportação<sup>129</sup>.

<sup>127</sup> Também disponível em: < <https://www.agrinho.com.br/materialdoaluno/colecao-agrinho-02>>. Acesso em: 15 nov.2019.

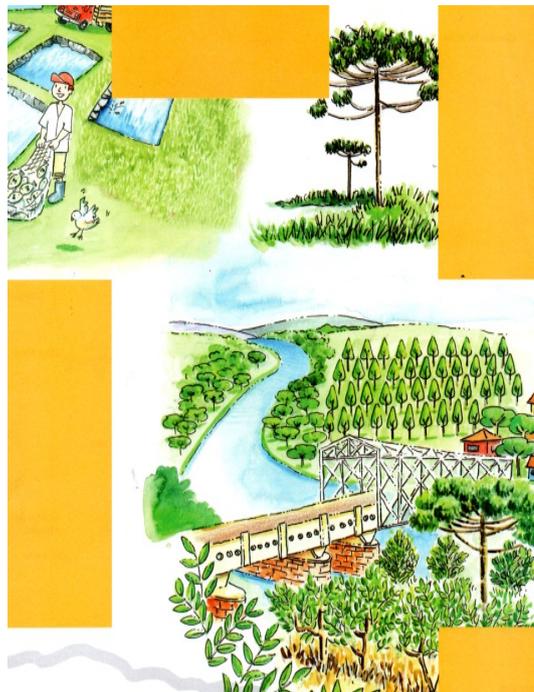
<sup>128</sup> Disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/materialdoaluno/colecao-agrinho-02>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

<sup>129</sup> Conforme em: <<http://www.iap.pr.gov.br/pagina-172.html>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

FIGURA 20 - EVIDÊNCIA PLANTAÇÃO DE CANA-DE-AÇÚCAR



FIGURA 21 - PSICULTURA E PINUS

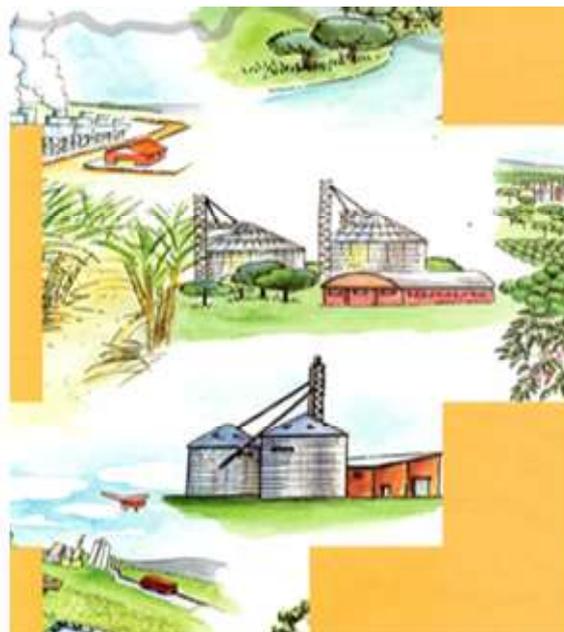


Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

FIGURA 22 - MECANIZAÇÃO DA AGRICULTURA



FIGURA 23 - INDUSTRIALIZAÇÃO E ARMAZENAMENTO DE GRÃOS



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Também as Figuras 22 e 23 reforçam a constatação analisada em nosso estudo de que o material Agrinho privilegia a abordagem de setores do agronegócio, sendo que, conforme Canuto (2004):

[...] o agronegócio se apresenta como o [...] novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Constituindo numa construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista, predadora, expropriatória e excludente da agricultura capitalista” dando relevância ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias [...] (CANUTO, 2004, p 2-3).

Sabemos que o agronegócio é apresentado na mídia e no imaginário não refletido como algo desejável, importante para o desenvolvimento. Geralmente está relacionado à alta produtividade, o que é verdadeiro. Está ligado ao aumento de lucro, o que é fato também. Entretanto o que é necessário questionar é sobre qual produtividade estamos nos referindo? Lucro para quem? E as respostas tendo como parâmetro a materialidade das relações que se estabelecem no campo são: a produtividade ocorre sim, mas com o alto custo de práticas tais como a monocultura, que desgasta os nutrientes do solo, aliada ao uso indiscriminado de agrotóxicos e uma prática altamente mecanizada que requer menos mão de obra, gera desemprego no campo.

Quanto à lucratividade, é real e alta, mas quem ganha são os grandes donos de terra, latifundiários e os donos dos meios de produção capitalista, os bancos que financiam equipamentos e maquinarias, dentre outros. Os sujeitos do campo, os trabalhadores em geral continuam pauperizados, expropriados dos meios de produção e de ganhos satisfatórios para um padrão de vida com qualidade. E essa realidade não é sequer mencionada em materiais do Programa Agrinho. Em relação às monoculturas Gliessman (2000, p. 35) alerta que:

A monocultura é uma excrescência natural de uma abordagem industrial da agricultura, em que os insumos de mão-de-obra são minimizados e os insumos baseados em tecnologia são maximizados com vistas a aumentar a eficiência produtiva. As técnicas de monocultivo casam-se bem com outras práticas da agricultura moderna: a monocultura tende a favorecer o cultivo

intensivo do solo, a aplicação de fertilizantes inorgânicos, a irrigação, o controle químico de pragas e as variedades especializadas de plantas. A relação com os agrotóxicos é particularmente forte; vastos cultivos da mesma planta são mais suscetíveis a ataques devastadores de pragas específicas e requerem proteção química (GLIESSMAN, 2000, p. 35).

É nosso entendimento de que as técnicas de monocultivo exacerbado, aliada a utilização de agrotóxicos, de organismos geneticamente modificados; e outras práticas relacionadas ao agronegócio ocasiona o desgaste do solo, poluição de rios, lençóis subterrâneos de água, além de outros danos ambientais, muitos deles de difícil reparação. Além disso, pelo uso e contato direto com os agrotóxicos, seja na pulverização, no manuseio ou em destinação dos resíduos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo se contaminam ou sofrem adoecimento<sup>130</sup>. A absorção de resíduos das aplicações de agrotóxicos, defensivos químicos e até de fertilizantes industriais em larga escala, pode ocasionar doenças respiratórias e comprometimentos à saúde e levar inclusive ao óbito.

Aumentar a eficiência produtiva como apontou Gliessman (2000) acarreta consequências inclusive de desequilíbrio ambiental. O Programa Agrinho, apesar de se autocaracterizar como defensor do meio ambiente, fazendo dessa defesa um dos pilares do seu *marketing*, de fato traz em seus materiais enfoque da monocultura e da mecanização do campo, como evidenciamos nos desenhos, nas ilustrações e nos textos que seus materiais veiculam. É o caso também do que consta no material desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, concepções em defesa do agronegócio e de abordagem higienista. Essa abordagem higienista está presente em páginas onde a ênfase aos cuidados com saúde e higiene são a tônica. Duas páginas trazem desenhos onde as famílias aparecem participando em campanhas de vacinação. Em outro é representada a personagem Aninha (irmã do Agrinho) em consulta ao pediatra, conforme na Figura 24. Também o personagem Agrinho e um amigo estão representados em cena de escovação e uso de fio dental, na Figura 25.

---

<sup>130</sup> A esse respeito a O.M.S. e profissionais de saúde do Brasil (como nas pesquisas da Fundação FioCruz) têm alertado. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5756:opas-oms-destaca-importancia-da-atuacao-conjunta-dos-setores-da-saude-agri](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5756:opas-oms-destaca-importancia-da-atuacao-conjunta-dos-setores-da-saude-agri)>. Acesso em: 05 jan. 2020.

FIGURA 24 – CONSULTA AO PEDIATRA

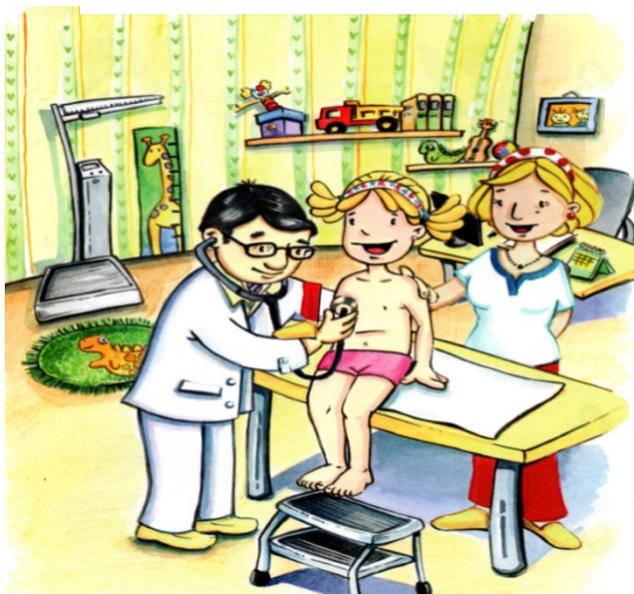
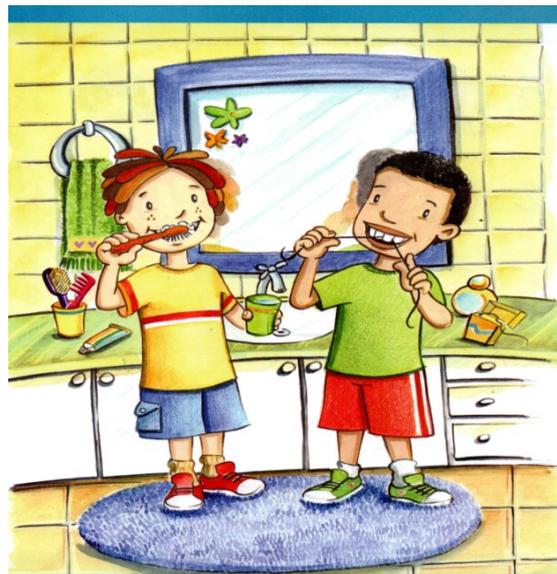


FIGURA 25 – ÊNFASE NA HIGIENE



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

A saúde dos animais é apresentada no desenho que ilustra a vacinação em um consultório veterinário. O animal vacinado é doméstico, o cachorro da família. Os únicos animais que convivem com os personagens são os domésticos. O que nos levou a refletir sobre que tipo de espaço do campo seria esse o do personagem, onde não há animais comuns no convívio dos territórios camponeses tais como cavalos e vacas.

FIGURA 26 – VETERINÁRIO



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Na continuidade das análises verificamos que nas 4 páginas onde os desenhos ilustram refeições da família do Agrinho constatamos que no café da manhã estão servidos dois alimentos que são industrializados, o leite em embalagem de caixa UHT<sup>131</sup> e cereal a base de milho (está escrito na caixa “flocos” e um milho no desenhado, o que nos conduz a essa relação). Ainda a mãe do Agrinho tem em mãos outra embalagem em caixa, sendo que podemos visualizar pelo armário aberto do desenho mais 2 outras embalagens semelhantes de produtos industrializados. Nossa reflexão com base nessas imagens é a de que esse desenho não ilustra um café da manhã comum na mesa dos sujeitos do campo. O leite não seria o da embalagem *UHT*, mas sim o da produção da família. O milho, quando cultivado pelas famílias é servido na espiga cozida ou em outras formas que excetuam o que é apresentado no desenho.

FIGURA 27- ALIMENTAÇÃO MATINAL



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

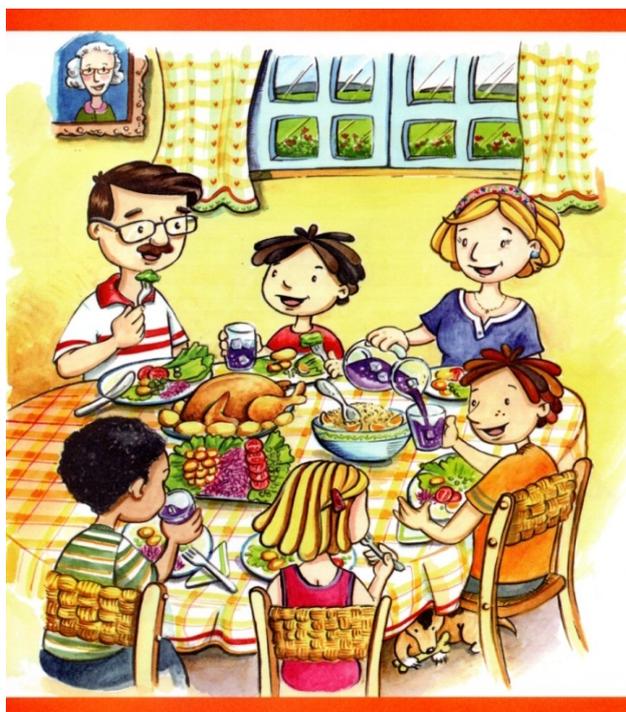
Na mesa de almoço da família do Agrinho (Figura 28) visualizamos um frango inteiro aparentemente assado, salada variada e outro alimento que aparentemente é um preparo de batata ou macarrão com ovos. Já em outros 2 desenhos as imagens são do

<sup>131</sup> A abreviação *UHT* refere-se a todos os leites industrializados que são ultrapasteurizados por esse sistema (*Ultra High Temperature*), que consiste em um tratamento térmico a temperatura de 139° C por 4 segundos e envase asséptico. Essas informações constam em todas as embalagens de leite que passam por esse procedimento industrial.

preparo na cozinha da família de um amigo do Agrinho e da mesa depois sendo servida a refeição.

Os elementos das ilustrações são pernil, legumes leite industrializado e macarrão industrializado. O fogão ilustrado é a gás. A paisagem da janela retrata edifícios, em um deles inclusive podemos visualizar 6 andares. Não é uma paisagem do campo. Portanto a família do amigo do Agrinho não vive no campo. Mas e o Agrinho? Como protagonista central do Programa de fato vive no campo? Ele e sua família, também personagens centrais de toda “Coleção Agrinho”, consistem em sujeitos do campo?

FIGURA 28 - ALMOÇO CASA DO AGRINHO



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

Aqui é necessário fazer uma digressão, pois esses foram outros questionamentos que surgiram ao longo da pesquisa e da análise de conteúdo dos materiais. Embora não consistindo em objetivos de investigação no início elencados, essa crescente inquietação foi ratificada. Traremos inclusive as conclusões às quais chegamos a partir dessas análises.

Prosseguindo na análise do conteúdo do material destinado aos alunos dos 2ºs anos, verificamos que o feijão com arroz, um dos alimentos mais presentes nas refeições dos brasileiros, não aparece em nenhum desenho. Assim como também já apontamos que os animais ou são os domésticos, cães e gatos, ilustrados em desenhos. Ou desenhados com a ênfase no que esses animais podem fornecer de matéria prima para a indústria. Ou seja, do que deles se pode aproveitar, numa visão utilitária voltada ao consumo.

É o caso de duas páginas de ilustrações que trazem uma granja e vacas na produção do leite através ordenha mecânica, numa visão de consumo com ênfase na produção industrial, que uma das ênfases do agronegócio. E como o campo é representado neste material para as crianças de 2º. Ano? Não aparecem referências ao campo em sua materialidade e cotidiano de seus sujeitos. E quando aparecem, são em cenas que pretensamente seriam no campo, na casa do personagem Agrinho. Essas imagens são de uma casa rudimentar, com o teto irregular. Há um pequeno lago com um precário barco, conforme nas figuras a seguir.

FIGURA 29- IMAGEM EXTERNA DA CASA

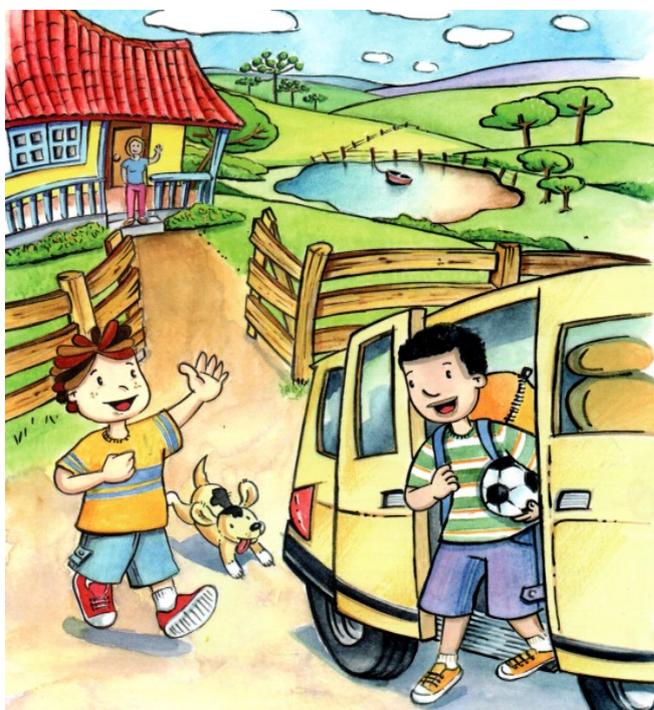


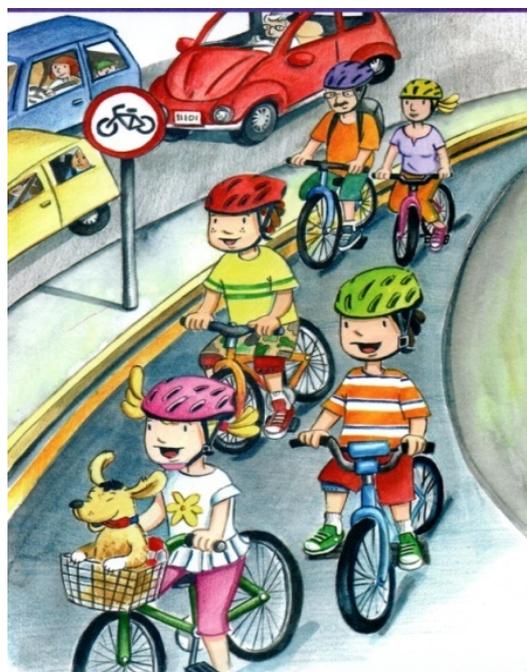
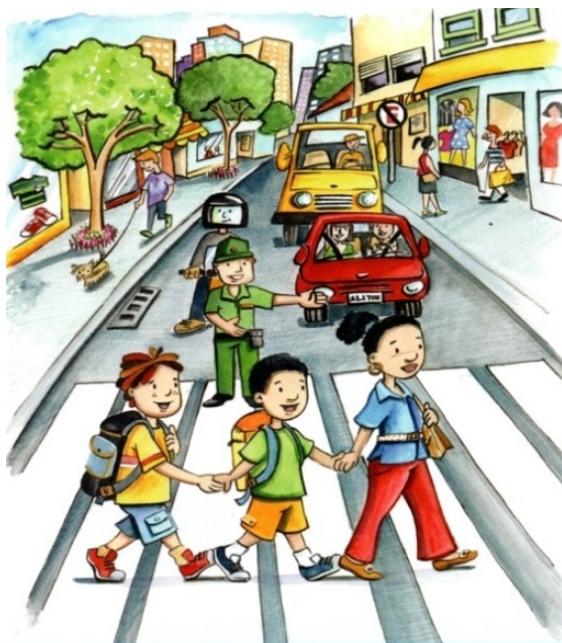
FIGURA 30 – HORTA DO AGRINHO



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

FIGURA 32 – CICLOVIA

FIGURA 31- CAMINHO DA ESCOLA



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

A família do Agrinho anda de bicicleta numa via urbana com tráfego de carros, sinaleiros, ou seja, não é uma paisagem do campo. O mesmo ocorre quando as crianças estão a caminho da escola. Os ambientes representados pelo desenho são próprios de localidades urbanas, haja visto que constam edifícios, ruas asfaltadas. Em especial, analisando o conteúdo da imagem da Figura 31 constatamos que não caracteriza o entorno de uma escola do campo.

As conclusões a partir da análise de conteúdo do material Agrinho destinado aos alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental nos trazem de volta à inquietação anteriormente mencionada. E ao refletirmos sobre qual seria a visão de campo que os materiais trazem e de constatar a materialidade sob o aporte metodológico da análise de conteúdo, concluímos que é um olhar para o campo a partir da perspectiva do agronegócio, constatado pela recorrência dos tipos de lavoura: a da monocultura; pelo tipo de atividade econômica apresentada: da exploração do gado leiteiro e dos granjeiros.

Não aparece sequer um agricultor familiar ou um contexto real do campo está presente nos desenhos do material. Apenas a horta onde o pai do Agrinho aparece e onde o personagem e seu amigo colhem verduras (Figura 30). Exceto essa imagem, não constatamos outra menção à materialidade do trabalho no campo que não fosse relacionada ao agronegócio.

Os animais do convívio da família do Agrinho são apenas os domésticos tais como cães e gatos. Os que aparecem na proposta de atividades do primeiro ano (tamanduá, arara vermelha, tatu e onça) não têm relação com o cotidiano das famílias que integram o material. Constatamos que nas mesas de refeições da família idealizada do personagem em nenhuma cena os dois cereais tradicionais da mesa do brasileiro, feijão e arroz, foram desenhados.

Apenas o frango do agronegócio, o milho industrializado, o que também destacamos na Figura 27, onde o material Agrinho representa uma cena de refeição matinal, com o destaque no desenho da caixa de cereais industrializados na mesa, aparentando flocos de milho. Também no armário de mantimentos aberto visualizamos vários produtos industrializados. Nossas inferências com relação a este contexto representado no material são as de que se, de fato, o personagem Agrinho e sua família fossem sujeitos do campo seu consumo seria de milho in natura, não o industrializado. O caminho da escola, se esta fosse do campo, não teria este cenário desenhado na Figura 31. E a casa do Agrinho desenhada nas Figuras 29 e 30 caracterizam isso sim, uma paisagem idealizada, bucólica, estereotipada, do campo, distante da realidade<sup>132</sup> conhecida e/ou vivenciada por quem de fato a conhece.

Constatação esta que possibilitou inferirmos que o desconhecimento por parte dos autores do material, da realidade do campo, dos seus sujeitos e de seus coletivos, se refletiu nesta produção direcionada aos alunos. Ademais, suas opções teóricas, epistemológicas, se encontram materializadas no material, que denota também uma opção ideológica, ou seja, a de restringir o campo a representações simplistas,

---

<sup>132</sup> A este respeito já indicamos a obra que traz esta realidade em fotos e reflexões pertinentes, “*Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública*” / org. Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski. – Curitiba: UTP, 2019. São 254 páginas p. 254. Conforme disponível em: [https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook\\_retratos\\_paisagem\\_CC.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

estereotipadas e restritas; o que sinalizamos se configurar na contramão da concepção de Educação do Campo.

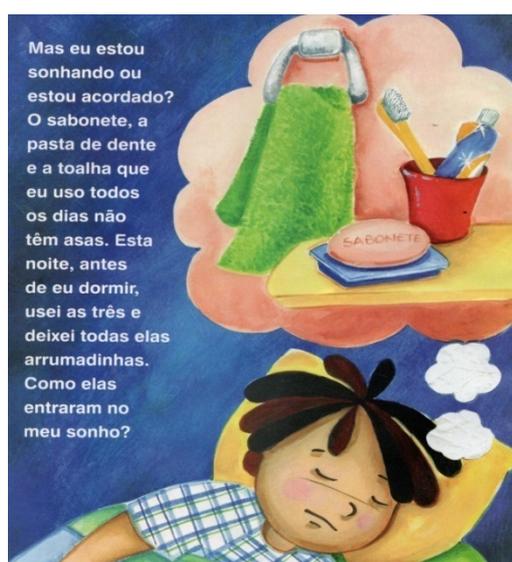
Dando continuidade, conforme nossos objetivos elencados, prosseguimos na análise de conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dessa feita destacando os 3º.s 4os e 5os anos.

### 5.1.3 Materiais do Programa Agrinho 3ºs aos 5ºs. anos

Conforme havíamos elucidado, as ênfases aos conteúdos do material dos alunos do Programa Agrinho direcionados aos primeiros e segundos anos se justifica em razão da maior utilização, constatada na experiência empírica da pesquisadora.

Passamos então a ressaltar alguns aspectos da análise de conteúdo dos demais anos do Ensino Fundamental. No terceiro ano o material intitulado “Palavras com asas” o personagem Agrinho “conta aventuras do irmão Nando” que está aprendendo a ler. A ênfase da concepção higienista do material é recorrente. O personagem Nando na página 05 é representado no banho. Nas páginas 11 e 12 é desenhado sonhando com objetos de higiene sabonete, pasta de dente e toalha conforme na Figura a seguir reproduzimos.

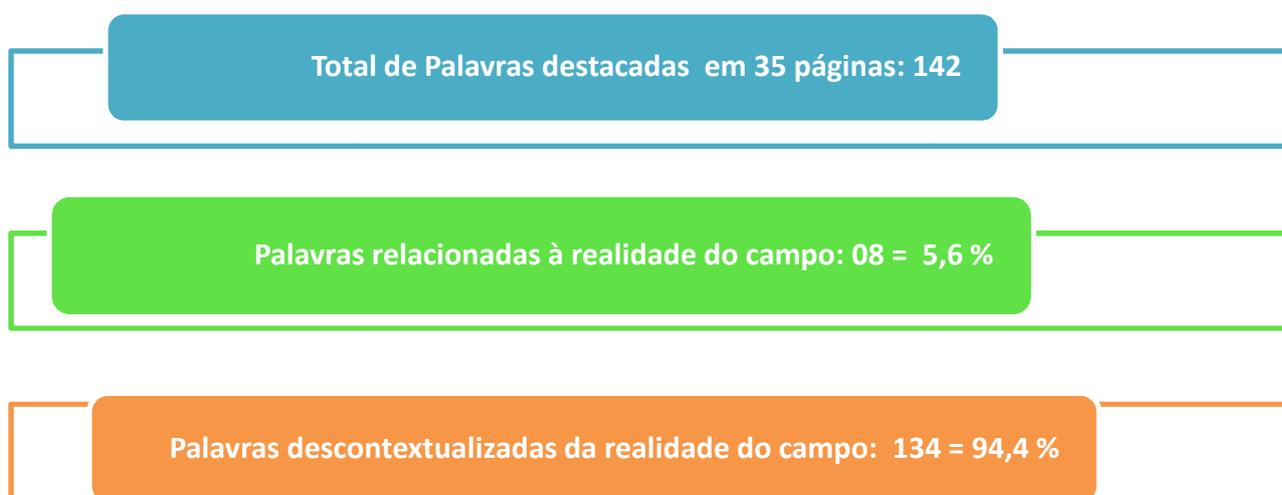
FIGURA 33 - RECORRÊNCIA DA CONCEPÇÃO HIGIENISTA



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, A. *Palavras com asas*; v.3. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

Em outras ilustrações o material propõe aos alunos descobrir palavras, das quais apenas poucas têm relação com o campo. O total de palavras destacadas e que compõe as atividades propostas são em número de 142. As palavras relacionadas ao campo são 08. Proporcionalmente temos a seguinte relação apresentada no Quadro 6.

QUADRO 6 - RECORRÊNCIA DE PALAVRAS  
MATERIAL AGRINHO 3º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL



Elaboração: a autora (2019), tendo como referência a Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, A. *Palavras com asas*; v.3. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

Constatamos que o critério numérico é desproporcional, ou seja, aparece em proporção inferior a 10 %, preocupante em um material que tem a pretensão de representar famílias do campo. Analisamos também os vocábulos e seus significados; sendo que do total proposto nestas atividades, principalmente nas páginas 8,9, 16 e 17 do material do 3º. Ano, há palavras desvinculadas da realidade dos sujeitos do campo e dos alunos de escolas públicas tais como: reitor, lagosta e diagramar.

FIGURA 24 - AMOSTRAGEM DA IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ANALISADAS



Reprodução dos originais das páginas 8 e 16 respectivamente. Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, A. *Palavras com asas*; v.3. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

Palavras como reitor são significativas no contexto acadêmico. Mas e para uma criança de 9 ou 10 anos? E o que dizer de diagramar? Da palavra lagosta? São essas, dentre outras inquietações, que a análise de conteúdo realizada propiciou desvelar. E a partir dessas análises e aprofundamentos reflexivos adensamos nossas conclusões anteriores de que o material Agrinho não apresenta conteúdo condizente com a realidade dos sujeitos do campo.

Tão preocupante quanto essa constatação, em desenho que retrata uma refeição em família no material do 3º. Ano do Ensino Fundamental, identificamos outra concepção sexista, que reforça a relação de gênero machista, conforme na figura 35 expomos.

FIGURA 35 - A MÃE NO CONTEXTO DA FAMÍLIA



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, A. *Palavras com asas*; v.3. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.29 (Coleção Agrinho)

O desenho ilustra a mãe que serve a refeição para todos que já estão sentados. Todos têm em seus pratos já o alimento e estão “*comendo calmamente*” conforme o texto da ilustração descreve. Entretanto ao observarmos o desenho e o analisarmos em confronto com o texto já verificamos a discordância. A ilustração não corresponde ao texto: “*Agrinho, Aninha, **mamãe** e papai estão comendo calmamente*” [...] (TORRES; SCHWINDEN, 2013, p. 29). (grifo nosso). A mãe está em pé, servindo. E inferimos que será a última a sentar e comer, observando-se que o seu prato é o único vazio.

Essa é outra constatação de que o material do Programa Agrinho está impregnado de conteúdos preconceituosos e que reforçam relações de gênero em que o papel da mulher, seja ela menina, ou mãe, é representado como subserviente e subalterno<sup>133</sup> e restrito a desempenhar tarefas domésticas. E conforme já destacamos

<sup>133</sup>Seria ela, a mãe, a personagem invisibilizada, que nem em sonhos o filho enxerga onde realmente ela está?

essa concepção subjacente ao material é também identificada nos desenhos direcionados do 1º. Ano. Portanto neste material do 3º. Ano ora analisado o estereótipo de gênero é recorrente.

Ainda pela ilustração da Figura 35 é recorrente o padrão de refeições que é retratado. Refeições onde não são consumidos feijão e arroz. No que concerne ao material do 4º. Ano do Ensino Fundamental nossa análise de conteúdo reitera a constatação inclusive da inconsistência na apresentação gráfica dos espaços. Ocorre que o exterior da casa apresentada no material do 4º. Ano é diferente do que está ilustrado no material do 2º. Ano. A cerca que circunda a casa está disposta verticalmente na ilustração do material do 4º. Ano. Já na do 2º ano o desenho é posicionada na horizontal. Além da cerca de madeira das figuras estarem diferentes, as casas que ilustram também o são, conforme na análise comparamos na Figura 29 e a do material do 4º. Ano intitulado: “Daqui pra lá... de lá pra cá”; do qual reproduzimos a imagem na Figura 36 a seguir.

FIGURA 36 - INCOERÊNCIA NAS IMAGENS EXTERNAS DA CASA DO AGRINHO



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, *Daqui pra lá... de lá pra cá*. V. 4. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p. 05 (Coleção Agrinho)

Para além dos apontamentos de incoerências em ilustrações afirmamos que ter uma horta não é suficiente para caracterizar esse, ou qualquer personagem como sujeito do campo. A inconsistência na caracterização do personagem e em sua família é verificada em outras publicações conforme identificamos e ao longo desta pesquisa estamos evidenciando.

Na sequência, ainda no volume 4 que é direcionado aos alunos do 4º. Ano do Ensino Fundamental destacamos as imagens que seguem que evidenciam produtos do agronegócio.

FIGURA 37- ÊNFASE NA CANA-DE-AÇÚCAR



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, *Daqui pra lá... de lá pra cá*. V. 4. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho) Destaque das páginas 14 e 18 respectivamente – imagens redimensionadas pela autora (2019)

FIGURA 25 - ALGODÃO, TRIGO E SOJA - PRODUTOS DO AGRONEGÓCIO



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, Antônia. *Daqui pra lá... de lá pra cá*. V. 4. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho). Destaque das páginas 22 e 33 respectivamente – imagens redimensionadas pela autora (2019)

Na análise de conteúdo realizada com base no material do Programa Agrinho direcionado ao 4º. Ano verificamos a recorrência dos produtos agrícolas que são enfatizados: algodão, cana-de-açúcar, milho, trigo e soja. Todos vinculados ao agronegócio. Isso constata a vinculação do programa aos interesses do capital, orquestrado pelo agronegócio, conforme nosso estudo aponta.

Também no material do 5º. Ano reiteramos essa análise, conforme a seguir destacamos nas imagens nas Figuras 39 e 40 na sequência.

FIGURA 39 - ÊNFASE NA TECNOLOGIA E "MELHORAMENTO GENÉTICO"



Fonte: TORRES; P. L.; SCHWINDEN, Antônia. *As invenções e a agricultura.v 5*. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho). Destaque das páginas 24 e 26 respectivamente – imagens redimensionadas pela autora (2019).

FIGURA 26 - MECANIZAÇÃO DA AGRICULTURA



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *As invenções e a agricultura. v.5*, Curitiba: SENAR-PR, 2013, p. 20.(Coleção Agrinho)

Enfatizar o cultivo de produtos estritamente vinculados ao agronegócio, a mecanização da agricultura e mais ainda, conforme na Figura 39 destacamos, os organismos geneticamente modificados (O.G.M.) é em nosso entendimento, uma estratégia também de disputar o espaço da escola pública, trazendo para seu interior o discurso das grandes empresas que lucram com transgênicos, com a mecanização e a utilização em larga escala de agrotóxicos.

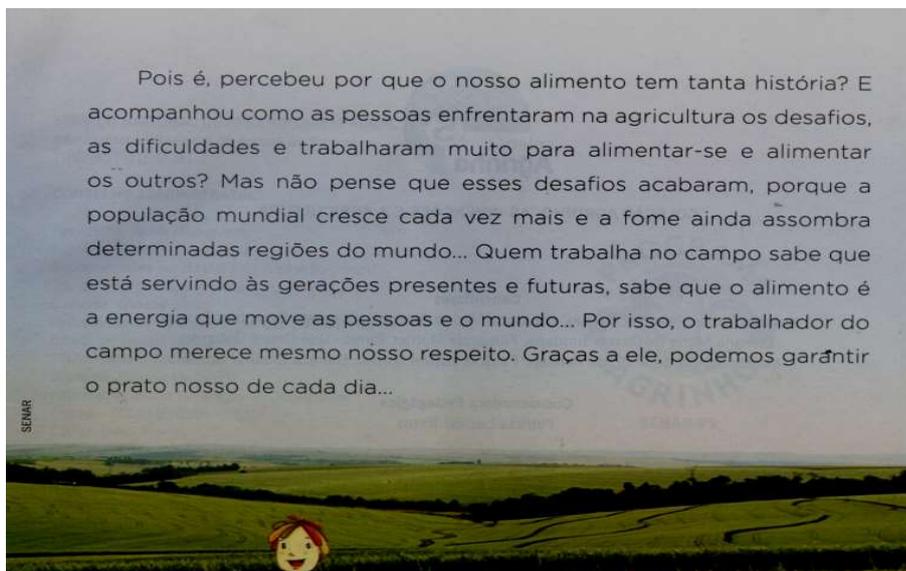
Ainda, conforme a Figura 40, a ênfase do material Agrinho é a valorização da ideia da eficiência e da produtividade. Ao destacar no material as “máquinas eficientes” salientam que: [...]“*uma única máquina agrícola é capaz de fazer o trabalho de centenas de pessoas.*” (TORRES; SCHWINDEN, 2013, v.5 p.20). E realmente a vida das pessoas, seus trabalhos, não são preocupações presentes neste material.

Nesta pesquisa analisamos todo conteúdo dos materiais do Programa Agrinho produzido para os alunos e não identificamos qualquer menção aos problemas sociais do desemprego no campo, do êxodo, da mecanização, dos transgênicos, de qualquer luta ou conflito social. Inexistentes também qualquer menção ao contexto real do campo, com suas contradições e demandas.

Nas análises de conteúdo realizadas identificamos as recorrências relacionadas a esse enfoque. Constatamos que nas 235 páginas de todo material dos anos iniciais apenas uma página consta texto ou ilustração relacionados especificamente ao trabalho dos sujeitos do campo sem a vinculação direta aos interesses do capital e/ou agronegócio.

Assim, para finalizar essa sistematização dos conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, dos 1ºs aos 5ºs anos, reproduzimos a página apontada como única em todo material em que há essa abordagem.

FIGURA 41 - SERVIDÃO SUBJACENTE



Fonte: TORRES; P.L.; SCHWINDEN, A. *As invenções e a agricultura*. v.5, Curitiba: SENAR-PR, 2013, p. 35.(Coleção Agrinho)

Apontamos que, embora conste no texto conforme Torres e Schwinden (2013, p. 35) que:[...] “*peças enfrentaram na agricultura os desafios, as dificuldades e trabalharam muito para alimentar-se e alimentar os outros*” [...] e que “*o trabalhador do campo merece mesmo nosso respeito.*” [...]; o trecho em que destacamos a afirmação de que: [...] “*quem trabalha no campo sabe que está **servindo** às gerações presentes e futuras*” [...] (grifo nosso) (TORRES; SCHWINDEN, 2013, p. 35) há subjacente uma concepção de subserviência, de servidão, conforme o verbo sugere.

Inferimos a partir da análise de conteúdo que se trata de um material que, em 235 páginas de texto e ilustrações está impregnado de concepções vinculadas aos interesses do capital, de exploração e de desigualdade. Interesses esses relacionados às ênfases do higienismo, sexismo, machismo e notadamente em defesa dos interesses do agronegócio em suas diversas nuances, quer sejam: monocultura de grãos de interesse do capital internacional voltados para exportação, mecanização da agricultura, incentivo à avicultura e atividades do agronegócio, assim como uso de transgênicos.

Na sequência abordamos as demais análises realizadas a partir do estudo dos materiais destinados aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

### 5.1.4 Materiais do Programa Agrinho 6ºs aos 9ºs. anos

Destacamos elementos da análise de conteúdo realizada com os materiais direcionados aos alunos dos 6ºs aos 9ºs anos do Ensino Fundamental, também denominados de Anos Finais.

Nessa produção do material do Programa Agrinho há uma alteração nos créditos de autoria, com a inclusão dos seguintes profissionais: Annalice Del Vecchio de Lima e Rodrigo Wolff Apolloni<sup>134</sup>. Já Antônia Schwinden, que também é co-autora dos volumes da Coleção Agrinho do 1º ao 5º ano; nesta fase continua como co-autora dos textos. Assim como Patricia Lupion Torres continua na co-autoria e coordenação pedagógica da coleção. Esclarecemos que, assim como o material analisado dos anos iniciais, a edição de 2013 foi usada até 2019, constituindo-se na fonte primária de nossa pesquisa.

Dessa feita pontuamos também na ordem já sistematizada no Quadro 4, os principais elementos que propiciaram as inferências. Lembrando que todos os volumes do material do Programa Agrinho do 6º. ao 9º ano estão intitulados: “Em total conexão” alterando somente a numeração do volume correspondente ao ano. Já iniciamos identificando um erro que consideramos crasso no livro do 6º. Ano, conforme a Figura a seguir evidencia.

FIGURA 42 - ERRO DE GRAFIA



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*. v. 6. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.32. (Coleção Agrinho)

<sup>134</sup> O autor citado também consta nos créditos de autoria do 5º. Ano do Ensino Fundamental.

No título do texto a palavra está grafada “áfrica” sem a inicial maiúscula necessária. Considerando que o material tenha passado pela avaliação de vários profissionais, autores, coordenação pedagógica, por revisões, além de que envolve um custo de produção, divulgação, distribuição, dentre outros, pontuamos que esse e outros erros já apontados causam estranhamento. E conforme já apontamos, não se trata de superestimar os aspectos da forma do texto, mas sim desvelar o que está na essência do material. O que não se contrapõe a também apontar os erros da aparência.

Na sequência analisamos os conteúdos dos textos “*Equilibristas do planeta*” e “*Menor e mais dinâmica*”, conforme a seguir destacados na Figura 43. Nesses excertos identificamos enfoques limitados das temáticas. No primeiro salientamos que o trecho [...] “*é essencial adotarmos usos sustentáveis da natureza*” (SCHWINDEN *et al.*, 2013, p. 21), bem como, conforme escrito no texto, atribuir o equilíbrio ambiental a limitação de visitantes em reservas ecológicas, sem aprofundar a abordagem, é limitador para a apropriação do conhecimento científico relacionado à temática ambiental de forma a propiciar a reflexão dos alunos.

No texto sob o título: “*Menor e mais dinâmica*” a diminuição no número de filhos que as famílias têm ao longo da história é enfocada. A limitação na abordagem da temática é constatada, pois o texto restringe a fatores como medicina avançada, diminuição da mortalidade infantil e menor necessidade de mão de obra na agricultura. Embora sejam esses fatores apontados no material também verificáveis, apontamos que o controle da natalidade e o planejamento familiar estão ausentes nesse texto; o que não contribui para a aprendizagem crítica sobre um assunto fundamental, considerando-se a faixa etária de alunos cursando o 6º. ano.

FIGURA 27 - ABORDAGENS LIMITADORAS



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v. 6. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.32. (Coleção Agrinho) Imagens redimensionadas pela autora (2019) a partir da fonte citada, páginas 21 e 34 respectivamente.

Além da limitação de abordagens, identificamos a partir da análise de conteúdos, a inconsistência dos personagens, dos enredos que o material lhes atribui tais como suas vidas, experiências, rotinas que é recorrente. Por sinal, já destacamos incongruências no material dos anos iniciais, no 4º ano, por exemplo. Nos anos finais do Ensino Fundamental elas estão denotadas. Senão vejamos, conforme a personagem Aninha, irmã do Agrinho escreve aos amigos, reproduzido a seguir na Figura 44.

FIGURA 44 - INCOERÊNCIAS



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v. 6. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.32. (Coleção Agrinho), p. 36.

No texto ela informa que sua família tem como fonte de renda o *turismo rural*. Ainda que há cavalos e um restaurante, onde a mãe [...] “*prepara refeições fresquinhas*” [...]. Essas são inserções de atividades da família que não estão mencionadas em nenhum outro volume da coleção. Surgem no 6º. ano e depois desaparecem. Os cavalos, o restaurante, a “*agricultura familiar*”<sup>135</sup>, o turismo rural, tudo surge no texto do *E-mail* da personagem e depois é fadado ao esquecimento pelos autores.

Obviamente sabemos que se trata de uma obra ficcional e que personagens, textos, ilustrações e enredos das histórias foram criados intencionalmente para inserir determinados conceitos de acordo com os objetivos do Programa Agrinho. Entretanto, certo grau de coerência e enredos verossímeis são imprescindíveis em um material destinado ao contexto escolar. Afinal crianças e jovens, no nosso entendimento, merecem ter acesso a histórias bem construídas. É uma exigência para que se demonstre respeito à inteligência dos alunos. Até porque esse material para ser produzido gera um alto custo para a população.

<sup>135</sup> O que de forma fidedigna não podemos deixar de reconhecer. Embora restrita a uma página a agricultura familiar é citada no material.

Concluimos em nossas análises que o material apresenta lacunas, incoerências, erros gráficos, ortográficos, além do que, por nós considerado o aspecto mais sério: está impregnado de concepções estereotipadas, que reforçam o sexismo e papel da mulher limitado como a que serve, a que cozinha; além de que a vinculação dos personagens ao contexto real do campo é frágil e incongruente.

Seguindo, do material destinado aos alunos do 7º ano, intitulado “*Em total conexão*- volume 7”, destacamos o excerto do texto a seguir, reproduzido na Figura 45..

FIGURA 45 - ESTEREÓTIPO DE GÊNERO - 7º ANO

**Tesouro em forma de sanduíches**



Há muito tempo, quando ainda era bem criança, Agrinho foi acampar com o pai em uma serra a algumas horas de casa. Na noite anterior à viagem, eles prepararam a barraca, os sacos de dormir e as lanternas. Junto com a mãe, Agrinho arrumou uma mochila com sanduíches caprichados de pão integral, queijo, presunto, tomate e alface, uma garrafa térmica de café com leite e um cacho de bananas.

O dia chegou e eles foram acampar. Antes, porém, caminharam por algumas horas, parando para olhar para as montanhas, ouvir o canto dos pássaros e tomar banho de cachoeira. Foram vários quilômetros de caminhada até que eles chegassem ao local onde armariam a barraca. Agrinho estava cansado, feliz... e morto de fome! Com tudo arrumado, acenderam uma fogueira e se sentaram para fazer uma refeição mais caprichada.

Ao provar o sanduíche feito pela mãe, Agrinho sentiu o gosto de cada ingrediente, das sementes do pão integral ao sabor dos tomates fresquinhos – uma coisa maravilhosa! E constatou, feliz da vida, que o prazer de comer não está na quantidade ou na embalagem dos alimentos, mas em perceber o gosto e o cuidado com que cada prato é preparado. Até hoje, aliás, ele se lembra daqueles sanduíches e daquele momento fantástico com o pai.

Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v. 7. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.12 (Coleção Agrinho)

Pela análise do texto a concepção sexista e limitadora da convivência do Agrinho com seus pais é nítida. É o pai o que o leva a acampar e que proporciona a aventura, o contato com a natureza. Para a mãe ficou restrita a função de preparar o lanche, arrumar tudo e ficar aguardando<sup>136</sup>, passivamente, supomos que com a filha Aninha, a chegada dos “homens da casa”.

<sup>136</sup> Nos remetemos à personagem da História grega clássica, enclausurada, como a composição de Chico Buarque e Augusto Boal retrata no trecho [...] “Mirem-se no exemplo, daquelas mulheres de Atenas” [...] em letra de título homônimo. Disponível em: <<https://analisedeletras.com.br/chico-buarque/mulheres-de-atenas/>>. Acesso em: 10 jan.2020.

No volume destinado ao 8º ano também destacamos a recorrência da concepção sexista e limitadora dos papéis de gênero. Desta feita, é a ilustração que confere a materialidade desta análise, conforme segue na Figura.

FIGURA 46 - ESTEREÓTIPO DE GÊNERO - 8º ANO



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v.8. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p.47. (Coleção Agrinho).

O desenho ilustra a figura masculina que luta, empunha a espada. Está representando movimento de ataque. Denota uma agressividade contestável, reprovável, por estar dirigida às figuras femininas; estas representadas em atitude de recuo, de medo. Buscam proteção no alto de uma árvore.

Essa ilustração não tem sequer relação com o texto "O radical duplo" inserido, ou com o restante do texto da página. Contudo, o desenho reforça o estereótipo de gênero que atribui aos meninos o papel de conquista, luta; e pior ainda, agressão na nítida ameaça às mulheres. E às meninas da ilustração incidiu o reforço da fragilidade, inferioridade e vitimização. Restou a atitude de buscar refúgio, o medo e a fuga. Mesmo se considerássemos a ilustração representando uma brincadeira, seria esta acintosa e subjacente ao reforço de aceitação de atitude de violência contra as

mulheres. O que é grave em qualquer contexto, e mais ainda em se considerando o público adolescente ao qual o material é destinado.

Nesta direção, da abordagem subjacente da violência, passamos agora a analisar outro material, desta feita, direcionado ao 9º ano. E com base nos textos produzidos pelos autores do Programa Agrinho, destacamos do conteúdo, conforme a seguir na Figura 44, um furto do qual o personagem é vítima.

FIGURA 47- CRIMINALIDADE E DROGADIÇÃO



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v.9. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p. 50. (Coleção Agrinho).

Na situação narrada o personagem Agrinho é vítima de roubo (*sic*). Sem considerarmos em demasia o equívoco técnico mais afeito ao âmbito jurídico<sup>137</sup> do título, pois não é roubo, mas furto o que ocorreu na situação narrada; no contexto da narrativa o furto ocorre porque o bandido precisa de drogas, como o crack. Segundo o

<sup>137</sup> Não estamos adotando este preciosismo acadêmico. Importa outrossim, pontuar que o termo usual adotado no texto não é o correto no ordenamento jurídico; em se considerando as tipologias que configuram os crimes contra o patrimônio. Para maior elucidação desta divergência na tipificação penal, sugerimos consulta conforme Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/222/ril\\_v56\\_n222\\_p155.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/222/ril_v56_n222_p155.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

que o personagem delegado de polícia manifesta no diálogo do texto: “*Muitas vezes, os ladrões são usuários de crack*” [...]. Mais do que uma questão semântica, o texto não foi elaborado com o suficiente cuidado de generalização e preconceito com os usuários. Posto que se considerarmos a drogadição como um problema de saúde pública, o usuário tem direito a receber o tratamento adequado e sem preconceitos. Obviamente não estamos defendendo qualquer crime ou ilícito. Contudo, ponderando que o texto, nesta configuração, reforça o preconceito com usuários, além de que analisamos a existência de uma lacuna de aprofundamento sobre a temática que envolve a desigualdade social, a concentração de renda, o desemprego e outros fatores intervenientes da conjuntura capitalista que também são motivadores de furtos, por exemplo.

Defendemos não o ato criminoso, este ou qualquer outro. Mas sim, alertamos para a necessidade da discussão, da reflexão sobre a motivação e o contexto no qual a narração foi inserida e como, de fato, essas situações ocorrem na realidade. Discutimos sob a ótica da materialidade das relações sociais permeadas de injustiças em um contexto como o nosso, de oportunidades limitantes e limitadoras para uma parcela numerosa da população. Nas quais condições em que a marginalidade tem o viés da falta de oportunidades, gerando a pobreza e a linha abaixo da pobreza, ou seja, a exclusão social.

Consideramos que alunos adolescentes, na faixa etária das crianças de 9º. ano, para a qual o texto foi produzido, tem condições de compreender para além desta abordagem rasa e que não oportuniza reflexão e o aprofundamento acerca de temáticas essenciais como a exclusão, o consumo (e até o tráfico) de drogas e suas relações com a violência e a criminalidade.

Prosseguindo no estudo do material “Em total conexão – volume 9” retomamos um dos principais enfoques que temos analisado, propiciado pela seleção do texto que consta na legenda da ilustração conforme a seguir destacado na Figura 48.

FIGURA 48 - ÊNFASE NA PRODUÇÃO DO AGRONEGÓCIO



Fonte: SCHWINDEN, Antônia *et al.* *Em total conexão*; v.9. Curitiba: SENAR-PR, 2013, p. 42. (Coleção Agrinho).

A imagem fotográfica da soja à direita da Figura, foi legendada com um trecho do texto que consta neste mesmo volume 9 da Coleção Agrinho. Até aí, nada surpreendente. Ocorre que ao analisarmos o conteúdo da íntegra do texto constatamos que esse trecho foi extraído e recortado de tal forma que, na legenda, ficou descontextualizado da redação original. Vejamos:

**Comparada com os derivados do petróleo, os biocombustíveis são considerados menos poluentes. Isso acontece porque** a biomassa, que pode ser o bagaço da cana-de-açúcar, a soja, a mamona, entre outros, captura em seu crescimento parte do carbono emitido. **No entanto, a derrubada de florestas para criar espaço para novas áreas de plantio para a produção da biomassa gera a emissão de dióxido de carbono e, conseqüentemente, o aumento do efeito estufa.** (SCHWINDEN, Antônia *et al.* 2013, p. 41-42) (grifos nossos).

Depreendemos que é um recorte intencionalmente legendado na imagem da soja para atribuir um benefício ecológico que, na realidade, não é propiciada pela monocultura desta ou de outra semente, ou da cana-de-açúcar. Dessa forma a legenda estabelece uma pseudo relação e induz os leitores a um erro de interpretação. Basta reler o trecho na íntegra para mudar a percepção acerca do conteúdo do trecho legendado. A omissão da comparação inicial do parágrafo e principalmente, a exclusão da conjunção adversativa “*No entanto*”,[...] altera o sentido conforme sinalizamos com os grifos na citação acima.

Ao enaltecer as qualidades dos produtos vinculadas ao agronegócio, o material Agrinho, utiliza estratégias de convencimento e reforça o ideário de que o agro é bom, o agro é pop, conforme já apontamos neste trabalho.

Além de tudo, em seus textos, ilustrações, nas propostas de encaminhamento metodológico, perpassam concepções preconceituosas, sexistas, estereotipadas com relação aos sujeitos do campo e os territórios de vida reais. Os materiais denotam também um desconhecimento das estratégias de vida e de trabalho do campo e no campo. Ademais se configura o reforço às limitações de gênero ora subjacentes, ora identificáveis, conforme apontamos ao longo desta pesquisa.

O Programa Agrinho se insere no contexto escolar, e disputa os espaços das escolas públicas trazendo em seu bojo o arcabouço de materiais produzidos com recursos também dos próprios trabalhadores, mas que não os representa. Reafirmamos com o respaldo das análises realizadas, ao finalizar esta etapa de estudos sobre o material do Programa Agrinho produzido para os alunos do Ensino Fundamental, que se trata de um programa alinhado com os interesses do capital, principalmente no que concerne ao agronegócio. Trata-se, por conseguinte, de uma disputa ideológica para que o projeto de sociedade alinhado com a exploração do capital se reproduza.

E essa disputa nas escolas públicas, neste trabalho analisada sob a ótica da materialidade das relações do material Agrinho do SENAR-PR, também está presente nos demais estados brasileiros, conforme a Figura a seguir nos remete.

FIGURA 49 - MOTE DA CONECTIVIDADE



Fonte: Disponível em: <<https://portal.sistemafamasul.com.br/noticias/agrinho-2019-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-o-concurso-agrinho-come%C3%A7am-na-segunda-feira>>. Acesso em: 28 dez.2019.

A Figura 49 reproduz parte do material promocional da campanha de divulgação do Concurso Agrinho no Mato Grosso do Sul. Aqui inserida para ilustrar a atuação do Programa em todo território nacional, conforme citamos. Também a inserção tem a intencionalidade de nos remeter ao *slogan* “*A tecnologia do campo conectada com a cidade*” utilizado pelo Programa Agrinho, em similitude com o mote do Programa Escolas Rurais Conectadas, próxima abordagem desta pesquisa.

## 5.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PROGRAMA ESCOLAS RURAIS CONECTADAS

No que concerne ao Programa Escolas Rurais Conectadas já abordamos neste trabalho as formas de inserção do Programa no cotidiano das escolas públicas. Também as fontes de financiamento e as parcerias que a Fundação Telefônica – Vivo estabelece e que se constituem em captação de recursos para as ações do programa. Ainda distinguimos suas características em comparação com o Programa Agrinho. Comparativamente ambos são programas que defendem os interesses do capital e estão disputando o espaço das escolas públicas. Convergem para direções parecidas no que refere-se à intencionalidade e ao não terem suas ações suficientemente compreendidas, na essência, pelos profissionais da educação.

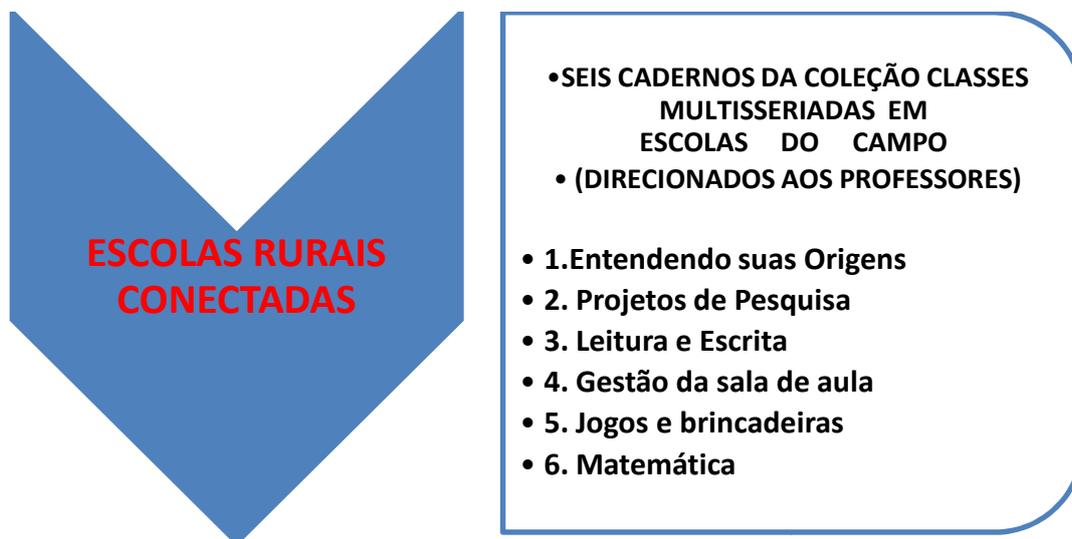
No que os programas divergem é no público-alvo ou seja: enquanto o Programa Agrinho, embora produza materiais e atinja os professores e as equipes pedagógicas, tem seu principal alcance direcionado aos alunos; já o Programa Escolas Rurais Conectadas está direcionado a professores e equipes de profissionais da educação. Analisamos na sequência os materiais referidos.

### 5.2.1 Análise de Conteúdo dos Materiais – Programa Escolas Rurais Conectadas

Como procedimento de pesquisa realizamos a impressão física dos materiais selecionados na plataforma *on line*. Objetivamos dessa forma, configurar materialidade aos procedimentos da análise de conteúdo efetivada. Esclarecemos que esse material só é disponibilizado aos cursistas na plataforma e na versão digital.

Os materiais produzidos pela Fundação Telefônica-Vivo, integrantes do Programa Escolas Rurais Conectadas por nós impressos e estudados, estão sistematizados no Quadro 7 a seguir.

#### QUADRO 7 - MATERIAIS IMPRESSOS E ANALISADOS



Elaboração: A autora (2019), com base nos 6 cadernos da Coleção *Classes Multisseriadas em Escolas do Campo*, conforme referenciado.

A coleção analisada está disponibilizada *on line* de forma pública e integra a Coleção *Classes Multisseriadas em Escolas do Campo* que consistem em 6 cadernos a saber: 1. *Entendo suas origens*: apresenta histórico da educação escolar em contextos rurais; 2. *Projetos de pesquisa*: sugere diálogo entre organização de conteúdo e pesquisa em sala de aula; 3. *Leitura e escrita*: traz experiências de como transformar estudantes em leitores e produtores de texto; Ainda o caderno 4. *Gestão da sala de aula*: que segundo os autores estimula a organização de atividades em classes multisseriadas; 5. *Jogos e brincadeiras*: caderno da coleção que propõe um trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras utilizados como forma de vivência da infância; 6. *Matemática*: estimula atitude de interesse e inquietação frente ao conhecimento da disciplina.<sup>138</sup>

<sup>138</sup>

Conforme disponível em: <http://telefonica.com.br/servlet/Satellite?c=Noticia&cid=1386095008391&pagename=InstitucionalVivo%2FNoticia%2FLayoutNoticia01>. Acesso em: 27 set. 2019.

Acompanhamos durante os anos de 2017 a 2019 as notícias veiculadas na rede. Concomitante, realizamos as atividades de dois cursos para conhecer o processo também como participante, além de como pesquisador, o que propiciou o olhar por dentro da sistematização do curso, de seus procedimentos e de como a avaliação ocorre de fato.

Procedemos a análise de conteúdo do programa conforme indicado por Bardin (2011) e durante a interpretação dos dados nos voltamos atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, uma vez que são eles que dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. As relações entre a análise dos conteúdos do Programa Escolas Rurais Conectadas e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação. Na consecução da pré-análise inicial os materiais selecionados e analisados estão apresentados no quadro a seguir, que evidencia a materialidade do trabalho com os dados empíricos.

QUADRO 8 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Elaboração: a autora (2019).

Destacamos também que a tão propalada conectividade é também o cerne da mais recente<sup>139</sup> iniciativa do MEC através do denominado: “Programa de Inovação Educação Conectada”, cujo objetivo, segundo o próprio Ministério é [...] “apoiar a universalização do acesso à Internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica”<sup>140</sup>.

Uma das ações anunciadas é a de preparar os ambientes escolares para receber a conexão. Para tanto várias estratégias de adesão estão sendo utilizadas, uma delas pelo sistema do PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola” que é uma ferramenta de planejamento das ações da escola pública e uma importante fonte de captar verbas para as necessidades do contexto de cada unidade de ensino. Portanto, ao incluir no PDDE Interativo um módulo denominado “educação conectada” que se comunica com o Simec e controla escolas que aderem ao programa, os gestores do MEC revelam que esse é um Programa priorizado pelo governo federal.

As idéias da conectividade, da utilização de recursos tecnológicos, principalmente digitais está presente em toda plataforma digital do programa e notadamente no material analisado da “Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo”, conforme iremos aprofundar.

É ainda explicitado que a adesão é condição necessária para receber o apoio técnico e financeiro do MEC. As escolas participantes devem elaborar um diagnóstico e um plano de aplicação financeira (PAF), de acordo com metodologia e ferramenta disponibilizada pelo MEC no sistema PDDE Interativo.<sup>141</sup>

No Manual<sup>142</sup> de orientações do Programa Escolas Conectadas do MEC que consultamos está direcionado a propor que a escola faça contratação de serviços de Internet banda larga. Ressaltamos ainda que no documento de autoria do próprio Ministério que traz orientações sobre o programa, em 4 páginas de texto denso, a linguagem usada é de uma complexidade que exige o domínio e a familiaridade com

<sup>139</sup>Considerando o recorte temporal do final do ano de 2019.

<sup>140</sup>Conforme disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/35-o-programa/149-o-programa>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

<sup>141</sup> Conforme disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/adesao>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

<sup>142</sup> Disponível em: <[http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_conectividade\\_edu\\_conectada\\_2704.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual_conectividade_edu_conectada_2704.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2019.

termos técnicos da área de tecnologia da informação<sup>143</sup>. É de registrarmos que os profissionais que atuam nos contextos escolares já encontrarão barreiras para o entendimento.

Identificamos as parcerias divulgadas do Programa que são: CIEB<sup>144</sup> (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), Fundação Lemann, UNDIME, dentre outros com vinculação ao capital internacional<sup>145</sup>. Aprofundando o entendimento sobre essa rede de apoiadores encontramos a Digital Promise<sup>146</sup>, grupo privado norte americano e o “Instituto Porvir” que além de apoiador da “Reforma do Ensino Médio, defende o esforço pelo que denomina de “aprendizagem ativa”. Registramos que um dos projetos do Instituto Porvir propõe o ensino de matemática a partir da confecção de roupas de bonecas, tendo a Barbie como modelo. Essas constatações reafirmam nosso entendimento de que o Programa Escolas Rurais Conectadas está vinculado ao capital internacional, em razão de suas parcerias e formas de financiamento estritamente dependentes de empresas, fundações e organismos que têm em sua gênese o objetivo de obtenção de lucro, acumulação de capital, exploração do trabalho humano; embora esses institutos, fundações e empresas se coloquem para o público como entidades filantrópicas, beneficentes ou organismos sem fins lucrativos.

Consideramos, portanto, sob o enfoque da materialidade das ações, das relações e vínculos constatados, que as ações da Fundação Telefônica-Vivo no Brasil, também financiadas pelo capital internacional, conforme apontamos, têm por objetivo disputar os espaços das escolas públicas e, com esta pretensão, captar novos consumidores para seus produtos, bem como utilizar de suas estratégias de convencimento e propaganda ideológica para colocar-se no mercado brasileiro como uma empresa reconhecida como socialmente responsável. O que de fato, constituem-se

---

<sup>143</sup>

Disponível

em:

[http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/orientacaos\\_programa\\_educ\\_conectada\\_11102018.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/orientacaos_programa_educ_conectada_11102018.pdf) Acesso em 14 nov. 2019.

<sup>144</sup> O CIEB é mantido pelo Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Península, Itaú Social e um grupo privado norte-americano criado por Bruce D. Henderson, que desenvolveu a “Matriz BCG” que não tem relação com a vacina, mas sim com o mercado financeiro internacional. Já o Instituto Península foi criado pela família do empresário Abílio Diniz, conforme já citamos.

<sup>145</sup> Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/parceiros> Acesso em 03 dez. 2019.

<sup>146</sup> Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/#o-que-defendemos> Acesso em 03 dez. 2019.

em estratégias de *marketing* e de obtenção de maior lucratividade. Para consecução de seus objetivos, a Fundação Telefônica-Vivo tem como uma de suas estratégias o Programa Escolas Rurais Conectadas, cujos materiais analisamos.

Realizamos a análise de conteúdo a partir dos materiais selecionados com base nos critérios apontados por Bardin (2010) objetivando destacar os aspectos que avaliamos como essenciais para a compreensão do Programa Escolas Rurais Conectadas.

Uma das análises remete ao entendimento da parceria entre a Fundação Telefônica – Vivo e o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa<sup>147</sup> (ICEP), conforme citado no Prefácio à página 5 de todos os volumes da coleção.

Durante a interpretação dos dados, foi necessário voltar aos pressupostos teóricos, pertinentes à investigação, pois verificamos que, em especial no primeiro volume da coleção foi produzida a partir da apropriação dos conceitos que são defendidos pela Educação do Campo e que até são fundamentais na construção histórica e coletiva de sua concepção.

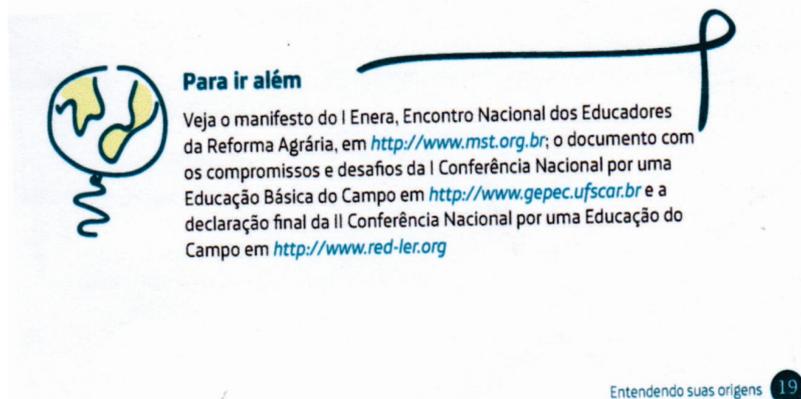
Então, iniciando pelo estudo do primeiro volume que integra a Coleção *Classes Multisseriadas em Escolas do Campo* intitulado “*Entendo suas origens*”, verificamos que o mesmo apresenta histórico da educação escolar em contextos rurais, elementos da construção da Educação do Campo e outros conceitos apropriados da construção do conceito.

O autor (REIS, 2015), responsável por elaborar este primeiro volume para o Programa Escolas Rurais Conectadas, o fez utilizando a bibliografia e os marcos legais da Política Nacional da Educação do Campo. Essa é uma constatação restrita apenas ao primeiro volume, posto que nos demais tal vinculação não existe, conforme analisamos. A Figura 47 ilustra essa constatação.

---

<sup>147</sup> Conforme disponível em: <http://institutochapada.org.br/>. Acesso em 22 dez. 2019.

FIGURA 50 - VINCULAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: REIS, Marlo dos. *Entendendo suas origens*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.19 (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.1)

Assim como ilustrado na Figura 50, o autor incluiu neste volume outras referências a documentos fundamentais para o entendimento da concepção. Posto que possui familiaridade e produção de pesquisa<sup>148</sup> voltada para a Educação do Campo, sua escrita reflete essa trajetória do autor, tanto a escolha das referências como no desenvolvimento do texto. Dessa experiência<sup>149</sup> e olhar para o campo resultaram as 30 páginas escritas no volume: “Entendendo suas origens” nas quais aborda aspectos como: “*A quem serve a educação do campo, das águas e das florestas? A quem defende? A quem se opõe? O que propõe no cenário educacional?*” (REIS, 2015, p. 7). Também aborda os desafios e compromissos da Educação do Campo, marcos legais, histórico e ressalta a importância dos movimentos sociais, como por exemplo na página 12 sob o título: “*Nossas lutas e organizações coletivas*”.

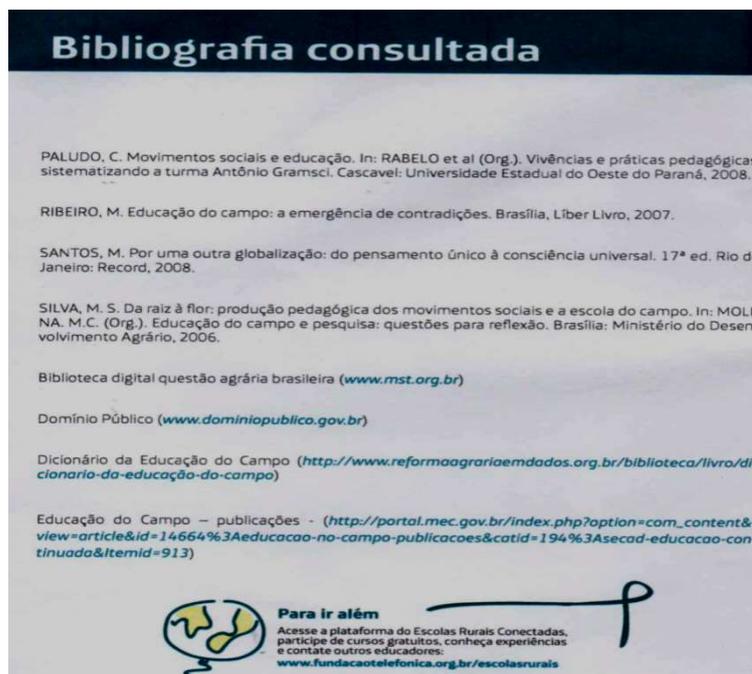
Consideramos que, embora no limite do número de páginas, o texto e a linha de abordagem têm coerência com a concepção de Educação do Campo. O autor desenvolve uma argumentação e adota referências que são genuínas da concepção.

<sup>148</sup> Marlo dos Reis é Mestre em Desenvolvimento Regional, defendendo Dissertação em 2018 com a pesquisa: “Os movimentos sociais no sul do Amapá: a trajetória do conselho nacional das populações extrativistas” Atua nas linhas de pesquisa de: juventude rural e Educação do Campo e movimentos sociais na Amazônia. Desenvolve atividade profissional como docente da Universidade Federal do Amapá. Conforme disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4441464T6>. Acesso em 04 jan. 2020.

<sup>149</sup> O autor atuou como consultor no MEC na área de Políticas de Educação do Campo e foi educador do Projeto Terra Solidária da FETRAF-SUL/CUT (2000). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1643271107076137> Acesso em 04 jan. 2020.

Além de que indica reflexões pertinentes e propõe consulta a *sites* que remetem a documentos que contribuem para o entendimento adequado da Educação do Campo. A figura a seguir ilustra.

FIGURA 51- REFERÊNCIAS PERTINENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Fonte: REIS, Marlo dos. **Entendendo suas origens**. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.30. (Coleção ClassesMultisseriadas em Escolas do Campo; v.1)

Conforme observamos a “Bibliografia Consultada” pelo autor respeita as produções mais significativas da trajetória de construção da concepção de Educação do Campo. Neste recorte da Figura 48 inclusive é indicada já na primeira obra a referência à professora Dra. Conceição Paludo<sup>150</sup>. Destacamos ainda deste primeiro volume a menção ao PRONERA (REIS, 2015, p. 18) e ao I ENERA, como a seguir:

O movimento Nacional da Educação do Campo também foi resultado da articulação de entidades representativas de movimentos sociais, sindicatos, universidades, pastorais, professores e gestores de todos os níveis. A partir desse movimento, foram realizados importantes encontros, como o I Enerà Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, realizado em

<sup>150</sup> Consideramos importante fazer este registro, em destaque ao reconhecimento do autor deste 1º. Volume da Coleção, para a Professora Doutora Conceição Paludo, dado que a autora possui prática e referenciais vinculados à classe trabalhadora, além de produção reconhecida na abordagem da temática da Educação do Campo.

Brasília, em 1997, e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998 em Luziânia, Distrito Federal (REIS, 2015, p.18)

Como já salientado este 1º. Volume da “Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo” apresenta os conceitos em consonância com os princípios da Educação do Campo. Constatamos que essa relação com a Educação do Campo é somente neste volume. Já nos demais, as abordagens trazem referências de autores cognitivistas e a produções de língua espanhola, cujas obras não têm tradução em nosso idioma. O que nos direcionou a analisar que, a inserção da Fundação Telefônica em 17 países. Neles a predominância é do idioma espanhol. O que inferimos ter sido determinante para essa opção na escolha das obras referenciadas. Essa inferência se baseia nos dados que sistematizamos no Quadro a seguir.

QUADRO 9 - RELAÇÃO ENTRE PAÍSES E IDIOMAS PREDOMINANTES  
FUNDAÇÃO TELEFÔNICA

<i>PAÍS DE INSERÇÃO DO PROGRAMA</i>	<i>IDIOMA PREDOMINANTE ESPAÑHOL</i>	<i>IDIOMA PREDOMINANTE INGLÊS</i>	<i>IDIOMA PREDOMINANTE PORTUGUÊS</i>	<i>IDIOMA PREDOMINANTE ALEMÃO</i>
Alemanha				X
Argentina	X			
BRASIL			X	
Chile	X			
Colômbia	X			
Costa Rica	X			
El Salvador	X			
Equador	X			
Espanha	X			
Guatemala	X			
México	X			
Nicarágua	X			
Panamá	X			
Peru	X			
Reino Unido		X		
Uruguai	X			
Venezuela	X			
<b>Total de Países: 17</b>	<b>Total predominância idioma espanhol: 14</b>	<b>Total predominância idioma inglês: 01</b>	<b>Total predominância idioma português:01</b>	<b>Total predominância idioma alemão: 01</b>

Elaboração: A autora (2019), com base em dados das fontes do programa, Conforme Disponível em: <https://plan.org.br/fundacao-telefonica-vivo> Acesso em 27 dez. 2019.

A partir dessa constatação, sustentada pelos dados apresentados no Quadro 9, a opção pelas referências tem justificativa e também incide nas concepções que passamos a destacar, a análise de conteúdo propiciou ao longo deste trabalho e que passamos a expor.

O segundo volume intitulado: “Projetos de Pesquisa” expressa como objetivo apresentar um conjunto de orientações sobre elaboração de projetos e sugestões de pesquisa. Entretanto, reduz a abordagem à apresentação de projetos já prontos e acabados, por fim, sugere modelos para os professores. A autoria é de Aline Carvalho Nascimento<sup>151</sup> e especialista em Política de Planejamento Pedagógico (2005) e tem vínculo com a Fundação Telefônica e com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP<sup>152</sup> em vários projetos de produção de materiais. Consta em sua divulgação de “atuação” que: “O ICEP desenvolve uma metodologia de formação continuada de educadores e gestão da aprendizagem, aliada à mobilização sociopolítica dos atores envolvidos nas redes municipais e tem como valores: Apartidarismo, Equidade, Ética e Honestidade.”<sup>153</sup>

Embora com o “Apartidarismo” anunciado, dentre os parceiros<sup>154</sup> do Instituto estão os seguintes grandes grupos ligados ao capital: Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Arapyáú, Bracell . O Instituto Arapyau<sup>155</sup> criado em 28 de abril de 2008, sediado em São Paulo, mas com atuação principalmente na Bahia, foi fundado pelo empresário Guilherme Peirão Leal *também* sócio fundador do Grupo Natura e candidato a vice-presidente pelo Partido Verde, na chapa de Marina Silva no pleito de 2010. Em 2006 o empresário foi indicado<sup>156</sup> em lista que apontam as maiores fortunas do mundo, 1,4 bilhões (março de 2006). A partir daí permanece nas listas. Por outro

---

<sup>151</sup>

Disponível

em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4479283T4&tokenCaptchar=03AOLTBLTJKZilmjRS0XrM07GXBOAfW-JnE9tRT3Ll97SM6KXeVN3cz>. Acesso em 28 dez. 2019.

<sup>152</sup> O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa está sediado na Bahia e atua na formação de professores e outros projetos da área educacional. Conforme disponível em: <http://institutochapada.org.br/quem-somos/>. Acesso em 29 dez. 2019.

<sup>153</sup> Disponível em: <http://institutochapada.org.br/atuacao/>. Acesso em 29 dez. 2019.

<sup>154</sup> Disponível: <http://institutochapada.org.br/parceiros/>. Acesso em 29 dez. 2019.

<sup>155</sup> <https://arapyau.org.br/institucional/>. Acesso em 29 dez. 2019. Também consultamos o CNPJ do Instituto conforme disponível em: <https://consultacnpj.com/cnpj/instituto-arapyau-de-educacao-e-desenvolvimento-sustentavel-09569182000190>. Acesso em 29 dez. 2019.

<sup>156</sup> Pela *Revista Forbes*, conforme disponível em <https://www.forbes.com/profile/guilherme-peirao-leal/#6ad34c84362c>

lado, são reconhecidas suas iniciativas relacionadas à sustentabilidade e responsabilidade social.

Nessa composição do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, a Bracell<sup>157</sup> empresa asiática com sede em Singapura, é também um dos parceiros, sendo que:

As operações no Brasil começaram em 2003, com a aquisição da BSC (Bahia Specialty Cellulose) e da Copener (Florestal) na Bahia. Em agosto de 2018, a atuação da empresa foi ampliada com a aquisição da Lwarcel Celulose em São Paulo. Além dessas unidades de produção, há escritórios de vendas na Ásia, Europa e Estados Unidos. Uma das líderes globais na produção de celulose solúvel especial, a Bracell baseia suas operações no cultivo sustentável (*sic*) de eucalipto e fábricas de última geração. Com capacidade instalada para produzir 750.000 toneladas de celulose por ano [...]<sup>158</sup>

Nesta parceria identificamos a contradição, no mínimo *sui generis*, dado que em um mesmo instituto, em parceria estão organizações que se colocam no contexto brasileiro como preocupadas com a natureza e a sustentabilidade e a empresa Bracell que é produtora de celulose solúvel<sup>159</sup> e celulose especial a partir da matéria prima da monocultura do eucalipto, típica do agronegócio. Nesse aspecto, a preocupação com o plantio, principalmente do eucalipto transgênico (O.G.M.), já foi manifestada pela Fundação Oswaldo Cruz, ao disponibilizar que:

O Brasil pode ser o primeiro país do mundo a liberar o plantio de eucalipto transgênico. A honraria duvidosa só não veio na semana passada por conta de um protesto da Via Campesina que interrompeu a reunião da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio) em que a liberação seria votada. Antes da interrupção, a comissão já havia aprovado a comercialização de variedades de milho transgênico resistentes aos agrotóxicos 2,4-D – considerado de extrema toxicidade pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) – e ao haloxifape. [...] importante do ponto de vista do agronegócio, mas teve também muito incentivo público. Se a gente pensar o ensino nas escolas de ciências agrárias, agronomia, serviços de extensão rural, pesquisa agrícola e crédito, no geral foram todos orientados para promover isso que a gente chama de modelo dominante de agricultura, o pacote das monoculturas com sementes modificadas e aplicação de agrotóxicos. Todo o aparato estatal das políticas para a agricultura nas últimas décadas foi orientado para esse modelo, e as

<sup>157</sup> <https://www.bracell.com/>. Acesso em 28 dez. 2019.

<sup>158</sup> Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/grupo-asiatico-oficializa-investimento-de-r-7-bi,70002946404> Acesso em 28 dez. 2019

<sup>159</sup> Disponível em: <https://www.bracell.com/noticias/bracell-amplia-producao-de-celulose-soluvel-em-sao-paulo/> Acesso em 28 dez. 2019.

empresas aproveitaram esse quadro instalado aqui, viram no Brasil um grande mercado.<sup>160</sup>(ANTUNES, 2015)

Ainda quanto ao material do volume 2 da coleção com o título “*Projetos de Pesquisa*” a análise de conteúdo trouxe a constatação de que as indicações trazem diversas exemplificações, mas que acabam por fornecer um modelo pré definido para que os profissionais da educação sigam. O que denota uma concepção tradicional de educação.

Já sob o título “Leitura e Escrita” o volume 3 foi elaborado por Elisabete Monteiro<sup>161</sup>, professora da Universidade Estadual da Bahia, que também é autora do volume “Gestão da sala de aula”. Uma das ênfases da autora baseia-se no material da Fundação Paulo Montenegro<sup>162</sup>, instituição ligada a um dos diretores do Instituto Brasileiro de Opinião pública e estatística – IBOPE.

Em estudo sobre a influência deste instituto citamos na obra de Ricco e Vanucci (2017) que destaca uma declaração do filho de Paulo Montenegro: “*Tenho orgulho em afirmar que a mídia eletrônica em nosso país sempre esteve em primeiro lugar no mundo. Aqui se faz a melhor televisão, a melhor propaganda e o melhor serviço e audiência.*” (RICCO e VANUCCI, 2017, p.426).

A seguir a Figura 52 ilustra a referência que constatamos.

<sup>160</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/entrevista-agronomo-fala-sobre-os-riscos-associados-liberacao-do-plantio-do-eucalipto>. Acesso em 28 dez. 2019.

<sup>161</sup> Disponível em: [https://www.academia.edu/4993331/COORDENA%C3%87%C3%83O\\_PEDAG%C3%93GICAarr\\_E\\_M\\_FOCO\\_Coordena%C3%A7%C3%A3o\\_pedag%C3%B3giCa\\_em\\_foCo](https://www.academia.edu/4993331/COORDENA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICAarr_E_M_FOCO_Coordena%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3giCa_em_foCo). Acesso em 04 dez. 2019.

<sup>162</sup>“Organização sem fins lucrativos, criada em 2000 para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. [...] Atuou até 2015 na condução das ações de Investimento Social do Grupo IBOPE, [...] na área de pesquisas em ações que beneficiam a sociedade de forma abrangente e transformadora.” Disponível em: <https://ipm.org.br/quemsomos>. Acesso em 04 dez. 2019.

FIGURA 52- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO

**Propostas pedagógicas**

O Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa mostram-nos, por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que o Brasil tem avançado no processo de alfabetização, mas ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades hoje tão importantes para a participação plena na sociedade letrada.



**Para ir além**

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, que estejam estudando ou não. Para saber mais, acesse: <http://www.ipm.org.br>

Fonte: MONTEIRO, Elisabete. *Leitura e Escrita*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.8 (Coleção ClassesMultisseriadas em Escolas do Campo; v.3)

As próximas Figuras 53 e 54 destacam a ênfase na teorização relacionada ao construtivismo que está presente no material do volume 3 sobre “Leitura e escrita” da coleção.

FIGURA 53 - ALFABETIZAÇÃO ÊNFASE NA PSICOGÊNESE

No decorrer da atividade, circule nas duplas ou trios para instigar os alunos a justificar os aspectos que consideraram para classificar os livros em literários ou não literários. Faça, por exemplo, perguntas que os ajude a terem certeza das escolhas. As perguntas podem ser do tipo: Como são as ilustrações em um conto? Em um texto enciclopédico é possível ter um personagem assim que fala? Por quê?

Após a classificação dos livros pelas duplas ou trios, toda a turma volta ao espaço coletivo (arrumação em semicírculo) para cada grupo apresentar os livros que classificou e os critérios que usou para a classificação.

Com esse tipo de situação, as crianças têm a oportunidade de explorar intensamente os livros e de buscar, encontrar e confrontar critérios para ordenar o acervo.



**Em duplas ou trios, os alunos exploram e catalogam o acervo da biblioteca.**

**Etapa 3: Conhecer o acervo**

Nessa etapa, a professora discute com os alunos o que fazer para que todos tenham conhecimento dos livros que compõem o acervo da sala e como fazer para que os livros não se percam.

Para começar, reúne a turma e discute como fazer para registrar os livros do acervo.

Ouça as propostas e liste no quadro as informações que não podem faltar, como, por exemplo, o nome do livro, nome do autor, ilustrador, editora. Para essa atividade, os alunos serão organizados em duplas ou trios, por níveis de conhecimentos próximos.



**Para ir além**

O que estamos chamando de níveis de conhecimentos próximos para essa atividade diz respeito a conhecimento sobre o sistema de escrita. Assim, dentre os alunos menores, o ideal é reunir crianças com hipótese de escrita pré-silábica com aquelas que estão na hipótese silábica. Dentre os maiores, junte alunos com hipótese silábico-alfabética com os alfabéticos. Essa organização deverá ser pensada antes da realização da atividade, para que você antecipe que livros serão indicados para cada dupla ler e registrar nos cartazes.

Fonte: MONTEIRO, Elisabete. *Leitura e Escrita*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.. (Coleção ClassesMultisseriadas em Escolas do Campo; v.3)

FIGURA 54 - REFERÊNCIA EMÍLIA FERREIRO

**Para lembrar**

**Hipóteses de escrita:**

- 1 **Escrita pré-silábica:** nível mais primitivo, no qual as crianças não estabelecem vínculo entre a fala e a escrita. Podem usar letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra. À medida que vão avançando, podem ter exigência mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra e entre elas. Pensam que a legibilidade da palavra depende da quantidade e diversidade de letras na escrita. Durante esse período, as crianças não fazem a relação entre a oralidade e a escrita. Quando solicitamos que elas leiam o que escreveram, apontam continuamente a palavra sem estabelecer relações entre partes escritas e lidas ou faladas. Quando fazem a descoberta de que partes do escrito representam partes da fala, aproximam-se do próximo nível de conceituação e, como ocorre com todo aprendizado, começam com tentativas não totalmente ajustadas (escritas silábicas iniciais). Trata-se de um processo contínuo.
- 2 **Escrita silábica:** as crianças registram apenas uma letra para cada sílaba, à medida que descobrem a estabilidade do valor sonoro convencional das letras.
  - **Silábica sem letras pertinentes** – nessa etapa, as crianças começam a ter consciência de que existe alguma relação entre a fala e a escrita e tentam registrar uma letra para cada emissão sonora. Mas a utilização dos símbolos gráficos é aleatória e a representação nem sempre é convencional. Cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba.
  - **Silábica com letras pertinentes** – as crianças tentam fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, supondo que, para cada sílaba oral, corresponda uma letra que nomeie seu valor sonoro. Podem, ainda, combinar vogais ou consoantes numa tentativa de incluir letras pertinentes à escrita.
- 3 **Escrita silábico-alfabética:** aproxima-se da escrita alfabética. As crianças iniciam a superação da hipótese silábica escrevendo ora com uma letra para cada sílaba, ora registrando a sílaba com mais de uma letra.
- 4 **Escrita alfabética:** nessa etapa, as crianças já escrevem as palavras de forma convencional, mas ainda não garantem as normas ortográficas. Em sílabas complexas, podem não incluir todas as letras.

Fonte: MONTEIRO, Elisabete. *Leitura e Escrita*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.14 (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.3)

A perspectiva teórica adotada está embasada na autora argentina Emília Ferreiro que elaborou na década de 1980 a sistematização<sup>163</sup> conforme reproduzido acima. Todavia, no texto não há referência à autora, mas sim a outra argentina, Delia Lerner, citada em vários volumes da coleção.

No volume quatro “Gestão da sala de aula” reafirma a recomendação de que o professor utilize projetos didáticos em seu planejamento e ação pedagógica. A seguir a Figura traz esse conteúdo extraído do volume citado, além de que o selecionamos por também destacar no ícone “Para ir além” presente em todos os volumes, informações sobre “A educadora argentina Delia Lerner, pesquisadora de Didática da Alfabetização” [...], uma das fontes bibliográficas da coleção, não somente neste volume, mas também no de “Leitura e escrita”, conforme já salientamos. A seguir a Figura 55 ilustra nossa constatação.

<sup>163</sup> Conforme em FERREIRO, Emília. A escrita como sistema de representação. In FERREIRO, Emília *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

FIGURA 55 - PROJETOS - VIÉS CONSTRUTIVISTA

**Projeto didático: recomendações literárias**

O projeto é uma das modalidades organizativas do tempo didático que se adequa muito bem às características de classes multisseriadas. Nesse projeto, as situações de leitura e escrita podem se entrelaçar. Você pode propor, por exemplo, a elaboração de recomendações literárias dos livros de que a turma mais gostou e outras práticas ligadas aos usos reais da língua portuguesa. Além disso, os projetos também contribuem para aprimorar as relações em grupo e a organização de um trabalho cada vez mais autônomo. As crianças podem aprender, desde muito cedo, como é possível compartilhar desejos, ideias, gostos, etc.

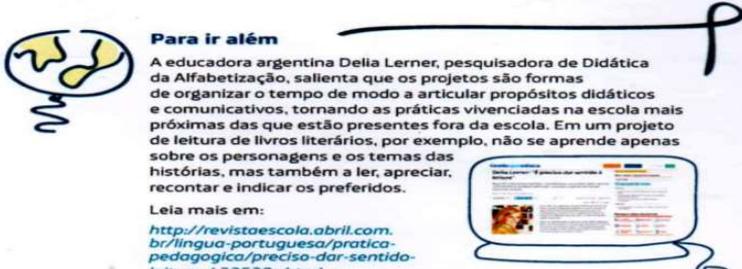
Por outro lado, a partir das tarefas que as crianças vão realizando, de leitura e escrita, você pode fazer observações que servirão de subsídio para preencher a tabela de diagnóstico sobre as aprendizagens dos alunos e orientar seu planejamento.

O projeto a seguir foi desenvolvido pela professora Márcia Regina Barreto, que atuava no ciclo I, no ano de 2009, na Escola Municipal Barbosa Romeo, localizada em Salvador, Bahia. Em primeiro lugar, a professora tinha clareza de que, para ensinar seus alunos a produzir textos, seria importante desenvolver situações didáticas em que as crianças pudessem atuar realmente como escritoras, independentemente de estarem alfabetizadas ou não. Assim, ela precisaria planejar situações em que seus alunos enfrentassem diversos desafios inerentes às atividades de leitores e escritores “de verdade”.

**Para ir além**

A educadora argentina Della Lerner, pesquisadora de Didática da Alfabetização, salienta que os projetos são formas de organizar o tempo de modo a articular propósitos didáticos e comunicativos, tornando as práticas vivenciadas na escola mais próximas das que estão presentes fora da escola. Em um projeto de leitura de livros literários, por exemplo, não se aprende apenas sobre os personagens e os temas das histórias, mas também a ler, apreciar, recontar e indicar os preferidos.

Leia mais em:  
<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/preciso-dar-sentido-leitura-423530.shtml>



FONTE: MONTEIRO, Elisabete. *Gestão da sala de aula*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.20. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.4)

Do volume 5 da Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo “Jogos e Brincadeiras” destacamos que as publicações do jornal Folha de São Paulo e da Fundação Victor Civita, a revista “Nova Escola” estão incluídas em diversas páginas, como na “Conclusão” do volume, a seguir na Figura 56.

FIGURA 56 - DESTAQUE ÀS PUBLICAÇÕES

**Conclusão**

Toda a organização do trabalho docente pode ser permeada por jogos e brincadeiras, incorporando-os ao cotidiano escolar. Isso significa que não estamos propondo construir um mapa e um calendário de brincadeiras para depois utilizá-lo. A ideia é outra: ir construindo e brincando, misturando os diferentes grupos de diferentes idades, provocando a percepção de que uma mesma brincadeira pode ter diversas formas de brincar ou diferentes regras, variando conforme o grupo brinca, o espaço onde ela acontece ou estado do tempo (se faz sol, frio ou chuva, por exemplo). Esses são elementos que vão interferir nas escolhas e no tipo de brincadeira que se brinca.

Outra possibilidade é ir comparando as descobertas dos alunos com as mesmas brincadeiras que acontecem em outros lugares do Brasil. Você já viu o mapa do brincar do jornal Folha de S. Paulo. Confira, também, a reportagem “Brincadeiras Regionais”, da Revista Nova Escola, no site <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais>. No site da revista você encontra 40 brincadeiras de todas as regiões do Brasil, com descrições e vídeos.

Fonte: MACRUZ, Fernanda e PEREIRA, Veronica Mendes. *Jogos e brincadeiras*. São Paulo: Victor Civita, 2015, p.27. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.5)

FIGURA 57- REFERÊNCIA A AUTORES ARGENTINOS

Algumas crianças contavam ponto por ponto de cada um dos dados para conseguirem calcular o resultado. Outras partiam da quantidade de um dos dados, pois reconheciam sua configuração, e contavam os pontos do segundo. E havia as que só olhavam para o resultado e diziam o total.

Organizei, então, um momento coletivo de troca para que explicassem seu procedimento, observassem e experimentassem o utilizado pelos colegas. As crianças ficaram muito empolgadas com o jogo, queriam continuar jogando, inclusive, no horário do intervalo. Depois de aproximadamente duas semanas, mais de metade da turma já identificava as faces dos dados e someva sem necessidade de contar os pontos.

Nas sequências organizadas em torno do trabalho com jogos, é importante, também, prever um momento inicial em que cada criança tenha um tempo de trabalho pessoal (Sadovskiy, 2005) para elaborar suas próprias respostas às tarefas, a fim de que o intercâmbio grupal se realize sobre conhecimentos que todos tiveram a oportunidade de elaborar. Segundo Patricia Sadovskiy, especialista argentina em Didática da Matemática, trata-se de gerar na aula um ambiente de produção em que haja espaço para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. "Os processos de produção de cada aluno comportam zonas privadas que poderiam ter lugar no marco de uma aula pensada como comunidade de produção" (Sadovskiy, 2005: 92).



**Nos jogos, também existe espaço para o desenvolvimento pessoal de cada estudante.**

### Bibliografía consultada

MACEDO, L. *Enseños Pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

PANIZZA, M. e cols. *Enseñar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SADOVSKY, P. *O ensino de Matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios*. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOL, L. *Didáctica multigrato: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada*. *Quilasar Educativo*, vol. 75, pp. 22-32. Montevideo: Federación Uruguaya de Maestros, 2006.

SARILÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I. e RODRÍGUEZ, E. *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010. ([www.oiea.org/argentina/temas/Cuadernos\\_A\\_Juegos\\_Regrado.pdf](http://www.oiea.org/argentina/temas/Cuadernos_A_Juegos_Regrado.pdf))

TERGI, F. "La invención del hacer: Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales". In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, nº 3 pp. 75-88, 2010.

\_\_\_\_\_. *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adaptación del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral aprobada. Dirigida por el Dr. Juan Antonio Huertas. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de Doctorado "Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación", 2013.

UTTEDEI, M. *Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona: Paidós, 2001.

WOLMAN, S. *La enseñanza de los números en el nivel inicial y en el primer año de la EGB*. In: KAUFMAN, A. M. (org.) *Letras y números: alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

Fonte: MONTEIRO, Priscila. *Matemática*. São Paulo: Fundação Victor Civita Multisseriadas em Escolas do Campo. V.6), 2015. Imagens reconfiguradas pela autora a partir das páginas 18 e 30, respectivamente. (2019).

Conforme a Figura 57 evidenciou há uma opção da autora pela utilização de autores argentinos e espanhóis, uruguaios, que comparativamente foram mais referenciados que os brasileiros, conforme já apontamos no Quadro anterior. Do ponto de vista das concepções acerca do conhecimento, se trata de autores da vertente teórica da psicogênese, cujos estudos têm relações com as elaborações construtivistas de Jean Piaget.

Além disso, o que foi possível ainda apreender pela análise de conteúdos é que o cursista que utiliza esses seis volumes da coleção é constantemente lembrado da necessidade de se conectar com outros *links*. Assim a ideia de conectividade é reforçada em toda extensão do material.

Constatamos que na introdução da coleção, o volume 1: “*Entendendo suas origens*” se distingue dos demais pelas referências e vinculação recorrente com a concepção de Educação do Campo. Já os demais cinco volumes não têm o mesmo direcionamento e estão relacionados às concepções construtivistas de educação, conforme verificamos na análise de conteúdo realizada.

Ainda constatamos a ênfase na relação dos conteúdos apresentados com obras de empresas ligadas à Fundação Victor Civita e a organismos ou instituições relacionadas às empresas que patrocinam ou mantém parcerias com a Fundação Telefônica – Vivo.

Dessa forma inferimos que o Programa Escolas Rurais Conectadas também está disputando a escola pública brasileira. E o faz através da relação com os professores que acessam a plataforma *on line*, realizam os cursos e têm contato com o material da coleção.

Investigamos as formas de acesso aos cursos, bem como os procedimentos decorrentes dessa relação entre a Fundação Telefônica-Vivo e os profissionais da rede pública de ensino. Em face de nossa opção metodológica, operamos com as categorias de análise e buscamos a singularidade nos projetos investigados.

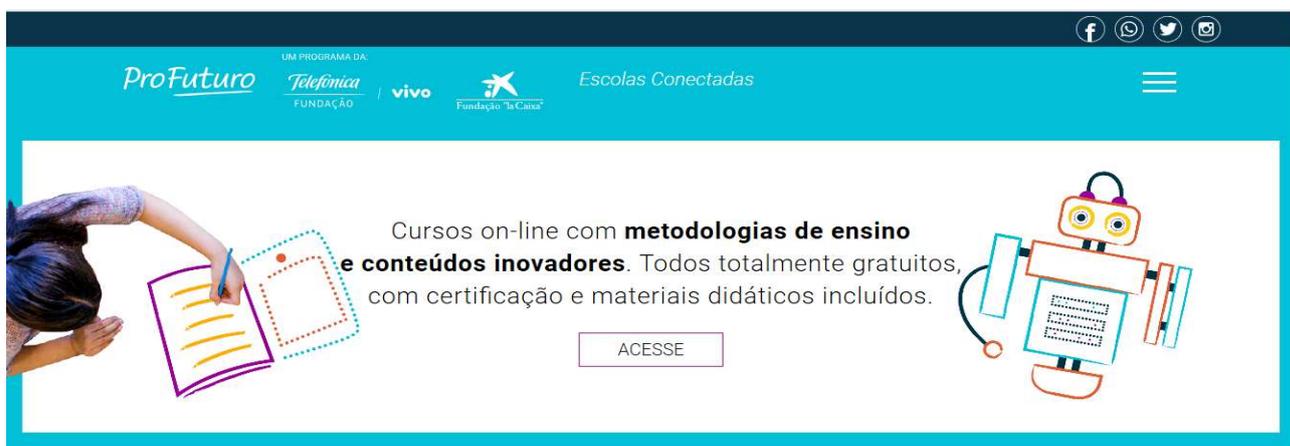
Com objetivo de conferir materialidade às análises de conteúdo, nos inscrevemos e realizamos cursos do programa, conforme a seguir explicitamos.

### **5.2.2 Análise de conteúdo dos cursos da Fundação Telefônica- Vivo**

A inscrição em cursos da plataforma e o acompanhamento por 16 meses das ofertas e dos procedimentos adotados nos acessos *on line* e na disponibilização de cursos, possibilitou o entendimento da sistemática, a apropriação dos conceitos e a análise dos conteúdos veiculados nos cursos do Programa Escolas Rurais Conectadas da Fundação Telefônica-Vivo no período de 2016 a 2019.

Realizamos as necessárias atualizações em 2020, atingindo nossos objetivos de estudo. Identificamos duas formas de acesso, conforme as Figuras 58 e 59 a seguir ilustram.

FIGURA 28 - ACESSO À PLATAFORMA (1)



Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/>. Acesso em 18 fev. 2020.

FIGURA 59 - ACESSO À PLATAFORMA (2)



Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/>. Acesso em 18 fev. 2020.

Reproduzimos as imagens da plataforma e são de domínio público. A primeira forma de acesso analisada ocorre em acessos de consulta livre, sem identificação do usuário. Caracterizamos a primeira forma de acesso (Figura 58) como o procedimento usual de navegação na rede mundial de computadores, direcionado a partir de uma busca simples em *sites* de consulta.

Já na Figura 59 caracterizamos o acesso restrito ao usuário identificado e cadastrado. Para esse cadastro são exigidos dados pessoais e atualizações frequentes.

Ao usuário é imposta a obrigatoriedade de atualização de dados como endereço pessoal, local e endereço de trabalho.

Esclarecemos que as imagens reproduzidas neste trabalho são da versão recente, atualizada no início de 2020; pois ao longo dos quatro anos de pesquisa acompanhamos a substituição das imagens, desenhos e fotos da plataforma. As mudanças foram de visual e *layout* no *site*; sem alterações de conteúdo no material da Coleção Escolas Rurais Conectadas que se mantém idêntico desde 2016. A seguir exemplificamos as opções de cursos atualizadas em 2019-2020.

FIGURA 60 - OPÇÕES DISPONIBILIZADAS



Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/>. Acesso em 18 fev. 2020.

Os cursos enfatizam a Base Nacional Comum Curricular, além de utilizarem termos recorrentes tais como: inovação, conexão e cultura digital como a seguir destacamos.

FIGURA 61 - ÊNFASE NA BNCC

Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/cursos/inscricoes-abertas>. Acesso 18 jan.2020.

FIGURA 62 - "INOVA ESCOLA"

Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/cursos/inscricoes-abertas>. Acesso 18 jan.2020.

Os cursos têm duração em média de vinte sete dias, em média, com aulas *online* e proposição de questões a serem respondidas pelos inscritos. As mesmas que constam na avaliação final, disponibilizada no último dia do curso. O que confere ao cursista a certificação em menos de um mês. Certamente este aligeiramento é um dos atrativos para sua realização, embora não permita o aprofundamento das reflexões

pelos profissionais da educação. Outro é o da gratuidade, conforme insistentemente divulgado na plataforma. A divulgação de que são “Cursos online 100% gratuitos” é uma marca identitária do programa. Materializa-se em ícones posicionados nos quadrantes superiores direito das telas, sempre com o mesmo posicionamento e cor, intencionalmente reproduzido como recurso visual que corrobora para firmar a gratuidade como estratégia de *marketing* do programa.

Os cursos ofertados abrangem aspectos de alfabetização e leitura, matemática, ciências, por exemplo; além de temáticas como educação inclusiva. Do total de cada conjunto de 20 cursos ofertados para um período específico de 27 dias, constatamos que um deles na plataforma é direcionado aos profissionais de escolas do campo e/ou rurais. A Figura 63 ilustra uma dessas ofertas intitulada: “Alfabetização na diversidade: por classes mais multisseriadas”.

FIGURA 63 - CLASSES MULTISSERIADAS



Mudança de tempos e espaços  
para a inovação pedagógica  
Período: 30/03 - 27/04



Água: gotas de conscientização  
Período: 30/03 - 27/04



Alfabetizando na diversidade: por  
classes mais multisseriadas  
Período: 30/03 - 27/04



Escola para todos: inclusão de  
pessoas com deficiência  
Período: 30/03 - 27/04

Fonte: <https://www.escolasconectadas.org.br/cursos/inscricoes-abertas>. Acesso 18 jan.2020.

Portanto há nessa destinação dos cursos a proporção de (cinco) 5 % do total de cursos disponibilizados, que se relacionam com as escolas do campo/rural. Percentual que consideramos insuficiente para uma formação que se propõe a atingir em específico, esses profissionais em suas práticas cotidianas. Em adição, na contramão da preocupação com as escolas do campo, identificamos a recorrência na abordagem da conectividade, conforme a seguir.

FIGURA 64 - INOVAÇÃO "CULTURA DIGITAL"



**CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO\_ Cultura Digital**  
Aqui você vai encontrar cursos que inovam ao instrumentalizar o professor para usos construtivos e contextualizados de diferentes tecnologias em sala de aula, privilegiando a autoria multimídia, a colaboração e demais benefícios da cultura digital.

Cursos online **100%** gratuitos

Sobre os Caminhos para a Inovação | Tempo e espaço | Currículo | Práticas | Relações | Cultura Digital

10 CURSOS

Quero inovar por esse caminho

Modalidade: Mediado  
Carga Horária: 20h  
Caminhos para a Inovação:  
Currículo, Práticas, Cultura Digital  
Saiba mais

Produção textual na Cultura Digital

Produção colaborativa do conhecimento: redes para multiplicar e aprender

Inova Escola - Recursos tecnológicos

Fotografia na aprendizagem: novos olhares para construir o conhecimento

Ajuda

Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/caminhos-para-inovacao/cultura-digital>. Acesso em 18 jan. 2020.

FIGURA 65 - INOVAÇÃO = CONECCÃO



**BEM-VINDO(A) AOS CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO**  
Explore os cursos pelas dimensões da inovação e escolha os caminhos que deseja percorrer.

Cursos online **100%** gratuitos

Sobre os Caminhos para a Inovação

Por que inovar na prática educacional?

Inovar na escola implica repensar tudo o que envolve o processo de ensinar e de aprender, acreditar e investir em mudanças para resolver os problemas, encontrar as potências e melhorar a qualidade da Educação.



Quer saber de que jeito você pode fazer isso?

Para implementar e sustentar soluções inovadoras é preciso considerar a realidade local, trabalhar de forma colaborativa e em harmonia com as mudanças da sociedade contemporânea. O Escolas Conectadas entende que a inovação educativa se dá nas relações de tempo e espaço, no currículo, nas práticas escolares, nas relações entre as pessoas e meio da cultura digital.

Ajuda

Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/caminhos-para-inovacao>. Acesso em: 18 jan.2020.

Conforme constatamos, para chegar aos professores e equipes pedagógicas, a Fundação Telefônica-Vivo, realiza um trabalho de *marketing* junto aos profissionais. Além da gratuidade, da rapidez para certificação, a credibilidade é conferida pela certificação por uma instituição educacional pública, que é a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que também traz no bojo dessa relação a contradição entre o público e o privado, conforme passamos a aprofundar.

### 5.3 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS

Ao refletirmos sobre a contradição anteriormente apontada, bem como a partir da análise de conteúdo efetivada ao longo da pesquisa, nos remetemos ao preocupante contexto da privatização, conforme Freitas (2019) escreve com o título: “As corporações, a privatização e o dinheiro público” o seguinte alerta:

Um pequeno exemplo do que acontecerá por aqui com a entrega de nossas escolas ao setor empresarial, via terceirização e vouchers, (seja para instituições com ou sem fins lucrativos) pode ser encontrado na denúncia do movimento de resistência à terceirização de escolas em Ohio (EUA). A denúncia envolve uma prática corriqueira no terceiro setor que se desenvolve à sombra do dinheiro público – ou como se costuma dizer “com dinheiro dos pagadores de impostos”. Este setor estrutura-se de forma ramificada e subcontrata outras empresas do próprio grupo com acordos generosos, o que levou Peter Greene a chamar este setor de “máquina de lavagem de dinheiro”. (FREITAS, 2019)

O alerta do autor se coaduna com os objetivos do nosso estudo, uma vez que ao apreender a singularidade dessa presença dos programas de interesse do capital nas escolas, verificamos que são projetos em disputa nas escolas públicas. Ademais estão em consonância com projetos de sociedade, de campo, de educação divergentes dos defendidos pela Educação do Campo, que é um projeto emancipatório e em defesa dos trabalhadores, principalmente dos trabalhadores sujeitos do campo, com ou sem terra.

Para além dessas constatações fáticas que comprovam a materialidade das disputas, salientamos que o governo federal, em iniciativas do MEC tem enfatizado sob a denominação “Educação conectada” uma estreita identificação com propostas

como esta da Fundação Telefônica-Vivo, através do Programa Escolas Rurais Conectadas. Nesta direção o MEC divulgou ao longo de todo ano de 2019 várias ações, projetos e programas a serem implantadas tais como:

**Future-se:** lançado em 17 de julho, tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo;

**Novos Caminhos:** uma série de medidas para aumentar em 80% o número de matrículas na educação profissional e tecnológica;

**Educação Conectada:** MEC repassou R\$ 224 milhões para conectar 100% das escolas aptas a receber internet e R\$ 60 milhões para levar acesso à web a 8 mil rurais;

**Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares:** visa à implantação de 216 escolas cívico-militares até 2023. Para 2020, há R\$ 54 milhões para 54 escolas, ou R\$ 1 milhão por instituição de ensino;

**Conta pra Mim:** programa de estímulo à literacia familiar, ou seja, de leitura pela família para as crianças; • Política Nacional de Alfabetização: decreto com novas diretrizes para a alfabetização do país, baseadas em evidências científicas.<sup>164</sup>

Como destacado essas ações do governo reforçam a convicção de que a conectividade é uma ênfase, além de que as novas diretrizes para a alfabetização “baseadas em evidências científicas” retomam teorias que já foram questionadas e inclusive apontam para a adoção de processos fônicos de alfabetização, cuja ineficácia foi apontada em pesquisas da área. Isso posto, novos desafios se colocam, pois as medidas do atual governo (em se considerando a gestão do MEC para o quadriênio 2019-2022), além de diversas polêmicas geradas, carregam incoerências, além da inconsistência de trocas de ministros, gabinetes, dentre outros problemas.

Neste processo de investigação analisamos a realidade em sua concretude, a partir dos convênios e parcerias firmados e dos materiais que são inseridos nas escolas, buscando a apreensão da realidade em sua gênese, em um movimento que articula teoria e prática. Verificamos que os programas se apresentam como filantropos, desinteressados, cujo objetivo seria de somente contribuir para o processo educativo,

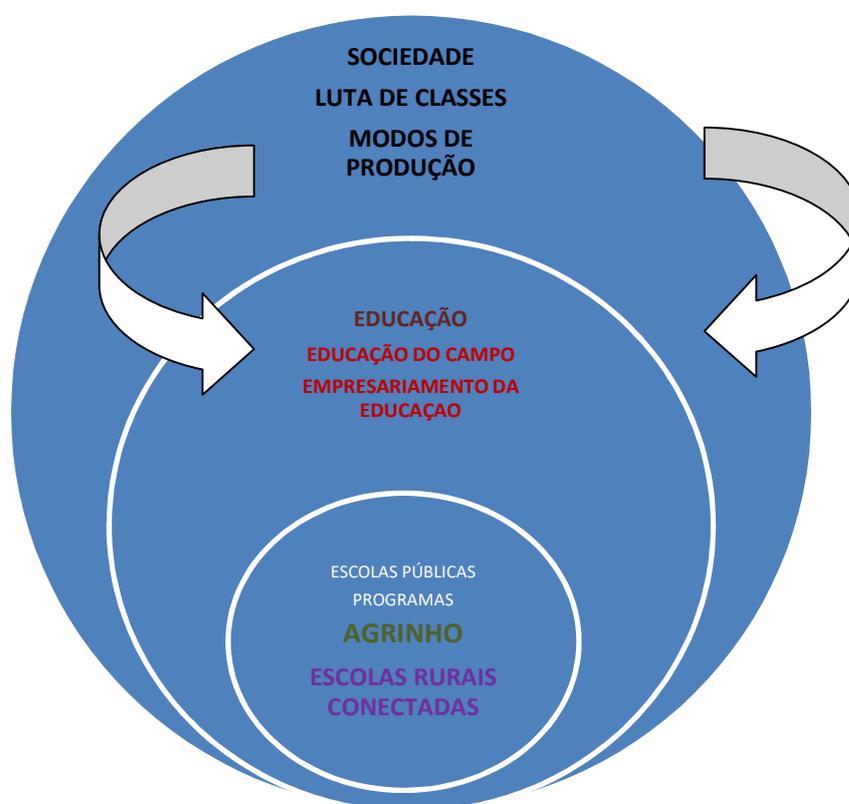
---

<sup>164</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47511-educacao-conectada>. Acesso em 15 jan.2020.

com materiais produzidos de forma visualmente atrativa, fornecendo cursos gratuitos, promovendo concursos, dando prêmios.

Os programas em disputa nas escolas públicas evidenciam os paradigmas em disputa que também se manifestam de nos materiais e programas de interesse do capital que chegam às escolas públicas. Objetivando ilustrar as relações pertinentes a essas reflexões, elaboramos o esquema a seguir.

FIGURA 66 - RELAÇÕES APREENDIDAS



Elaboração: A autora (2019).

Na figura 66 indicamos a totalidade existente no contexto da sociedade de classes cujas relações são desiguais e excludentes. Dessa forma o modo de produção capitalista vigente no Brasil, dependente e atrelado ao capital internacional, acirra as contradições e as disputas em torno dos projetos societários divergentes.

Nas relações que se estabelecem no cotidiano das educação brasileira, e em particular nos espaços de disputa da Educação do Campo, essas relações possibilitam a mediação que permeia os contextos educacionais.

Nesse sentido, a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade que o enfoque materialista histórico-dialético proporciona enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais. Singularidade, no sentido de que a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global.

Ainda, destacamos que os caminhos entre a Educação do Campo e a escola pública brasileira se entrecruzam no espaço das disputas e das contradições. A Educação do Campo enquanto concepção que interroga as relações que permeiam a sociedade, também confrontando as formas de poder.

O que é fundamental, conforme já abordado neste estudo, haja vista que a escola pública de fato é estatal e está preponderantemente a serviço dos interesses do Estado, não necessariamente aos interesses da população que dela mais necessita.

A escola pública com sua singularidade, é um dos espaços mais disputados no atual contexto. E os programas que representam interesses do capital realizam uma espécie de ponte de acesso a ela. Fazem a mediação pífida em defesa do projeto do capital que é o da exploração e da opressão para obtenção de lucros e vantagens objetivando a manutenção da hegemonia.

Neste estudo evidenciamos que os Programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas são também uma porta de entrada para a concepção defendida pelo empresariado e pelo agronegócio, que persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes; ou seja: na contramão da visão de sociedade justa, igualitária e fraterna defendida pela Educação do Campo. Constituem-se, portanto, em projetos disputando o espaço da escola pública.

É nessa perspectiva, propiciada pela análise de conteúdos, que compreendemos a utilização dos materiais e a inserção dos programas de forma mais abrangente pois os mesmos não são neutros.

Os programas estão permeados de ideologia e de concepções de mundo, de homem e de sociedade. São concepções que perpassam os materiais que disponibilizam e as propostas didáticas que vinculam.

Isso ocorre: quer seja por intermédio dos textos, ilustrações e opiniões expressas; quer seja pela abordagem de suas temáticas ou de como concebem o conhecimento. E é essa intencionalidade que destacamos nas *Considerações* apresentadas na sequência, resultantes das sínteses possíveis.

## CONSIDERAÇÕES

Nossa trajetória de estudos, que incluiu aulas, Seminários e Atividades de Pesquisa, leituras, participações em eventos científico-acadêmicos e junto aos movimentos sociais, propiciou o escopo necessário para as análises, um construto suficiente para, nesta síntese final, apresentar as resultantes reflexivas da tecitura desta pesquisa.

Investigamos o processo de inserção de programas de interesse do capital, oriundos de entes privados, disputando espaços nas escolas públicas e em contraponto com a concepção de Educação do Campo. Realizamos pesquisa documental e as fontes consultadas e analisadas foram circunscritas ao período de 2014 a 2019. Os procedimentos se coadunam com o defendido por May (2004) respaldados pelos critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e significado, para evidenciar a qualidade das fontes documentais estudadas.

Para análise de conteúdo utilizamos as fases propostas por Bardin (2010), selecionando e organizando os materiais, codificando, categorizando e interpretando os resultados a partir de inferências e reflexões. E com o aporte teórico propiciado foi possível sistematizar os resultados entre os quais destacamos: que os entes privados adentram as escolas públicas por intermédio de convênios, parcerias e contratos, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora; além disso, esse processo representa interesses contrários aos da classe trabalhadora. São programas que desconsideram os saberes e os modos de vida dos povos do campo; assim como afrontam princípios de cuidados com os espaços de vida e preservação ambiental.

Nosso entendimento é de que as contradições existentes na sociedade também se configuram na existência de materiais, projetos e programas de interesse do capital e que se inserem de forma cada vez mais nítida e potencialmente invasora nos espaços públicos, sobremaneira nas escolas.

Estudamos em específico o Programa Agrinho, do SENAR-PR e o Programa Escolas Rurais Conectadas da Fundação Telefônica/Vivo. A análise de conteúdo foi realizada a partir dos materiais disponibilizados aos alunos do Ensino Fundamental, no

caso do Programa Agrinho. Quanto aos materiais da Fundação Telefônica-Vivo, realizamos a análise de conteúdo dos materiais destinados aos profissionais da educação, em especial os disponibilizados aos cursistas do Programa Escolas Rurais Conectadas.

Consideramos os materiais dos programas como artefatos culturais que são concebidos como mercadorias consumíveis e que representam um conjunto de ideias e concepções que são expressas de forma clara ou subjacente em seus textos e ilustrações.

Com essas considerações, reafirmamos que não existe neutralidade na educação, pois ela ou está a serviço da classe dominante, ou em outra perspectiva, pode representar os interesses da classe trabalhadora, desde que a opção seja por um ensino voltado à transformação social, conforme a Educação do Campo defende.

Em específico, ao analisarmos o conteúdo do material Agrinho concluímos que o mesmo não traz os sujeitos do campo e nem o campo na sua existência concreta. O campo não é apresentado na materialidade das relações que de fato existem em seus territórios. A visão idealizada do campo e da família é também a de relações sexistas e que reforçam os papéis de gênero preconceituosos e limitadores do feminino, a exemplo da mãe do personagem Agrinho que serve a todos, cozinha e se limita a atividades do lar.

Nas ilustrações das refeições não há o feijão e arroz e na refeição matinal predominam produtos industrializados. Os cenários onde a família do Agrinho transita de bicicleta ou a caminho da escola não caracterizam paisagens do campo. Constatamos também a desvinculação da realidade do cotidiano dos sujeitos do campo. E inclusive incoerência nas cenas desenhadas na representação da casa e nas relações com a família do Agrinho, conforme apontamos no desenvolvimento desta pesquisa.

O próprio Agrinho, personagem que nomeia o programa, não vive no campo de fato existente, é um personagem que vive num campo da fantasia. Está inserido em enredos ficcionais que sequer são plausíveis, pois estão permeados de incoerências e inconsistências, conforme evidenciamos nas figuras que inserimos ao longo deste trabalho.

Inferimos que o personagem título do Programa e sua família não representam os reais sujeitos do campo. Sequer o personagem vive um enredo ficcional verossímil, que mostre o campo com alguma característica de fato existente. O campo ora é apresentado de forma idealizada, um local apropriado para o turismo rural (conforme uma das atividades que é atribuída à família do Agrinho, mas que é inconsistente com a totalidade do material). Ora é o campo do agronegócio, da monocultura, dos transgênicos, relacionados à eficiência e produtividade.

A partir dessas, dentre outras constatações, consideramos que os vultosos investimentos para a produção de um material colorido, impresso com qualidade gráfica e distribuído em larga escala, estão sendo utilizados para um resultado apenas satisfatório sob o enfoque da forma, da aparência. Em essência o material Agrinho é inconsistente, impregnado de concepções retrógradas e questionáveis. Até no aspecto da forma identificamos vários equívocos de escrita, apontados na análise de conteúdo, através da qual procuramos exaurir as possibilidades de entendimento, esmiuçando cada linha, lendo e relendo trechos.

Essa criteriosa busca propiciou subsidiar uma crítica que foi desde a identificação de concepções elitizadas da arte, da pintura, presentes no material do primeiro ano do Ensino Fundamental, até uma subjacente violência contra mulheres em desenho de uma espécie de brincadeira identificada no material direcionado aos adolescentes do 8º ano, o que é para além de lamentável. E é grave em se tratando da utilização no contexto escolar que não poderia, sob qualquer pretexto, reforçar atitudes que remetem à violência contra mulheres.

Nosso posicionamento é que, além disso, alunos, profissionais da educação, estão sendo enganados com os materiais do Programa Agrinho. Há a configuração do que podemos chamar de estelionato intelectual. Dado que o Agrinho e sua família não são sujeitos do campo. Pelo menos não o são do contexto real. Aninha ora mora na chácara, com cavalos, e seriam produtores familiares. A família realiza turismo rural, a mãe cozinha e serve em um restaurante (*sic*) que surge fora do contexto de como é apresentada a família no restante do material. Essa referência ao restaurante consta somente em aproximadamente meia página de todo o material. O que não é coerente

com outros textos, bem como não é representado nas demais ilustrações da Coleção Agrinho.

Também constatamos que os materiais chegam às escolas e são por vezes utilizados sem a clareza do que representam. Quem os utiliza, os profissionais docentes e as equipes pedagógicas recebem os materiais prontos para distribuição e trabalho com os alunos, sem que sejam oportunizados espaços de discussão e reflexão a respeito das concepções que os materiais trazem.

Quanto aos bonecos da “família Agrinho”, os mesmos foram confeccionados em tamanho adulto para serem usados pelos profissionais das escolas como vestimenta para caracterização dos personagens e também agregam despesas custeadas, em última instância, pela própria população. Além de altos investimentos que objetivam a divulgação e a realização do “Concurso Agrinho” que anualmente distribui prêmios em todo estado. Esses são estratégias que contribuem para o convencimento de que se trata de um programa de excelência. Por conseguinte sua entrada nas redes públicas de ensino é facilitada e desejável por gestores com pouca clareza do que o programa representa.

A adesão ao Programa Agrinho, como citamos, é alavancada pela possibilidade de premiações quando da participação de professores e alunos em concursos anuais. O SENAR utiliza-se de estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de concursos promocionais, distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Os concursos que premiam professores, escolas e municípios é um motivador para a participação, pois os prêmios incluem objetos como *tablets* e *notebooks*, projetor multimídia; além de quatro automóveis zero quilômetro para professores, o que representa um sonho de consumo e chamariz para arrebanhar partícipes.

A esse respeito também questionamos as relações de poder que se estabelecem nas secretarias de educação. Situação preocupante esta que trouxemos neste trabalho ao constatar as formações feitas em especial no Paraná, onde realizamos a pesquisa. Pois evidenciamos que no Paraná a assessoria ao Programa Agrinho está vinculada à classe economicamente dominante e tem apoio político-econômico e partidário de setores dos proprietários de terras, do setor vinculado ao agronegócio e de grandes propriedades que produzem para exportação.

Há forte investimento econômico em parceria com instituições de ensino, pesquisa e extensão, que articulam processos de formação de professores em todo o Paraná. O acesso é facilitado pelos contatos políticos, e podemos apontar essa vinculação como um dos determinantes do sucesso do Programa Agrinho no Paraná.

Nesta direção de aparência filantrópica, o Programa Escola Rurais Conectadas oferece cursos gratuitos, com certificação, o que também é um estratagema de captação de participantes. Isso porque os profissionais da educação, nas carreiras do magistério, via de regra, utilizam da apresentação de certificados para ascender profissionalmente nos “Quadros de Carreira”, o que representa posterior aumento salarial. Como para os profissionais das escolas públicas, o acesso e a realização dos cursos em geral envolvem investimentos financeiros, muitas vezes os profissionais recorrem a fazê-los custeando todas as despesas. O que é oneroso para uma categoria profissional já tão prejudicada em seus salários.

Nesta constatação ressaltamos que a falta de políticas públicas de valorização do magistério, incluindo salários condizentes com o exercício profissional de tão importante atividade. Além da falta de cursos de formação continuada e em serviço, capacitação esta que deveria ser prioridade das secretarias de educação municipais e estaduais, além de também obrigação do governo federal. Na falta desta formação, ou no desvio dela, abrem-se os caminhos para os entes privados.

Também é divulgada a possibilidade da implementação de “escolas laboratório” para a experimentação de tecnologias digitais. O que exige que as escolas tenham acesso à Internet, incompatíveis com os vencimentos salariais dos professores sem que represente sacrifícios pessoais e/ou familiares, esse projeto acaba por receber adesão.

É um programa que, portanto, objetiva a captação de novos clientes e a publicidade positiva, por se colocar como empresa que ajuda os professores. Por trás dessa aparência benevolente há a essência de objetivos dessas entidades paraestatais (como o SENAR) e de empresas multinacionais (como a Fundação Telefônica-Vivo), que estão isso sim, reforçando seu projeto de exploração dos trabalhadores, de acumulação de capital e de obtenção de lucro exacerbado.

Se por um lado o material e suas estratégias de marketing e convencimento exercem fascínio em professores, alunos, escolas; por outro análises críticas evidenciam que o Programa Agrinho e seus materiais são introduzidos nas escolas de forma não discutida, sem reflexão, sem aprofundamento. Além disso, sua utilização ocorre sem a necessária clareza do que seu conteúdo representa. Professores, equipe pedagógicas, na maioria das escolas recebem os materiais já prontos, formatados e padronizados para todas as escolas. Os professores distribuem aos alunos, até participam dos concursos, mas desconhecem de fato, o que representa esse programa no contexto escolar. Assim, na medida em que o Programa Agrinho e o Programa Escola Rurais Conectadas adentram e interferem nas práticas e no currículo da escola pública, evidenciam-se as contradições que permeiam a relação público/privado.

Assim, nessa perspectiva de análise, que tem por escopo o materialismo histórico e dialético, os programas estudados são compreendidos como instrumentos ideológicos de disseminação de ideias ligadas ao agronegócio e ao empreendedorismo. Programas tais como o Agrinho e Escolas Rurais Conectadas trazem uma concepção político-pedagógica que reflete a visão do empresariado vinculado a um projeto conservador de sociedade, que visa mascarar as desigualdades sociais apresentando as comunidades do campo como algo bucólico e ajustado a um sistema idealizado. Conseqüentemente se mantendo no poder e defendendo os interesses de classe que é representado por essas e outras investidas do capital. É o que ocorre com o avanço das empresas privadas que vêm adentrando as escolas públicas brasileiras por intermédio desses programas.

Na abordagem teórica com a qual operamos, a invasão privativista é compreendida a partir da análise das transformações históricas decorrentes da luta de classes. No constante movimento da História é que se pode compreender esse constante embate econômico, político e social na defesa dos interesses das classes antagônicas.

E o que ocorre no contexto pesquisado é entendido como um dos reflexos do modo de produção capitalista, em que a concentração de riquezas, a defesa dos interesses privados pelo Estado sob a égide de uma alegada livre concorrência dos mercados; faz com que a educação, a saúde e outros direitos básicos da população

sejam cada vez mais precarizados. Esta situação do avanço de empresas disputando espaço na educação pública é mascarada por uma suposta garantia de melhoria da qualidade, na racionalização dos serviços e resulta nas contradições estudadas.

Entendemos que os materiais escolares no contexto da cultura escolar, devem ser entendidos à luz das relações complexas que as constituem, assim como dos procedimentos didático-pedagógicos e das posturas na escola, bem como de uma concepção de currículo. Dessa forma, as análises críticas suscitadas a partir da implementação do programa, procuram elucidar os determinantes sociais e históricos da formação de professores que seguem o modelo formador neoliberal visando a adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado.

Nesta pesquisa buscamos compreender os elementos conjunturais relacionados aos programas de interesse do capital para além deles mesmos, pois representam a defesa do projeto de sociedade vinculado ao capital. Nessa vertente de análise, a produção intelectual da classe dominante, vinculada a esses programas, é em grande parte, direcionada a forjar a reprodução do ideário de campo enquanto algo bucólico, por um lado, mas que também necessita da mecanização, do agronegócio para prosperar.

Acrescentamos a essas conclusões, o fato de que projeto agrário do Brasil está inserido num projeto maior de desenvolvimento brasileiro. Que tem como escopo o capitalismo internacional e a exploração dos trabalhadores. Por outro lado, no campo de suas contradições, a lógica estrutural do Estado e a proposição dos movimentos sociais (dentre eles, em especial o movimento da Educação do Campo), tencionam a escola, colocando em disputa as concepções conforme abordadas. Tais disputas se refletem nas práticas educativas.

Pelas análises críticas suscitadas a partir do estudo dos programas constatamos que os materiais chegam às escolas e são por vezes utilizados sem a clareza do que representam. Quem os utiliza, os profissionais docentes e as equipes pedagógicas recebem os materiais prontos para distribuição e trabalho com os alunos. Assim, na medida em que o Programa Agrinho e o Programa Escolas Rurais Conectadas adentram as escolas públicas interferem nas práticas e no currículo das mesmas. E nessa relação evidenciam-se as contradições que permeiam a educação brasileira.

Ademais, entendemos que os programas são uma porta de entrada para a concepção defendida pelo empresariado e pelo agronegócio, que persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes; ou seja: na contramão da visão de sociedade defendida pela Educação do Campo. Constituído-se, portanto, em projetos que representam os interesses do capital, disputando o espaço da escola pública, conforme defendemos nesta pesquisa.

É nessa perspectiva de análise que ficou constatado que os programas estudados estão permeados de ideologia e de concepções de mundo, de homem e de sociedade urbanocêntrica, retrógrada e sexista. E que a demonstram, quer seja por intermédio dos textos, ilustrações e opiniões expressas, quer seja pela abordagem de suas temáticas, a defesa dos interesses do capital.

Entendemos que os processos educativos são organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por disputas em conteúdo, método e forma. Portanto se há forças em disputa, tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de emancipação humana em sociedades que rompam, ou no mínimo questionem a estrutura de classes.

É nesse sentido que a Educação do Campo pode, no espaço das contradições, construir processos educativos e de conhecimentos emancipatórios e portadores de mediações que contribuam para qualificar os sujeitos do campo e os trabalhadores em geral, na luta contra hegemônica pela superação do projeto societário de capitalismo dependente vinculado ao agronegócio e à exploração do homem pelo capital.

A concepção de Educação do Campo propõe práticas educativas em permanente relação com a compreensão da realidade, com a reflexão. Os modos de organização dos conhecimentos e do trabalho pedagógico estão em movimento, articulando a compreensão da realidade, as disciplinas e as áreas de conhecimento e os conteúdos escolares, como forma de garantir a formação humana. O que diverge das propostas dos programas pesquisados.

A partir dos estudos e análises efetivadas nessa pesquisa objetivamos estabelecer conexões mais abrangentes, pode-se afirmar que abordar os materiais e

projetos didático-pedagógicos em suas interfaces com a educação do campo propicia desvelar os dois paradigmas em disputa, quer sejam: o da Educação do Campo e da educação rural, um vinculado aos povos do campo enquanto protagonistas de seu projeto de existência, outro relacionado ao agronegócio e cujo maior objetivo é a obtenção do lucro e da exploração do trabalho. Esses paradigmas em disputa também se manifestam de forma, por vezes, não tão explícita, nos materiais e projetos pedagógicos que chegam às escolas públicas localizadas no campo.

Concernente a estas elaborações já destacamos que a educação, entendida numa perspectiva reprodutivista, é utilizada pelas classes dominantes como meio de encobrir contradições, ou seja, é utilizada como um instrumento de persuasão e visa dissimular e alienar os sujeitos, para que não percebam a realidade, produzindo uma idéia ilusória de normalidade. Como o que destacamos da análise de conteúdo do material do Programa Agrinho, ao apresentar o campo idealizado e bucólico, isento de contradições, ou seja, nesta perspectiva de mascarar as problemáticas sociais e ambientais.

Isso pode também ser observado na constituição do agronegócio, apresentado pelo capital como o novo “milagre nacional”. Entretanto faz parte de uma rede que articula a especulação do capital financeiro nacional e internacional, pois no caso da agricultura brasileira o que se produz aqui serve para exportação direcionada a centros consumidores que não valorizam nossa produção, portanto é necessária muita produtividade com poucas perdas, o que “empurra” para a utilização de agrotóxicos e transgênicos cada vez em maior escala.

Leva também à concentração de terra e da renda, utilização de técnicas e tecnologia s avançadas inseridas na lógica de reprodução e acumulação do modo de produção capitalista. Sintetizando o agronegócio combina a redução do mercado do trabalho assalariado rural com aumento da mecanização, dos insumos e das agressões ao ambiente.

Esta lógica do agronegócio e da expropriação capitalista complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências estas que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação

básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação.

O avanço do agronegócio é defendido pelo atual poder estatal, aprofundando a expropriação de terras, a exploração das águas, das florestas, dos territórios dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de pescadores; portanto ameaçando a diversidade dos sujeitos do campo. Ademais, ameaçando as outras formas de vida, da fauna e da biodiversidade dos territórios dos povos do campo.

Aliado dessa devastação, o capital vinculado ao agronegócio se estrutura com base na exploração do trabalho humano, da opressão à classe trabalhadora e na depredação da natureza. Objetivando o lucro a qualquer preço o agronegócio avança com intuito de reproduzir suas relações de dominação e de manutenção da hegemonia.

Vinculadas às análises efetivadas nesta pesquisa entendemos que o projeto agrário do Brasil está inserido num projeto maior de sociedade, que é de exploração dos trabalhadores, nos moldes do capitalismo internacional. Projeto este que no campo assume uma das faces mais cruéis: a da exclusão, discriminação e formas de violência. Inclusive ao mascarar a desigualdade, desrespeitando a cultura dos sujeitos do campo.

Também ao incutir a ideologia dominante de um campo sem conflitos, onde as empresas estariam comprometidas com a melhoria da sociedade. E de tão bem intencionadas, essas empresas fornecem gratuitamente materiais, ajudam os profissionais da educação, oferecem cursos gratuitos. São estratégias de acesso aos sistemas públicos de ensino e nestas inserções, objetivam disputar os espaços da educação brasileira.

Uma das estratégias do capital para sua manutenção e ampliação ideológica é a de atingir as pessoas que representam o futuro das populações, ou sejam: as crianças e adolescentes. E qual forma mais eficiente e barata do que a educação? Com certeza é a que atinge eficientemente e com maior rapidez um número representativo de pessoas. Outra seria o *marketing*, a publicidade, mas essa demanda maior investimento. Assim é a educação uma das estratégias de dominação que o capital utiliza para continuar oprimindo e mantendo-se no poder; na contramão do que a Educação do Campo propugna.

Nessa vertente, duas importantes questões se colocam: primeiro que os materiais e projetos que chegam às escolas públicas e também às localizadas no campo por vezes são implementados de forma não discutida e aligeirada e sua utilização ocorre de forma imposta nos espaços pedagógicos das escolas.

O que inclusive nos remete a questionar os papéis das equipes pedagógicas locais, que em alguns dos contextos estudados limita-se a reproduzir ou “repassar” o que as suas chefias determinam. Segundo, e para além dessa constatação, os conteúdos veiculados nos materiais analisados contém conceitos, concepções e abordagens que se configuram em abordagens higienistas e restritas da realidade das escolas públicas localizadas no campo.

Assim, o que se pretende suscitar nestas Considerações é o alerta de que os projetos impostos às escolas públicas ferem a autonomia, a gestão democrática e os princípios da Educação do Campo. Isso fundamentado na constatação de que os projetos chegam envoltos na ideologia do Paradigma Do Capitalismo Agrário, e portanto, na contramão dos princípios da Educação do Campo, que defende o Paradigma Da Questão Agrária, conforme no *Apêndice* deste trabalho apresentamos.

Oportunamente já ressaltamos nesta pesquisa que a Educação do Campo apresenta historicamente uma forte vinculação com os movimentos sociais, além da inserção em lutas sociais, principalmente a luta pela terra. Está vinculada, portanto, a um projeto de sociedade que exige a ampliação de espaços políticos e o reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos.

Em adição, exige a ampliação de políticas públicas que consolidem as conquistas da Educação do Campo. Tais exigências perpassam as relações da sociedade civil com o Estado, conforme abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, uma vez que os marcos normativos legais demandam um Estado democrático de direitos que possa instrumentalizar as políticas públicas.

Sabemos que o escopo normativo estatal que vinha sendo construído a partir das articulações sociedade civil organizada e Estado, na direção um processo de construção democrática que se traçava desde o marco constitucional de 1988, encontra-se, na atualidade, em franco retrocesso. Todavia, este conhecimento não pode

ser impeditivo de ações individuais e/ou coletivas que contribuam para romper com esse retrocesso.

Defendemos que neste contexto a valorização dos modos de ser dos trabalhadores e trabalhadoras, está em consonância com a concepção de Educação do Campo, como aquela que interroga a realidade. Que, para além da problematização, propõe alternativas de sociedade e de educação. Uma sociedade mais justa, democrática, que respeite a diversidade, o ambiente e os modos de vida e de produção de todos os sujeitos, incluindo os sujeitos do campo. Uma educação que interroge a realidade, que proponha a ruptura com as concepções estereotipadas, preconceituosas e parciais da realidade, conforme identificamos nos materiais estudados.

Que entenda o campo como *lócus* privilegiado de produção humana, fraterna, familiar e respeitando as demandas sócio-ambientais. Esse é o desafio com o qual nos identificamos. Olhar para o mundo com profundidade, para além das aparências. Eis um caminho ainda a percorrer. O da vida, do respeito às identidades socioculturais. Uma caminhada que será menos árdua quanto menos solitária, pois requer resistência, coragem, conhecimento e produção. Resistir para não se deixar abater pelos avanços do agronegócio e das empresas que obtém lucros pela exploração do trabalho dos sujeitos do campo.

A totalidade existente no contexto da sociedade de classes cujas relações são desiguais e excludentes. Dessa forma o modo de produção capitalista vigente no Brasil, dependente e atrelado ao capital internacional, acirra as contradições e as disputas em torno dos projetos societários divergentes. Nas relações que se estabelecem no cotidiano das educação brasileira, e em particular nos espaços de disputa da Educação do Campo, essas relações possibilitam a mediação que permeia os contextos educacionais.

A escola pública com sua singularidade, é um dos espaços mais disputados no atual contexto. E os programas que representam interesses do capital realizam uma espécie de ponte de acesso a ela. Fazem a mediação pífida em defesa do projeto do capital que é o da exploração e da opressão para obtenção de lucros e vantagens objetivando a manutenção da hegemonia.

Neste estudo constatamos que os Programas Agrinho e Escolas Rurais Conectadas são também uma porta de entrada para a concepção defendida pelo empresariado e pelo agronegócio, que persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes; ou seja: na contramão da visão de sociedade justa, igualitária e fraterna defendida pela Educação do Campo. Constituem-se, portanto, em projetos disputando o espaço da escola pública, conforme evidenciamos.

Em nossa pesquisa apontamos as contradições que colocam em disputa projetos divergentes de sociedade, de campo, de educação, de escola, de sujeitos e de comunidade. De um lado o projeto do capital: da exploração dos trabalhadores, da *mais valia*, da concentração de renda, da desigualdade, do lucro para poucos, das privatizações, que no campo se configura também com o agronegócio. De outro lado estão as concepções que defendemos: um projeto de sociedade em defesa dos direitos dos trabalhadores, com justiça social e equidade. Com a ruptura de todas as formas de exploração do capital e um projeto de Reforma Agrária que privilegie os povos do campo e propicie condições para produzir e viver com dignidade. São esses também os princípios norteadores defendidos pela Educação do Campo, que propugna a defesa dos sujeitos do campo, com o respeito à sua cultura e identidade.

São projetos em disputa nas escolas públicas e que evidenciamos nesta pesquisa. Projetos que interferem no cotidiano das escolas, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação. Reforçam a precarização dos espaços, a desvalorização das carreiras de magistério, além de acenar para privatizações do serviço público. Fatos esses que já não são apenas ameaças, mas que passo a passo se concretizam nas pérfidas estratégias das administrações estaduais e municipais, cuja falta de comprometimento com os direitos da população e para com a educação pública, ferem um componente imprescindível para o exercício da cidadania.

Assim, finalizamos este trabalho, reconhecendo a provisoriedade das verdades, enquanto síntese histórica que embora provisória, nem por isso é menos oportuna e relevante. É nossa convicção de que os projetos e materiais que chegam às escolas públicas estão permeados da ideologia da classe dominante vinculada ao capital. Além

disso, configuram-se na contramão dos princípios e da concepção da Educação do Campo.

Reafirmamos a tese que defendemos de que há dois projetos societários em disputa: um vinculado ao capital, aos quais os projetos estudados se vinculam, e outro projeto societário dos trabalhadores, no qual a Educação do Campo se insere. Portanto dois projetos que refletem as contradições entre capital e trabalho, presentes no cotidiano da sociedade e reproduzidas nas relações do contexto escolar.

Finda esta trajetória, é nossa convicção de que, embora com os limites de nossas possibilidades, a contribuição para a educação brasileira que esse estudo possa agregar, certamente compensarão os esforços despendidos neste processo.

Esperamos que essas análises tragam em seu bojo, os possíveis históricos, de enfrentamento às práticas não refletidas no cotidiano escolar, que interferem na realidade e no trabalho dos profissionais da educação. Que contribuam para revelar a necessidade da proposição de alternativas a esses programas, em especial com a elaboração de materiais que se configurem na defesa de um projeto de sociedade, de educação e de escola, de fato transformadores, emancipadores e em defesa dos interesses dos trabalhadores, dos sujeitos do campo e da sua cultura.

Ainda recomendamos que essas análises possibilitem impulsionar a luta pela concretização e consolidação de políticas públicas em defesa de melhorias na formação profissional, inicial, continuada e em serviço, dos educadores e educadoras do Brasil. Bem como da melhoria das condições de trabalho. No que tange à Educação do Campo, apontamos a necessária consolidação de políticas públicas que propiciem o avanço dessa concepção por considerarmos sua relevância para o cenário educacional brasileiro.

São também nossas expectativas que, as análises, o aprofundamento teórico e as relações que procuramos estabelecer com a realidade das práticas presentes no contexto escolar, possam subsidiar uma maior compreensão das contradições e do contexto de disputas que vivenciamos. Quiçá, constituírem-se em movimentos propulsores para novas pesquisas e/ou em ações de resistência e superação que contribuam para a educação brasileira a serviço dos interesses dos sujeitos do campo.

## REFERÊNCIAS

- AEN, Paraná. *Novo presidente da COPEL toma posse*. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=100417&tit=Novo-presidente-da-Copel-toma-posse>>. Acesso em 28 dez. 2019.
- AGRINHO. *Agrinho Institucional*. Disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- AGRINHO. *Programa Agrinho Introdução*. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 18 set. 2019.
- AGRINHO, *Parceiros*. Conforme disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional/parceiros>>. Acesso em 28 dez. 2019.
- AGRINHO. *Programa Agrinho- Institucional*. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/institucional/programa>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- AGRINHO. *Concurso Agrinho*. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/concurso-agrinho>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- AGRINHO. *Beta: Área pública*. Disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/beta/area\\_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#a](http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home#a)>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- AGRINHO. *Seminário capacita professores do Paraná*. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/seminario-agrinho-capacita-rprofessores-do-parana.html>>. Acesso em: 07 dez. 2019.
- AGRINHO. *Material do Aluno. Coleção Agrinho 2*. Disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/materialdoaluno/colecao-agrinho-02>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Join ANISTIA. *Memorial Anistia. Comitê Brasileiro pela Anistia*. Disponível em: <<http://memorialanistia.org.br/comite-brasileiro-pela-anistia/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ARAPYAU. *Arapyau: Institucional*. Disponível em: <<https://arapyau.org.br/institucional/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Os movimentos sociais e a construção de outros currículos*. Dossiê Educação do Campo e movimentos sociais: saberes, práticas e políticas. Educ. rev. n.º.55 Curitiba Jan./Mar. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A escola do campo e a pesquisa do campo: metas*. In: MOLINA, M.C. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ville, SC: UNIVILLE, 2004.

ATN. *Atn*. Disponível em: <https://atn.org.br/>. Acesso em 29 dez. 2019.

AVELLAR, Suely. (org.) *Portinari Para Crianças*. São Paulo: TSP Editorial, 2016.

BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, M. (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. (orgs.) *Democracia em ruínas: direitos em risco*. Curitiba, CRV, 2019.

BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. *Agronegócio e ideologia: contribuições teóricas* Revista Nera – ano 12, n.º. 14 – janeiro/junho de 2009. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/14/12\\_bezerra.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/14/12_bezerra.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRACELL. Disponível em: <<https://www.bracell.com/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRACELL. *Bracell notícias: Bracell amplia produção de celulose solúvel em São Paulo*. Disponível em: <https://www.bracell.com/noticias/bracell-amplia-producao-de-celulose-soluvel-em-sao-paulo/> . Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto 7352- 2010 – PRONERA*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Conectada: o Programa*. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/35-o-programa/149-o-programa>> Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Conectada: adesão ao Programa*. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/adesao>>. Acesso em 03 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Conectada: programa e parceiros*. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/parceiros> Acesso em 03 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Elaboração de materiais didáticos para educação à distância*. Centro de Educação da universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <[http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media\\_biblioteca\\_elaboracao\\_materiais.pdf](http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Manual Conectividade. Educação Conectada 2*. Disponível em: [http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_conectividade\\_edu\\_conectada\\_2704.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/manual_conectividade_edu_conectada_2704.pdf) Acesso em 14 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações do Programa Educação Conectada 1*. Disponível em: [http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/orientacoes\\_programa\\_educ\\_conectada\\_11102018.pdf](http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/orientacoes_programa_educ_conectada_11102018.pdf) Acesso em 14 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. PROFUNC. Materiais didáticos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf). Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL de Fato. *Oitenta mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos*. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>>. Jornal p&b. 1 página. Acesso em: 13 jan. 2020.

CALDART, Roseli Salette *et.al.* (org.). *Dicionário da educação do Campo*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Introdução da obra: Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências /organizadoras*. Carmem Lúcia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. – Brasília :MDA, 2008. Cartas do cárcere 2011.

CALDART, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. In: CALDART, R, S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAIXA Bank. Disponível em:< [https://www.caixabank.es/index\\_es.html](https://www.caixabank.es/index_es.html)>. Acesso em: 29 dez. 2019.

CAMARGO, Janira Siqueira. Interação professor-aluno. In: *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina Cefil, 1999.

CANDAU, Vera Maria. *Didática em questão*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANUTO, Antônio. *Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade*. In: Revista Nera. Ano 7, n. 5. Agosto/Dezembro de 2004.

CARTA Capital. *Jornal on line. Economia. Abílio Diniz*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/abilio-diniz-e-indiciado-por-organizacao-criminosa-e-estelionato/>>. Acesso em: 04 jan.2020.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil:o longo caminho*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CNA, Brasil. *SENAR – Perguntas frequentes*. Disponível em: <<https://www.cnabrasil.org.br/senar/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Compromissos e desafios. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. Luziânica, 2 a 6 de agosto de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPQ. Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPQ. Currículo do Sistema de Currículo da Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1643271107076137>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

COPEL, *Estrutura societária COPEL*. <https://ri.copel.com/ptb/estrutura-societaria> Acesso em 28 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia a Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - BRASIL, Plano Nacional de Educação. PNE (2014-2024). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 13 jan. 2020.

DEMARTINI, Z.B. Noêmia Saraiva Mattos Cruz. In: FÁVERO, M.L.; BRITTO, J. M. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/Inep, 2002. p.854-9.

DIRETRIZES Curriculares da Educação do Campo. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf) Acesso em: 21 mai. 2020.

EAD, Fundação Telefônica. *Escolas Conectadas*. Disponível em: <http://ead.fundacaotelefonica.org.br/escolasconectadas/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

ECO, Umberto. *O Fascismo Eterno*, in: *Cinco Escritos Morais*, Tradução: Eliana Aguiar, Editora Record, Rio de Janeiro, 2002.

II ENERA “Compromissos de luta e construção” *Manifesto do II Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária – (2015)*.

FAGUNDES, Edimara Alves. *Leitura de imagem no ensino da arte: a fala e a prática dos/as professores/as da educação básica*. Dissertação, apresentada à Universidade Tuiuti do Paraná Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza. Curitiba, 2012.

FAZENDA, CNPJ *Consulta*. Disponível em: <https://consultacnpj.com/cnpj/instituto-arapyau-de-educacao-e-desenvolvimento-sustentavel-09569182000190>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FERNANDES, B. M. *20 Anos do MST e a perspectiva da Reforma Agrária no governo Lula*. [2006]. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimento social como categoria geográfica*. Terra Livre, São Paulo, v. 15, p. 59-85, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. *Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA*. *Educ. Soc.* [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.545-567. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000300545](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300545)>. Acesso em: 14 dez. 2019

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*. Revista Nera. UNESP, 2004 Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>> Acesso em 13 ago. de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA.M.C.(org.) *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Marilei de Fátima Gonçalves. *Povos e comunidades tradicionais: relações com escola no/do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, 2017, 160fls.

FERREIRO, Emília. *A escrita como sistema de representação*. In FERREIRO, Emília *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

FETAES. Disponível em: <<http://www.fetaes.org.br/main.asp?link=noticia&id=858>> Acesso em: 07 dez. 2019.

FIOCRUZ, Portal. *Fiocruz entrevista agrônomo: fala sobre os riscos associados a liberação do plantio do eucalipto*. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/entrevista-agronomo-fala-sobre-os-riscos-associados-liberacao-do-plantio-do-eucalipto>>. Acesso em 28 dez. 2019.

FORBES. *Revista Forbes. Guilherme Peirão Leal*. Disponível em: <<https://www.forbes.com/profile/guilherme-peirao-leal/#6ad34c84362c>>. Acesso em

FORUM Nacional de Educação do Campo - *Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA* Disponível em: <[https://unifesspa.edu.br/images/manifesto\\_FORUM\\_NACIONAL\\_DE\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO.pdf](https://unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. /Olga Freitas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf)>. Acesso em 14 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. *Projetos: Escolas Rurais Conectadas*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/>> Acesso em: 13 jan. 2020.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. *Escolas Rurais Conectadas-Formação on line*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/formacao-online/> Acesso em: 28 dez. 2019.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. *A Fundação*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/> Acesso em: 10 dez. 2019.

FUNDAÇÃO Telefônica . *Escolas Rurais Conectadas; Projetos*. Disponível em: <http://wpfundacaotelefonica.des.vanzolini-gte.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/> Acesso em 28 dez. 2019.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. *Notícias: 20 anos contribuindo com o desenvolvimento social*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/fundacao-telefonica-vivo-20-anos-contribuindo-com-o-desenvolvimento-social/?gclid=EAIaIQobChMI9cHAXfOR4wIVww> Acesso em: 08 dez. 2019.

FUNDAÇÃO Telefônica. *Satélite notícia institucional*. Conforme disponível em: <http://telefonica.com.br/servlet/Satellite?c=Noticia&cid=1386095008391&pagename=InstitucionalVivo%2FNoticia%2FLayoutNoticia01> Acesso em 27 set. 2019.

FUNDAÇÃO Telefônica Vivo. *Sobre o grupo Telefônica*. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/sobre-o-grupo-telefonica/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. *Os Livros Didáticos na sala de aula*. In: GARCIA, T. M. F. Braga; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Org.). *Didática, História e manuais escolares: contextos iberoamericanos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 69-102.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. *Do “como ensinar” ao “como educar”:* elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8., 2010, São Luís, MA. Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-16.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. *Esquemas de trabalho para o domínio dos conhecimentos: módulos instrucionais de Didática Geral para formar professores na década de 1980.* In: Congreso Iberoamericano De Historia De La Educación Latinoamericana: contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, 8., 2007, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires, 2007. p.1-23.

GATTI, Bernadete. *A Construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.* RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).* São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI Antônio. *Cadernos do Cárcere. V. 2: Os intelectuais, O princípio educativo.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GUBERT, Raphaela. *et.al. A formação Continuada a Distância de Professores no Programa Agrinho: Uma Proposta de Educação Ambiental.* Int. J. Knowl. Eng. Manag. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 211-224, fev. mai 2014. Trapple, Estanislau. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22995/estanislau-trapple>>. Acesso em 01 de Dez. 2019.

GUEDINI, Cecilia Maria. *Produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização.* Rio de Janeiro: UERJ. Tese de Doutorado, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas.* Simpósio Anpae, 2011 Disponível em: Disponível em: <<https://www.Anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0481.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej, *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.* Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 69 - 93, janeiro/abril/2011.

HARDFUNSTUDIOS. *Hardfunstuios quem somos*. Disponível em: <http://hardfunstudios.com/>. Acesso em 29 dez. 2019.

HELLER, Agnes. *Além da Justiça*. Tradução Savannah Hartmann. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1783/O-conceito-dejustica-Agnes-Heller>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IANNI Octavio. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO Chapada. *Instituto Chapada*. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/>. Acesso em 22 dez. 2019.

INSTITUTO Chapada. *Instituto Chapada: Atuação*. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/atuacao/>. Acesso em 29 dez. 2019.

INSTITUTO Chapada. *Instituto Chapada: Parceiros*. Disponível: <http://institutochapada.org.br/parceiros/>. Acesso em 29 dez. 2019.

INSTITUTO Chapada. *Instituto Chapada: quem somos*. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/quem-somos/>. Acesso em 29 dez. 2019.

INSTITUTO, Península. *Instituto Península: Sobre*. Disponível em: <<http://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>>. Acesso em 29 dez. 2019.

INSTITUTO Singularidades. *Instituto Singularidades: sobre nós*. Disponível em: <<https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

IPM. *IPM quem somos*. Disponível em: <<https://ipm.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

ITERRA, Caderno Iterra. *Reforma Agrária em dados*. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/caderno%20iterra%2013.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2020.

JORNAL Estado de São Paulo. *Economia: Grupo asiático oficializa investimento de 7 bilhões*. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/grupo-asiatico-oficializa-investimento-de-r-7-bi,70002946404>> Acesso em: 28 dez. 2019

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. 2ª.ed. São Paulo: Ed.Expressão Popular, 2009.

LA CAIXA. *La Caixa. Anuário*. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20110806175039/http://www.anuarieco.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.le\\_DEM.pattern&CLEAR=YES](https://web.archive.org/web/20110806175039/http://www.anuarieco.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.le_DEM.pattern&CLEAR=YES)>. Acesso em: 30 dez. 2019.

LEGIS Web. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/noticia/?id=19849>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

LENIN, Vladimir. Estado em Marx. Disponível em: <<https://marxists.org>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

LENIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 27.

LIMA, Rosangela Cristina Rosinski. Nas sombras dos girassóis: projetos e materiais didático-pedagógicos nas escolas públicas localizadas no campo. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p.81-99.

LIMA, Rosangela Cristina Rosinski; CRUZ, Rosana Aparecida da; PEREIRA, Camila Castiliano. *Fechamento de Escolas Públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba: possíveis enfrentamentos na perspectiva dos movimentos sociais*. III SIFEDOC, III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana. Erechim, Rio Grande do Sul, 2017.

LOWY, M. *Método dialético e teoria política*. Trad. Reginaldo Di Peiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Adriana de Almeida. *Convites ao olhar: experiências de educação e vivência estética a partir de reproduções*. Campinas, 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MARQUES, Flávia Charão. *Velhos conhecimentos, novos desenvolvimentos: transições no regime sociotécnico na agricultura: a produção de novidades entre agricultores produtores de plantas medicinais no Sul do Brasil*. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural, UFRGS, 2009.

MARTINS, Fernando José. *Ocupação da escola: uma categoria em construção*. [manuscrito] Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009 – Orientadora Dra. Marlene Ribeiro.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Ed. Paulus, 1997.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl. *Carta a Annenkov – Crítica a Proudhon*. In: FERNANDES, F. (Org.). Marx e Engels. História. São Paulo: Ática, 1989 (Coleção Grandes Cientistas Sociais). O capital: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os economistas”, 1987.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Moraes, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 2. ed. São Paulo: Escriba, 1968.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

MIGOWSKI, Eduardo. Como Foucault e Agamben explicam Bolsonaro. *OutrasPalavras*, 29-06-2017. Conforme disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/569253-como-foucault-e-agamben-explicam-bolsonaro>. Acesso em 13 jan. 2020.

MOLINA, Mônica Castagno. *A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MONTEIRO, Elisabete. *Leitura e Escrita*. São Paulo: Victor Civita, 2015.(Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.3)

MONTEIRO, Elisabete. *Gestão da sala de aula*. São Paulo: Victor Civita, 2015. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.4)

MONTEIRO, Priscila. *Matemática*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo. V.6).

MORAES, Valdirene Manduca de. *A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários*. Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Antônia de Souza. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.186f.

MUNARIM, Antonio. *Movimento Nacional De Educação Do Campo: Uma Trajetória Em construção*. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MUNARIM, A. *Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais*. In: PALUDO, C. (org.). *Campo e Cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPel, 2014.

MUNARIM, Antônio. *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18.

NASCIMENTO, Aline Carvalho. Plataforma Lattes. *Currículo de: Aline Carvalho Nascimento*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4479283T4&tokenCaptchar=03AOLTBLTJKZilmjRS0XrM07GXBOafW-JnE9tRT3L197SM6KXeVN3cz>>. Acesso em 28 dez. 2019.

NETTO JÚNIOR, Paulo. *Relendo a Teoria Marxista da História*. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.192-200.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: ideologia subjacente ao texto didático*. 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Longa Marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária*. In: Revista Estudos Avançados. São

Paulo, v. 15. n. 43. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015)>. Acesso 14 jan. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Geografia das lutas no campo*. 6<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBPAE v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de. *Política pública para o acesso ao ensino superior: o ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais UNILESTE/MG*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos- São Leopoldo, 2009.

OLIVEIRA, Esequiel Rodrigues. *“Imagem eu sei ler e uso para escrever”*: um estudo do potencial da linguagem visual na elaboração do conhecimento na educação básica. Rio de Janeiro, 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PT Partido dos Trabalhadores. *Confira as Universidades e Institutos Federais criadas pelo PT*. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/confira-as-universidades-e-institutos-federais-criados-pelo-pt/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PT. *Partido dos Trabalhadores. Conteúdo*. Disponível em: [http://pt.rumolog.com/conteudo\\_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=27056](http://pt.rumolog.com/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=27056). Acesso em: 28 dez. 2019.

PAHO. *Opas OMS destaca importância da atuação conjunta dos setores da saúde e agricultura*. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5756:opas-oms-destaca-importancia-da-atuacao-conjunta-dos-setores-da-saude-agri](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5756:opas-oms-destaca-importancia-da-atuacao-conjunta-dos-setores-da-saude-agri) Acesso em 05 jan. 2020.

PALMA. *Palma: Portal*. Disponível em: <<https://www.palma.cat/portal/PALMA/home.jsp?codResi=1> > Acesso em 29 dez. 2019.

PALUDO, Conceição. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. Rev. Bras. Educ. vol.23 Rio de Janeiro 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100246&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100246&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 28 dez. 2019.

PALUDO, Conceição. (org). *Campo e cidade: em busca de caminhos comuns*. I SIFEDOC. Pelotas: UFPel, 2014.

PARANÁ Educativa. *Programa TV Educativa*. Disponível em: <http://www.paranaeducativa.pr.gov.br/modules/video/videosProgramas.php?video=13796>. Acesso em 10 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Arte: Conteúdo*. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=115>. Acesso em 21 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Arte: Galeria*. Disponível em : <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=394&evento=1>. Acesso em 10 jan. 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Camila Casteliano. *A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) 192 f.. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues *Retratos da Região Metropolitana de Curitiba: contribuição ao esquadramento social da sua identidade* (p. 12 a 21) “Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública” / org. Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski. – Curitiba: UTP, 2019. p. 254. Disponível em: <[https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook\\_retratos\\_paisagem\\_CC.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf)> Acesso em: 11 ago. 2020.

PORTINARI. *Cândido Portinari – apresentação*. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao>. Acesso em 10 jan. 2020.

PORVIR. *Porvir: Sobre nós e o que defendemos*. Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/#o-que-defendemos> Acesso em 03 dez. 2019

PIANOVSKI, Regina Bonat. *Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado) Doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Antônia de Souza. Curitiba: 2017, 225f.

PISCITELLI, Adriana. *Gênero: a história de um conceito*. In: Heloísa Buarque de Almeida; José Szwako. (Org.). *Diferenças, igualdade*. 1ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia Editores, 2009.

PRADO JR. Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 1<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRONACAMPO (2013) Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jan.2020.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho, educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

REIS, Marlo. CNPQ. Plataforma Lattes. *Currículo de Marlo dos Reis*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4441464T6>. Acesso em 04 jan. 2020.

RELATÓRIO Brasil nunca mais. Tomo V, volume 4 “Os mortos” Disponível em: <<http://memorialanistia.org.br/comite-brasileiro-pela-anistia/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SALGADO, Sebastião. *Crianças em um acampamento sem-terra às margens da rodovia PR- 158*. Paraná, 1996. 1 fotografia p&b. Disponível em: <<https://sebastiaosalgado.wordpress.com/2009/06/18/criancas-as-margens-das-rodovias/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SALGADO, Sebastião. A luta pela terra: os ícones da vitória.(1997). 1 fotografia p&b. Disponível em: <[https://institutoterrastore.com/poster---foto-de-sebastiao-salgado\\_19#](https://institutoterrastore.com/poster---foto-de-sebastiao-salgado_19#)>.Acesso em: 20 jan. 2020.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *Fotografia: registro do tempo e do lugar* (p.22 a 29) *Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública / org. Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski. – Curitiba: UTP, 2019. p. 254. Disponível em: <[https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook\\_retratos\\_paisagem\\_CC.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf)> Acesso em: 11 ago. 2020.*

SANEPAR. *RI, Sanepar*. Disponível em: <<http://ri.sanepar.com.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SANFELICE, J. L. *Dialética e Pesquisa em Educação*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANFELICE, J. L. *Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas*. In: LOMBARDI, J. C. et al. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. LOMBARDI, SAVIANI e outros. Campinas: Editores Associados, 2005. p.89-105.

SANTOS, Arlete Ramos. *Ocupar, resistir e produzir também na educação!: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso*. Tese de Doutorado em Educação - UFMG/FaE, Orientador: Antonio Júlio Menezes Neto, 2012. 384 f.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos & JACOBI, Pedro Roberto. *Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente*. Educação e pesquisa. vol.37 no.2 São Paulo maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. *As cartilhas do agronegócio nas Escolas do Campo: a pedagogia do capital*. 263-283 In: Leituras: escola do campo e textos: propostas e práticas. Organizadores: Tânia Maria F. Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem, Marcos Gehrke. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, p.263-283 v. 1 (Coleção cultura, escola e ensino; 7)

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura em Gramsci*. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

SCHWINDEN, Antônia et al. *Em total conexão*; v. 6. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

SCHWINDEN, Antônia et al. *Em total conexão*; v. 7. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

SCHWINDEN, Antônia et al. *Em total conexão*; v. 8. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

SCHWINDEN, Antônia et al. *Em total conexão*; v. 9. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

SEGANFREDO, Kátia Aparecida. *Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná*.(Tese de doutorado em educação). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2014. Orientadora Profª. Drª. Maria Antônia de Souza, 196f.

SENAR-PR. Disponível em: <https://sistemafaep.org.br/senarpr/transparencia>. Acesso em 28 dez. 2019.

SENGE-PR. *Nota do Senge-PR sobre a indicação de Daniel Pimentel Slavieiro para a presidência da Copel*. Disponível em: < <http://www.senge-pr.org.br/noticia/nota-do-senge-pr-sobre-a-indicacao-de-daniel-pimentel-slavieiro-para-a-presidencia-da-copel/>> Acesso em: 28 dez. 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da. *Educação infantil do campo*. In: Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

SISTEMA FAEP. Disponível em: <<https://sistemafaep.org.br/senarpr>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SISTEMA FAEP. Disponível em: < <https://sistemafaep.org.br>> Acesso em: 14 dez. 2019.

SISTEMA FAEP. *Sistema FAEP*. Disponível em: <https://sistemafaep.org.br/faq> Acesso em: 10 dez. 2019.

SISTEMA Famasul. *Concurso Agrinho 2019; inscrições começam na segunda feira*. Disponível em: <<https://portal.sistemafamasul.com.br/noticias/agrinho-2019-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-o-concurso-agrinho-come%C3%A7am-na-segunda-feira>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SOUZA, Jessé José Freire de. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. “Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública” / Org. Maria Antônia de Souza, Regina Bonat Pianovski. – Curitiba: UTP, 2019. Conforme disponível em: <[https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook\\_retratos\\_paisagem\\_CC.pdf](https://utp.br/wp-content/uploads/2019/05/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf)> Acesso em: 05 jan. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico*. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 17-40.

SOUZA, Maria Antônia de. *Sobre o conceito de prática pedagógica*. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas Pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: UTP, 2016a.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. 2ª edição revisada, atualizada e ampliada. Curitiba: UFPR, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de. *A educação do campo no Brasil*. In: Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1. Elizeu Clementino de Souza, Vera Lucia Jacob Chaves (organizadores). -1.ed.-Tubarão, Copiart, 2016c.

SOUZA, Maria Antônia de. *A educação do campo no Brasil*. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.) *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. *A Educação é do campo no estado do Paraná?* In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.) *Práticas Educativas no/do Campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. *A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação*. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.36 set/dez. 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra-MST*. Tese (Doutorado em educação). Unicamp: Campinas, 1999.

TIERRA, Pedro. *Fala da Terra*. Dados e textos sobre a Luta pela Terra e a Reforma Agrária – Poesia. Modificado em: 29 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/A%20fala%20da%20terra%20-%20Pedro%20Tierra.pdf>> Acesso em 23 jan. 2020.

TORRES, C.A. *Introdução ao diálogo com educadores críticos* in: Educação, poder e biografia pessoal: diálogo com educadores críticos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRES, Patricia Lupion. (org.) *Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática*. Curitiba: SENAR, 2015. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/#page/6>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TORRES, Patricia Lupion. *Redes e Conexões para Compro os Liames do Conhecimento*". Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TORRES; Patricia Lupion.; SCHWINDEN, Antônia. *Palavras com asas*; v.3. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho).

TORRES; Patricia Lupion; SCHWINDEN, Antônia. As invenções e a agricultura.v 5. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho).

TORRES; P. L.; SCHWINDEN, *Daqui pra lá... de lá pra cá*. V. 4. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho)

TORRES; Patricia Lupion; SCHWINDEN, Antônia. *Agrinho em Cenas*; v.2. Curitiba: SENAR-PR, 2013. (Coleção Agrinho).

TORRES; Patrícia Lupion; SCHWINDEN, Antônia. *Brincadeiras com o Agrinho*; v.1. Curitiba:PR, 2013 (Coleção Agrinho).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, Setor de Educação. *Litoral norte promove oficinas para professores de escolas do campo*. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/uergs-litoral-norte-promove-oficinas-a-professores-de-escolas-do-campo>. Acesso em: 14 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Centro de Educação a Distância, CEAD. *Elaboração de materiais didáticos para educação à distância*– Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <[http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media\\_biblioteca\\_elaboracao\\_materiais.pdf](http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf)> Acesso em: 07 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Revista Debates insubmissos*. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/238480>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

## ÂNDICE A - DISTINÇÕES ENTRE OS PARADIGMAS DA QUESTÃO AGRÁRIA E O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO

QUADRO ELABORADO NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA<sup>165</sup>

<b>PARADIGMAS</b> (critérios - elementos de análise)	<b>PQA = PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA</b>	<b>PCA = PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO</b>
<b>Projeto de sociedade</b>	Projeto societário dos sujeitos do campo.	Projeto societário do agronegócio.
<b>Paisagem materialidade visível(aparente)</b>	Heterogênea.	Homogênea.
<b>Conceito de campo</b>	Espaço de vida-multidimensional “ponto de partida e de chegada das análises”.	Espaço de produção visando gerar lucro unidimensional.
<b>Marcas no território</b>	Diversificadas	Únicas, padronizadas, geométricas
<b>Concepção de território</b>	Espaços geográficos e políticos onde sujeitos constroem projetos de vida realização da existência <sup>166</sup>	Espaço da produção de mercadorias e do lucro
<b>Dimensões do território</b>	Espaço geográfico, político, social e cultural. comportam pensamentos, ideias, ideologias e cultura	Espaço geográfico, físico
<b>Espaço geográfico</b>	Compleitude-totalidade	Parcialidade –fragmentação
<b>Produção do espaço geográfico</b>	Pelas relações entre pessoas e natureza; movimentos de vida, construindo conhecimento	Artificial, imediatista e consumista.
<b>Presenças</b>	Sujeitos do campo, pessoas, dos movimentos contra e/atingidos por barragens, da economia solidária, quilombolas, seringueiros, indígenas, ribeirinhos, faxinalenses, benzedeiros grupos organizados(ou não). Respeito às culturas regionais e locais. Permanência dos sujeitos no campo, junto às comunidades originárias	Maquinários Poucas pessoas Expulsão dos sujeitos, manutenção do mínimo operacional, como assalariado

<sup>165</sup> De acordo com Fernandes (2006).

<b>PARADIGMAS</b> (critérios - elementos de análise)	<b>PQA = PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA</b>	<b>PCA = PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO</b>
<b>Relações sociais predominantes</b>	Familiares, cooperativistas	Estratificadas, hierarquizadas.
<b>Matriz tecnológica</b>	Agroecologia Utilização de defensivos naturais, agricultura orgânica	Rentabilidade por m <sup>2</sup> Produtividade Utilização de OGM, agrotóxicos
<b>Questão agrária</b>	Inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo- (reconhece e desvela as contradições, desigualdade, exploração)	Nega a existência
<b>Solução para os problemas</b>	Perspectiva de superação do capitalismo	Negação ou uso da força
<b>Natureza</b>	Origina o espaço constantemente modificado pela ação dos grupos sociais – produzindo outros espaços (social, político, cultural, ciberespaços)	Fonte de matéria prima e de lucro Possível de exploração-extração
<b>Relações do homem com a natureza</b>	Respeito – conservação Fonte de vida	Ações cada vez mais ofensivas de retirar da natureza, explorar e extrair o máximo, visando lucro
<b>Agricultura</b>	Produção, agricultura familiar camponesa. Ênfase em aspectos agroecológicos e de sustentabilidade	Utilização de agrotóxicos e de O.G.M. (organismos geneticamente modificados-transgênicos)
<b>Compreensão das relações sociais entre classes</b>	Em processo de completude, contradição e interação. reconhecimentos dos conflitos percepção dos antagonismos, das contradições e da luta entre as classes	Parcialidade, linearidade Reforçando desigualdades e exclusão
<b>Trabalho</b>	Familiar, cooperativo divisão dos lucros da produção e/dos produtos do trabalho concepção de trabalho como princípio educativo/formativo	Hierarquizado – assalariado dono da terra fica com os lucros não há divisão dos produtos do trabalho – entretanto há divisão social do trabalho – visando maior produtividade
<b>Ênfases de produção</b>	Alimentos saudáveis, derivados que propiciem renda e sustentabilidade	Monoculturas com rentabilidade econômica (exportação)
<b>EDUCAÇÃO</b>	Política pública fundamental- manutenção da diversidade e da singularidade dos conhecimentos do campo Protagonismo e sujeitos propositivos de políticas públicas de educação	Acessória, dispensável sujeitos entendidos como beneficiários ou usuários fechamento de escolas ensino técnico e tecnológico direcionado à lógica do capital,

	Manutenção de escolas com qualidade – ênfase pedagógica nos saberes do campo	do lucro e da produtividade
<b>Compreensão sobre os movimentos sociais</b>	Reconhecimento, valorização e inserção -luta pela terra como luta pela vida	Estorvo, coisa de baderneiro, comunista
<b>Política</b>	De luta. Desenvolvem-se na luta contra o capital, contra exploração. Do movimento, da prática coletiva, do grupo.	Desenvolvidas na defesa dos interesses do capital, dos latifundiários e grandes proprietários de terra.
<b>Pesquisa</b>	Coerente com a lógica territorial Aponta necessidade de apropriação de método de análise. Processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais (campo como espaço de vida) Desenvolvimento e educação são indissociáveis Liberdade de pesquisa não se subordinando às determinações. Expressa a identidade política do pesquisador Procura realizar o movimento de entendimento da realidade pelas suas totalidades e singularidades Estuda as contradições.	Direcionada à busca de produtividade. Voltada ao produto e à produção. Concepção fragmentada do conhecimento. Metodologias utilizando estratégias quantificáveis e análises objetivando ressaltar resultados imediatistas Desenvolvimento enquanto tema a ser estudado. Desconsidera os determinantes sócio-históricos e culturais. Parte de “pedaços” da realidade. Pesquisa fragmentos Ignora ou minimiza a importância das contradições.

Elaboração: A autora (2019) com base em: FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, M.C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - NOTA DO SENGE-PR SOBRE A INDICAÇÃO DE DANIEL PIMENTEL SLAVIERO PARA A PRESIDÊNCIA DA COPEL



#### SENGE PARANÁ 10.DEZ.2018

O Sindicato dos Engenheiros do Paraná (Senge-PR) recebeu com preocupação a notícia do nome de Daniel Pimentel Slaviero, executivo do SBT, como o indicado pelo futuro governador Ratinho Júnior (PSD) para assumir a presidência da Copel. A indicação de Slaviero foge à reivindicação histórica do Senge e dos trabalhadores da empresa, que cobram a nomeação de técnicos reconhecidos do próprio quadro da Copel.

A informação sobre o nome que pode ocupar o cargo mais alto da maior empresa pública do Paraná circulou, primeiramente, na editoria “TV e Famosos”, do site UOL, assinada pelo colunista Flávio Ricco. Isso porque Slaviero, administrador de empresas, 38 anos, tem a carreira marcada pela atuação em empresas de comunicação.

Atuou no Grupo Paulo Pimentel, de propriedade de seu avô, e como diretor-executivo da Rede Massa, afiliada do SBT e de propriedade do apresentador Carlos Roberto Massa, conhecido como Ratinho, pai do futuro governador. O cargo que Slaviero deixa para assumir a presidência da Copel é o de diretor de rede do SBT. O executivo também foi presidente da Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) por quatro gestões.

Daniel Pimentel Slaviero é irmão de Eduardo Pimentel, vice-prefeito de Curitiba e secretário de Obras da Prefeitura. A assessoria de imprensa da pasta confirmou, na tarde desta segunda-feira (10), que o secretário negocia a exoneração do cargo. Caso isso não ocorra, a nomeação de Daniel poderá ser classificada como nepotismo, por desrespeitar a Lei de Governança das Estatais (13.303 de 2016).

O setor elétrico se vê diante de grandes ameaças, com o ascenso de pautas como as desregulamentações, privatizações e uma aparente

despreocupação com o papel social e econômico estratégico da energia e telecomunicações para o desenvolvimento soberano do país. Neste contexto, é importantíssimo que uma empresa como a Copel, um dos maiores patrimônios do povo do Paraná, seja dirigida – tanto na presidência quanto nas demais diretorias e cargos de confiança -, por profissionais profundamente identificados com o legado e a missão que nossa empresa representa.

Por fim, o Senge-PR manifesta profunda preocupação com relação à nomeação de Slaviero para este cargo, de importância estratégica para o Paraná, pedindo a reconsideração da indicação, como forma de valorizar o trabalho contínuo realizado pelo corpo técnico que tornou a Copel a referência que ela é hoje, na geração, transmissão e distribuição de energia e telecomunicações.

Fonte:

SENGE-PR. *Nota do Senge-PR sobre a indicação de Daniel Pimentel Slavieiro para a presidência da Copel.* Disponível em: < <http://www.senge-pr.org.br/noticia/nota-do-senge-pr-sobre-a-indicacao-de-daniel-pimentel-slavieiro-para-a-presidencia-da-copel/>>

Acesso em: 28 dez. 2019.

## **ANEXO 2 - PARECER TÉCNICO – MINISTÉRIO PÚBLICO – PR**

**Protocolo: 92/2014 Curitiba, 13 de março de 2014.**

**INTERESSADO:** SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL

**ASSUNTO:** TERMO DE COOPERAÇÃO

Trata-se o presente protocolo de solicitação de manifestação a respeito da formalização do Termo de Cooperação a ser celebrado entre o MP-Pr e o SENAR – PR, sendo assim o CAOPMA apresenta as seguintes considerações:

- O Programa Agrinho, objeto deste Termo de Cooperação, se caracteriza como um Programa de Responsabilidade Social do Sistema FAEP e seus parceiros;
- O referido programa iniciou suas atividades em 1995 adotando os “Temas Transversais” contemplados no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, da rede pública;
- A temática ambiental trabalhada no início do programa foi o da contaminação da população por agrotóxicos em escolas do meio rural, nos demais anos foram agregados outros temas da atualidade como cidadania, meio ambiente, trabalho e consumo dentre outros;
- Com o processo de nuclearização das escolas, o programa AGRINHO passou trabalhar com crianças e jovens, do meio urbano e, em 2007 o Programa ampliou sua atuação atendendo a rede particular de ensino;
- O programa trabalha simultaneamente com a formação do professor para aplicação do programa e com os alunos;

Diante do exposto, entende-se que:

- Por se tratar de um Programa de Responsabilidade Social, o mesmo distancia-se das políticas públicas de Educação e não se compromete com a realidade vivida, pelo seu público de interesse;
- A formação de educadores é de alçada e competência do poder público, em suas instâncias e não cabe a entidades, de qualquer natureza, a intervenção neste processo.
- Do ponto de vista do ferramental pedagógico os materiais utilizados apresentam qualidade visual, no entanto, do ponto de vista metodológico o processo de avaliação e as práticas não correspondem com a proposta pedagógica adotada bem como, a base conceitual é descaracterizada da realidade vivida no campo;

- A estratégia de resultado e avaliação ocorre por meio de um sistema de premiação tanto para professores quanto para alunos, favorecendo princípios competitivos não condizentes com valores dos temas abordados em questão;

- Além das questões acima mencionadas, o agrinho omite conteúdos importantes como a agroecologia, soberania e segurança alimentar, agricultura familiar, biodiversidade dos agroecossistemas, e outros aspectos importantes relacionados à funcionalidade e fertilidade dos sistemas, fundamentais para a qualidade de vida e sustentabilidade futura.

Contraditoriamente incorpora mensagens subjetivas e até mesmo objetivas muito mais voltadas à racionalização do uso de agrotóxicos do que uma efetiva conscientização ecológica para uma perspectiva de superação dos mesmos, conforme análise em anexo.

- O fazer pedagógico não se dá apenas por meio da aplicação de métodos e técnicas, mas principalmente por um posicionamento crítico que se estabelece numa formação diferenciada e comprometida com as transformações sociais e avanços conquistados por meio das organizações e movimentos sociais do campo.

Em anexo, apresentamos os documentos que também contribuíram para a emissão da presente manifestação:

- CARTA DE CANDÓI, onde constam as pautas e compromissos organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, sobre a atual conjuntura do campo e da Educação do Campo, comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação. Nesta carta é solicitado, aos governantes, o fim do Programa Agrinho (item Gestão – parágrafo 10);

- o artigo do Professor Valdemar Arl - Engenheiro Agrônomo, especialista em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável e, Administração Rural, Mestre em Agroecologia - Doutorando em Agroecologia - consultor autônomo; membro fundador da Rede Ecovida de Agroecologia

- Notificação Recomendatória, procedimento nº 1122/08 enviada ao Conselho Estadual de Educação do Paraná recomendando a adoção de medidas que impeçam a participação das escolas, professores e alunos das redes públicas ou privadas, no Programa Agrinho; que os conteúdos pedagógicos tratem de temas relativos aos riscos do uso e consumo de agrotóxico e exija que a alimentação fornecida e oferecida na rede de ensino seja orgânica e proveniente da agricultura familiar.

Nesta perspectiva, o Programa de Responsabilidade Social Agrinho:

- não atende aos interesses sociais e ambientais que o Ministério Público, por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Meio Ambiente enfrenta junto à sociedade;

- não retrata e condiz com a realidade vivida pela população escolar do campo, tanto escolas com os professores e alunos;
- distancia-se das políticas públicas de educação do campo e das diretrizes previstas na Deliberação Nº 04 de 12 de novembro de 2013 que trata das Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal 9.795/99 e Resolução CNE/CP 02/2012;

E, portanto manifestamo-nos contrários a assinatura do presente protocolo. Recomendamos ainda, a retirada da logo marca do Ministério Público do Estado do Paraná, do site oficial do Programa Agrinho, onde a instituição aparece como parceira e apoiadora do referido Programa.

Cordialmente, Saint Clair Honorato Santos

Procurador de Justiça

## ANEXO 3 - FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

### ***CARTA-MANIFESTO***

**20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA**

**LULA LIVRE!**

**EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.**

Somos camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das Universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais. Reunidos na Universidade de Brasília, nos dias 12, 13, 14 e 15 de junho de 2018 a fim de celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, nos dirigimos à sociedade brasileira por meio desta Carta-Manifesto para tornar pública nossa leitura a respeito do atual momento político pelo qual passa o País, seus efeitos sobre os direitos das/os trabalhadoras/es, especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e apresentar nossos compromissos e nossa agenda de lutas.

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes

conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da Escola sem Partido; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos. Tais medidas têm provocado um agravamento da crise social que recai sobre a classe trabalhadora do campo e da cidade, com o aumento dos desempregados, que já representam 13% da força de trabalho brasileira; a perda das condições de emprego e renda e a escalada crescente da violência, majoritariamente contra jovens, pobres, negras/os, LGBT's e contra as mulheres. Dados do Atlas da Violência 2018 mostram que, proporcionalmente, são em média 30,3 homicídios para cada 100 mil pessoas – a maior taxa já registrada no Brasil. Cresce o número de mulheres assassinadas. O ano de 2017 registrou 4.473 casos de feminicídios, um aumento de 6,5% em relação ao ano de 2016. Isso significa que uma mulher é assassinada a cada duas horas no Brasil.

Acerca de questões diretamente ligadas ao campo, vale destacar que a suspensão da política de Reforma Agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio. Tais pontos impedem um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira e impõem o acirramento das já históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas.

De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra, o Relatório sobre Conflitos no Campo de 2017 destaca o maior número de assassinatos em conflitos no campo dos últimos 14 anos (foram 71 crimes desta natureza, 10 a mais que no ano anterior, quando foram registrados 61). 31 destes assassinatos ocorreram em 5 massacres, o que corresponde a 44% do total. Além do crescimento no número de mortes, houve aumento em outras violências. Tentativas de assassinatos subiram 63% e ameaças de morte, 13%. Trata-se, por fim, de um modelo econômico ancorado no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio e sua

apropriação privada dos recursos naturais (água, minerais e biodiversidade), contra o qual devemos combater. O avanço do agronegócio se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO terra, as águas, as florestas, territórios de camponesas/es, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadoras/es e a diversidade de formas de existência.

O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional e a depredação da natureza. Seu objetivo último é a reprodução ampliada do capital, apropriando-se privadamente das forças e da capacidade humana e da natureza como mercadorias. Nesse sentido, a Educação tem sido uma área prioritária para expansão dos interesses do capital em nosso país. O empresariado impõe alterações significativas na legislação. Não à toa, a primeira medida pós-golpe foi a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, que revela o caráter antidemocrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC e sua intencional invisibilização da Educação do Campo estão dentro de uma política educacional que propõe “melhorar” a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior. O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções.

Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do INCRA. Não bastasse o dismantelo, há o anúncio de Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que determinem a oferta de 40% na carga horária do Ensino Médio e 100% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos à distância, bem como que contabilizem as horas de cursos de qualificação profissional e de tempo de trabalho voluntário na carga horária do Ensino Médio e suas modalidades. Estas questões são medidas restritivas ao acesso e permanência com qualidade à Educação Básica em um País no qual apenas a metade da população jovem com idade entre 15 e 17 anos está no Ensino Médio; aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 18 anos não concluíram a Educação Básica; registra um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetas no campo; fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 10 anos, onde o índice de escolaridade é de, em média, 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade.

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar.

Parte destas conquistas se materializa em políticas públicas e devemos lutar por sua manutenção. Parte relevante de nossas conquistas extrapola o Estado em ação e a nós pertence enquanto classe trabalhadora: a consciência de que somos sujeitos de direitos. São conquistas importantes as políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas

limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores.

Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das/os trabalhadoras/es, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos. Cultivamos exatamente estas concepções e ações nos últimos vinte anos, que afrontam classes dominantes – as quais elaboraram o “Escola sem Partido” e que objetivam barrar nossas conquistas, manter as condições de exploração das/os trabalhadoras/es e de sua alienação.

Com nossas lutas e ações da Educação do Campo, conquistamos um território há séculos bem cercado, protegido e isto tem ameaçado as classes dominantes, que tudo fazem para extinguir e se apoderar das nossas conquistas, dos fundos públicos dos quais nos apropriamos. Isso ocorre não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é ínfimo, quase ridículo no orçamento geral do Estado brasileiro.

O que realmente está em questão é o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital. Nós nos apropriamos da própria produção do conhecimento científico e sistematizado. Nós escrevemos nossa história e não aceitaremos mais que nos silenciem, que inviabilizem a nossa produção do conhecimento. Estamos na história, fazemos história e temos memória histórica – nós mesmos a registraremos, a construiremos com nossas lutas, escrevendo nosso futuro.

### **Nossos compromissos de luta e construção da Educação do Campo e do PRONERA**

A luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de

uma sociedade igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as/os trabalhadoras/es do nosso País. Defendemos um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e direitos.

Nós nos comprometemos:

1. Construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha e a quem está impossibilitado de trabalhar porque delas foi expropriado. Construir a agricultura camponesa como modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, nos seus distintos modos de existência que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza;

2. Afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios;

3. Lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe;

4. Ratificar os compromissos assumidos pela Conferência Nacional Popular de Educação contidos na Carta da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) 2018, reafirmando nossa luta com as/os trabalhadoras/es na defesa da educação pública e gratuita com gestão pública;

5. Reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! E nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias de desmantelamento

da Educação, as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso das/os camponesas/es à escola DO campo, NO campo;

6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade;

7. Atuar contra as reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino Médio e da BNCC e as propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância (EaD), que buscam subordinar a Educação Básica às exigências do mercado, reduzindo as dimensões formativas a exames de avaliação contínuos, aprofundando a exclusão;

8. Repudiar veementemente a militarização das escolas e lutar por políticas emancipatórias que visem a superação dos mecanismos de subordinação das/os camponesas/es;

9. Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras/es. Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas/os e de educadoras/es;

10. Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas;

11. Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil;

12. Lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo; e

13. Fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território nacional, organizando Fóruns, Comitês e Articulações estaduais com representatividade de todos os sujeitos, com princípios e ações de resistência e de luta pelo direito à Educação do Campo, no campo.

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Não só na escolarização básica, limite que a ânsia do lucro dos capitalistas nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos. Seguiremos nos formando: agrônomas/os; historiadoras/es, advogadas/os, médicas/os, professoras/es e em todos os outros segmentos profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as Universidades e os Institutos Federais. E nestes faremos não apenas mestrados e doutorados; nós também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora.

**EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.**

**VIVA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e VIVA O PRONERA!**

**LULA LIVRE! VIVA MARIELLE FRANCO! VIVA ANDERSON! FORA TEMER!**

**Brasília-DF, 15 de junho de 2018.**

## ANEXO 4 - RESOLUÇÃO Nº 4783/2010 - GS/SEED- INSTITUI A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.

Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED  
 Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.



Resolução 4783 - 28 de Outubro de 2010

Publicado no [Diário Oficial nº. 8345](#) de 18 de Novembro de 2010

**Súmula:** Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

A Secretária de Estado da Educação no uso das atribuições legais e considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, em particular o art. 28 e seus incisos, que estabelece a oferta da Educação Básica para a população rural;
- a Resolução CNE/CEB n.o 01/2002, que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo;
- a Resolução CNE/CEB n.o 02/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- o Parecer n.o 1011/10 – CEE-PR, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo;
- as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública do Paraná; e
- o protagonismo histórico dos movimentos sociais, no Estado do Paraná,

RESOLVE:

Art. 1.º Instituir a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Art. 2.º A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local.

Parágrafo Único – Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água.

Art. 3. As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização.

Art. 4.o As escolas de Educação do Campo devem ter condições de infraestrutura, apropriadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequado para o

processo ensino-aprendizagem.  
 Art. 5.º Cabe à Secretaria de Estado da Educação:  
 I. criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo com qualidade;  
 II. a responsabilidade de promover, acompanhar e implementar a gestão de Políticas Públicas Educacionais voltadas à qualificação do atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo;  
 III. desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo;  
 IV. Projeto Pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno;  
 V. o compromisso com um programa de Agroecologia sustentável que, inserido no cotidiano da escola, alcance a promoção humana.  
 Art. 6.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, 28 de outubro de 2010.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde  
 Secretária de Estado da Educação

*Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado*

© Casa Civil do Governo do Estado do Paraná  
 Palácio Iguaçu - Praça Nossa Senhora de Salette, s/n  
 80530-909 - Centro Cívico - Curitiba - Paraná



Fonte: Disponível em:  
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>

## ANEXO 5 - DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA

### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no [Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009](#), e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Art. 8º Em cumprimento ao [art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009](#), os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do [art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009](#), integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o [§ 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008](#);

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e

VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

~~Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:~~

~~I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#) [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e~~ [\(Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019\)](#) [\(Vigência\)](#)

~~III – acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~

~~§ 1º – A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~

~~§ 2º – A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA. (Revogado pelo Decreto nº 10.087, de 2019) (Vigência)~~

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ  
*Fernando*  
*Daniel Maia*

INÁCIO

LULA

DA

SILVA  
*Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 5.11.2010

## **ANEXO 6 - DOCUMENTO ORIENTADOR - PRONACAMPO**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI  
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações  
Étnico-Raciais/DPECIRER  
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC

# **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**

**Documento Orientador**

**Brasília, janeiro de 2013.**

## I. Apresentação

Este documento tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a

Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, contando com a colaboração da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersetorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS.

A elaboração do Programa suscitou amplo debate quanto à importância de sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, os

Municípios e o Distrito Federal. A proposta foi apresentada no fórum de Secretários de Estaduais de Educação, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA e aos representantes da Frente Parlamentar pela Educação do Campo.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

- Gestão e Práticas Pedagógicas;
- Formação Inicial e Continuada de Professores;
- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- Infraestrutura Física e Tecnológica.

No contexto do PRONACAMPO foram apresentadas propostas de alterações legais, encaminhadas por meio:

- do PL 3.534/2012, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

com alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”

- da Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA.

## II. Marcos Legais

A legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 estabelece um novo

marco na Educação do Campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além

da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB, ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo. Estas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002 orientam quanto os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a

todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de "Educação do Campo", que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As diretrizes complementares orientam ainda que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. As diretrizes normatizam também que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e

o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

### III. Objetivo Geral do PRONACAMPO

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da

infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

### IV. Eixos e Ações

#### Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas

##### 1.1 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

###### Objetivo:

Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.

###### Caracterização da Ação:

Conforme publicação do Edital PNLD/FNDE nº 5/2011, esta ação

contempla a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

A escolha das coleções didáticas após seleção via Edital será realizada pelas redes de ensino participantes do PNLD com base na análise do *Guia de Livros Didáticos para o PNLD Campo*, indicando o tipo de coleção adotada e a primeira e a segunda opção. Essa escolha deverá contar com a participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas, considerando a adequação e a

pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas do campo e comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do processo de escolha dos títulos as redes de ensino procederão ao registro das coleções no Sistema de Material Didático - SIMAD, no Módulo Escolha, disponível no portal: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), no link "SIMAD". A implementação desta ação contempla a avaliação, a aquisição das obras inscritas e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no início de 2013.

## **1.2 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático**

### **Objetivo:**

Atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.

### **Caracterização da ação:**

Conforme edital PNBE/FNDE nº 1/2012, esta ação prevê a

disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos.

Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo. Na modalidade de Educação Quilombola, as obras contemplam referenciais para a compreensão das comunidades remanescentes de quilombos como espaços de resistência, abordados na perspectiva da territorialidade, da ancestralidade, da cultura, da religião e tradição oral e da história e saberes tradicionais das diferentes comunidades. A implementação contemplará a avaliação, a aquisição e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no segundo semestre de 2013.

### 1.3- Mais Educação Campo

#### Objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

#### Caracterização da ação:

A proposta do Mais Educação Campo contemplou, em 2012, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de

aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo.

Após a disponibilização da lista de escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica -SEB e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação -MEC no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, a Entidade Executora (EEx) deverá confirmar a adesão ao Mais Educação, via ofício, e nomear no mínimo um técnico da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes. Esses técnicos ficarão responsáveis por acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado.

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente,

denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEEx).

A adesão 2012 contemplou 9.779 escolas do campo e aquelas que tiveram seus planos de trabalho aprovados receberam os recursos depositados por meio do PDDE, conforme a Resolução nº 21, de 22/06/2012. As novas propostas de implementação de educação integral nas escolas do campo, poderão ser apresentadas para adesão no âmbito das Resoluções 2013 e 2014.

#### **1.4– Escola da Terra**

##### Objetivo:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

##### Caracterização da ação:

A ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-

pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

O curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas.

A implementação da ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola-comunidade e a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto

político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades.

A adesão à proposta de formação da *Escola da Terra* será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico *PRONACAMPO/Escola da Terra*, a partir de janeiro de 2013, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

## **Eixo 2 - Formação de Professores**

### **2.1 - Formação Inicial de Professores**

#### Objetivo:

Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

#### Caracterização da ação:

- Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas

Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. Para atender a demanda de formação, o MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC, publicou no DOU de 05.09.2012 o Edital nº 02, para adesão das IFES com a disponibilização de professores, equipe administrativa e aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do *PROCAMPO*, viabilizando a oferta a partir de 2013. O ingresso dos professores cursistas se efetivará mediante processo seletivo a ser definido pela instituição formadora ofertante, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores

em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

- Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES*, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Com início dos cursos previsto para o segundo semestre de 2013, a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR será realizada por meio da Plataforma Freire, disponibilizada no endereço <http://freire.mec.gov.br>

## 2.2- Formação Continuada de Professores

### Objetivo:

Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

### Caracterização da ação:

Os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola serão ofertados por Instituições Públicas de

Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação - RENAFOR e da UAB de acordo com o Plano de Formação Continuada proposto pela escola para aprimoramento do seu corpo docente e diretivo, elaborado a partir de um planejamento prévio, feito no PDE Interativo. Os diretores das escolas deverão acessar o PDE Interativo, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento da gestão escolar, no site <http://simec.mec.gov.br> e preencher o plano de formação, que será posteriormente validado pelas secretarias de educação. Caso o gestor não tenha a senha ou não disponha de acesso à internet, deverá solicitar ao responsável pelo PDE Interativo na Secretaria de Educação de sua rede, que providencie o cadastro ou as condições para a elaboração do plano.

Ao abrir a aba do Plano de Formação estará disponível ao gestor, a relação dos profissionais da escola e o catálogo de cursos. Para a Educação do Campo e quilombola foram disponibilizados os cursos: *Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral*. O gestor da escola, em comum acordo com os professores, indica a demanda de formação, que será

submetida à validação da Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, por meio do Sistema Nacional de Formação - SINAFOR, com acesso através do SIMEC, módulo PAR e enviada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as IPES até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte.

### **Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica**

#### **3.1. EJA Saberes da Terra**

##### Objetivo:

Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

##### Caracterização da ação:

Para o desenvolvimento dessa ação, as secretarias de educação receberão:

**Apoio Financeiro:** com base na Lei nº 12.695/2012 será disponibilizado recurso financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de educação de jovens e adultos integrada à

qualificação profissional. De acordo com a Resolução FNDE nº 48/2012, o repasse de recursos será efetuado mediante a adesão e cadastro das turmas no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br> - módulo educação de jovens e adultos) em uma única parcela, com aplicação exclusiva para a manutenção de turmas com novas matrículas ainda não contempladas pelo FUNDEB, que devem ser apuradas no censo do ano subsequente. O valor utilizado será o valor mínimo por estudante definido nacionalmente para EJA e calculado a partir do início do funcionamento da nova turma.

Para o desenvolvimento da proposta de qualificação profissional ou ensino técnico, a articulação com o PRONATEC financiará as ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo.

**Apoio Técnico:** Para a elaboração da proposta pedagógica de ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do *Programa Saberes da Terra*, deverão ser assegurados os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável. Para contribuir na elaboração

da proposta está prevista a realização de reuniões para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais, bem como a formação de coordenadores pedagógicos e educadores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR, para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto as suas relações sócio históricas, políticas e culturais.

### **3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo**

#### **Objetivo:**

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

#### **Caracterização da ação:**

Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos

jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, disponível no endereço: <http://pronatec.mec.gov.br/>

O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante desta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, CEFET e redes estaduais são instituições ofertantes. Especificamente na Bolsa-Formação PRONATEC CAMPO, os ofertantes poderão estabelecer parcerias com prefeituras, redes de ATER, Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFAs, entre outras entidades, para ampliar a oferta de cursos e viabilizar a execução das metas previstas pelo Plano Safra de Agricultura Familiar 2012/13, criando Unidade Remotas, com salas de aulas funcionando fora da sede da instituição ofertante.

Para a implementação do Pronatec Campo, foram constituídos:

**Comitês Estaduais PRONATEC CAMPO** - organizados pelas Delegacias Federais do MDA compostos por Delegado (a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, Ofertantes, Representantes de

Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. O Comitê estadual coordena, monitora e cria estratégias para implementação da PRONATEC CAMPO no estado, sendo responsável por pactuar os cursos demandados pelas Instâncias Territoriais bem como o número de vagas e forma de funcionamento com as instituições ofertantes.

**Colegiados PRONATEC Campo Territoriais** – organizados nos colegiados territoriais, constituído pelas câmaras temáticas de educação, sempre que houver, por representantes dos ofertantes e podendo ser ampliado de acordo com a articulação de cada território. É responsável por definir os cursos necessários e de interesse do público do território, considerando as demandas de formação contidas nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS e respeitando os princípios da Educação do Campo, bem como as estratégias para a mobilização dos beneficiários e acompanhamento dos cursos.

## **Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica**

### **4.1. Construção de Escolas**

#### Objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

#### Caracterização da ação:

Disponibilização de recursos financeiros para a construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. No projeto é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil. A adesão será feita pelo gestor da rede de ensino, conforme a demanda informada no PAR, por meio do endereço <http://simec.gov.br> módulo PAR, ícone

PRONACAMPO, onde indicará o número de escolas com o respectivo número de salas bem como os módulos complementares que irão compor o espaço educacional, além de dados técnicos referentes à implantação do projeto (topografia do terreno, localização do terreno, estudo de demanda, levantamento fotográfico, etc).

Para a implementação dessa ação está prevista a utilização de novas metodologias construtivas, publicando-se um Edital de Regime Diferenciado de Contratações Públicas para Registro de Preços de Construção de Escolas Padronizadas do PRONACAMPO. Tal processo permitirá que municípios e estados façam a adesão à ata de registro de preços, dando celeridade à construção das escolas do campo.

#### **4.2. Inclusão Digital**

##### **Objetivo:**

Promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

##### **Caracterização da ação:**

Disponibilização de equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores

nos processos de formação e planejamento das aulas. Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA, para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório. A divulgação das escolas selecionadas e o "Aceito" das Secretarias Municipais, Estaduais e Distrital é realizada por meio do SIGETEC, endereço: <http://sip.proinfo.mec.gov.br>

Mais informações no link:

<http://portal.mec.gov.br/>

#### **4.3. PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola**

##### **Objetivo:**

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas

voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

**Caracterização da ação:**

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. De acordo com Resolução FNDE nº 36/2012, os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 15 a 50 matrículas R\$ 11.600,00; de 51 a 150 matrículas R\$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas R\$ 15.000,00.

A relação nominal das escolas passíveis de atendimento é disponibilizada no endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > SECADI > Destaques e <http://www.fnde.gov.br/resoluções>

**4.4. PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola**

**Objetivo:**

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

**Caracterização da ação:**

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.

Para a adesão, o secretário estadual, municipal ou distrital de educação deverá validar o Termo de Adesão disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), acompanhada de anexo de 3 (três) a 5 (cinco) fotos do prédio escolar que evidenciem a necessidade de melhoria das condições do abastecimento de água e/ou do esgotamento sanitário na escola. Os recursos serão liberados às escolas, conforme os critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 32/2012 a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas receberá R\$ 25.000,00; de 51 a

150 matrículas receberá R\$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R\$ 32.000,00. A relação nominal das escolas e o manual de orientação com todas as informações necessárias para a adesão estão disponíveis no sítio [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) -> Dinheiro Direto na Escola -> Legislação -> anexos da Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012. Também no endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> SECADI > Destaques.

#### 4.5. Luz para Todos na Escola

##### Objetivo:

Garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.

##### Caracterização da ação:

As escolas sem fornecimento de energia elétrica terão atendimento prioritário no Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia, para tanto, o gestor local deverá encaminhar ofício com o georeferenciamento (latitude/longitude) da escola à concessionária responsável pelo Programa no estado, com cópia para o e-mail [educacaocampo@mec.gov.br](mailto:educacaocampo@mec.gov.br).

#### 4.6. Transporte Escolar

##### Objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

##### Caracterização da ação:

Disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR. A ação prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares). A adesão é feita pelo gestor local por meio do SIMEC, aba Plano de Ações Articuladas - PAR.