



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

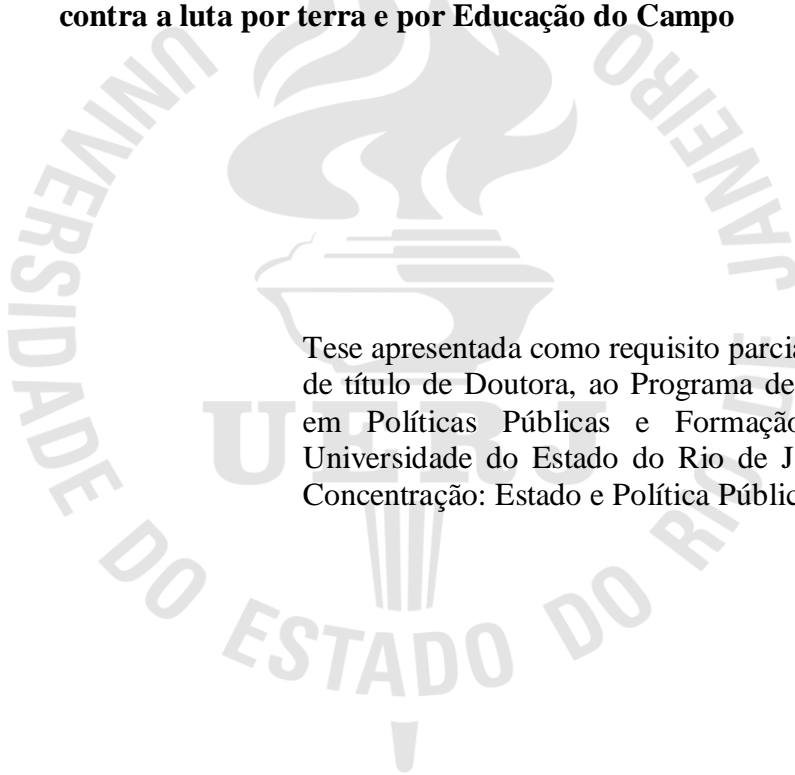
**A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na
ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo**

Rio de Janeiro

2022

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

**A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva
contra a luta por terra e por Educação do Campo**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estado e Política Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C794 Cordeiro, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e.
A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na
ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo / Tássia Gabriele Balbi
de Figueiredo e Cordeiro. – 2022.
421 f.

Orientadora: Eveline Bertino Algebaile
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de
Educação e Humanidades.

1.Educação– Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Agronegócio – Teses. I.
Algebaile, Eveline Bertino. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro
de Educação e Humanidades. III. Título.

es

CDU 3(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

**A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva
contra a luta por terra e por Educação do Campo**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estado e Política Pública.

Aprovada em 16 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile (Orientadora)

Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

A minha mãe Nilza (*in memorian*) e ao meu vovô Duduca (*in memorian*), pois o melhor que há em mim, devo a eles;

Aos povos do campo deste país que dedicam e, por vezes, perdem suas vidas na luta por terra, trabalho e educação...

AGRADECIMENTOS

Em 2005 ingressei na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), por meio da política de cotas sociais para estudantes egressos de escolas públicas, da qual a UERJ foi pioneira. Por isso, não posso deixar de, primeiramente, agradecer à UERJ, fazendo a ressalva que a potência desta instituição está nas pessoas que a compõem: seu corpo de servidores e discentes que em meio a contradições e limites, em grande parte, fazem da UERJ uma referência no campo da ciência, da educação e, não menos importante, em nossas vidas.

A UERJ não apenas resiste, ela vive, pulsa. Ressalto o comprometimento e a maestria profissional e humana da Profa. Dra. Maria Tereza Goudart Tavares, da Profa. Dra. Marcia Soares Alvarenga e do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. Agradeço à Profa. Dra. Eveline Bertino Algebaile por ter aceitado orientar esta pesquisa, pelas contribuições e pela plena confiança depositada em meu trabalho. Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano, meu agradecimento especial por sua presença generosa em toda a minha formação acadêmica.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Lamosa pelas cruciais e significativas contribuições dadas à condução deste trabalho na banca de qualificação, juntamente com os professores Dr. Paulo Alentejano e Dr. Gaudêncio Frigotto.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense por ter me possibilitado concluir o doutorado com licença integral na parte final do curso. Destaco meu agradecimento aos colegas que contribuíram no processo, me apoiaram, compartilharam saberes, salas de aula, reflexões e lutas.

Aos e às estudantes que passaram por minhas salas de aula nas diferentes instituições públicas em que atuei e que tanto me ensinaram: meu otimismo da vontade se deve, em grande medida, a vocês.

Minha gratidão aos que fizeram desta trajetória de doutoramento um percurso que, mesmo em meio a uma pandemia, não foi solitário, pois foi ancorado em uma coletividade, apoio e companheirismo que me deram suporte, impulso e referências: os integrantes do GeoAgrária (FFP/UERJ) e do GTAgrária da AGB-Rio/Niterói; Felipe Ramão, Raquel Freitas, Franklin Medrado, Suzana Campos, Ingrid Linhares, Lucas Vieira, Daniel Macedo, Marco Lamarão, Mendel Aleluia e Thiago Boim: pelas ricas trocas; Vera Nepomuceno e Lucas Campos, pela generosidade, acolhida, escuta e afeto: deixo aqui registrados os créditos pelas imensas contribuições que deram para este trabalho.

Finalizo com meu agradecimento aos familiares, amigas e amigos que de alguma forma contribuíram para minha formação e me deram suporte e apoio. Em especial: a minha irmã, Luma Balbi, por todo companheirismo, escuta, lucidez e amizade; a minha sobrinha, Cecília, que mesmo distante sempre se fez presente (e ainda diz que sou o Pingo de Mar, d'*A história dos pingos!*); e a Wanderson Motta, que além de toda parceria nesta vida, ainda elaborou os mapas presentes na tese, vivenciou comigo tensões e emoções, apoiando toda minha dedicação e comprometimento desde aquele fim de 2004 quando me deu a notícia que eu tinha sido aprovada no vestibular de uma universidade pública, para cursar geografia em um campus da UERJ que eu mal sabia que existia, mas era o mais perto de casa: o campus São Gonçalo, que é uma faculdade que tem por missão formar professores e professoras, uma profissão que jamais tinha sequer cogitado. Que sorte a minha.

[...] a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

Karl Marx - O Capital I

RESUMO

CORDEIRO, T. G. B. F. *A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo*. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

A inserção do agronegócio na área da educação escolar, considerando-se o contexto da questão agrária no Brasil, é o objeto central desta pesquisa. Em face disso, procuramos compreender a relação entre a expansão do agronegócio no Brasil e o estabelecimento de uma investida sobre a educação, mais especificamente uma ofensiva contra o projeto popular de Educação do Campo. A questão de classe, com seus atravessamentos e desdobramentos, é fundamento para uma análise dos confrontos que remetem a lógicas antagônicas de agricultura e de educação. De forma a expandir o horizonte de compreensão dos enfrentamentos que perpassam a Educação do Campo, ultrapassando a área educacional, investigamos a atuação ampliada do agronegócio em duas frentes: a econômica, no que se refere à produção agropecuária e à expansão da fronteira agrícola, e a político-ideológica, especialmente no que diz respeito às ações educativas. A presente pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa articulado a uma perspectiva de análise que considera aspectos/dados quantitativos, tendo por marco temporal o período entre 1997 e 2019. O método materialista histórico e dialético orienta e organiza a investigação e a análise, levadas a cabo por meio de revisão bibliográfica, de pesquisa documental e do levantamento e cruzamento de dados econômicos, educacionais, populacionais e de conflitos no campo em escala nacional. Por fim, realizamos o mapeamento dos resultados objetivando abarcar a complexidade do fenômeno estudado. Os conceitos gramscianos de Estado integral, hegemonia, intelectual, entre outros, são eixos estruturais e ferramentas metodológicas do percurso investigativo, ancorados ainda pelas formulações da escola marxista da dependência. As análises empreendidas sustentam a constatação da materialidade de uma ampla investida do agronegócio sobre a educação, resultado de sua ação na frente político-ideológica, mas que tem como vetor seu poderio econômico. Tal fenômeno transcorre, fundamentalmente, por duas vertentes: o fechamento de escolas rurais, como uma via indireta, e a inserção nas escolas, como via direta e efetivada por diferentes formatos de parcerias público-privadas em educação (PPPEs). Com isso, especialmente após 2016, é possível observar uma mudança política de natureza qualitativa, da qual emerge a tentativa de destituição da Educação do Campo como categoria de ação e projeto político-pedagógico dos movimentos sociais rurais, bem como seu desmonte enquanto política pública do Estado brasileiro. Esse projeto, resultado da reconfiguração da classe dominante do campo e do empresariamento da educação, intenta interditar a luta pela terra no país, forjando um consenso incontestado em torno da economia do agronegócio. Consequentemente, visa consolidar sua hegemonia por meio de variadas estratégias que dão corpo a uma pedagogia sectária, pseudoeducativa e publicitária - a pedagogia do agronegócio - que ao mesmo tempo em que impulsiona elementos de consenso, não deixa de mobilizar os históricos mecanismos de coerção utilizados para interditar as lutas no campo brasileiro.

Palavras-Chave: Hegemonia. Agronegócio. Questão agrária. Educação do Campo. Empresariamento da educação.

RESUMEN

CORDEIRO, T. G. B. F. *La hegemonía del agronegocio del campo a la educación: coerción y consenso en la ofensiva contra la lucha por la tierra y por la Educación del Campo*. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

La inserción del agronegocio en el área de la educación escolar, considerando el contexto de la cuestión agraria en Brasil, es el objeto central de esta investigación. En vista de esto, buscamos comprender la relación entre la expansión del agronegocio en Brasil y el establecimiento de un asalto a la educación, más específicamente una ofensiva contra el proyecto popular de *Educación del Campo*. La cuestión de clase, con sus cruces y desarrollos, es la base para un análisis de los enfrentamientos que remiten a lógicas antagónicas de la agricultura y la educación. Con el fin de ampliar el horizonte de comprensión de los enfrentamientos que permean la Educación del Campo, yendo más allá del área educativa, investigamos el desempeño expandido de la agroindustria en dos frentes: el económico, en lo que respecta a la producción agrícola y la expansión de la frontera agrícola y la político-ideológica, especialmente en lo que respecta a las acciones educativas. Esta investigación es un estudio con enfoque cualitativo articulado con una perspectiva de análisis de aspectos cuantitativos, el período de investigación es el comprendido entre 1997 y 2019. El método materialista histórico y dialéctico orienta y organiza la investigación y el análisis, que se lleva a cabo por medio de la revisión de la literatura, la investigación de documentos, la encuesta y el cruce de datos económicos, educativos, de población y de conflictos de campo a escala nacional. Finalmente, se realizó el mapeo de los resultados con el fin de abarcar la complejidad del fenómeno estudiado. Los conceptos de Gramsci de Estado integral, hegemonía, intelectual, entre otros, son ejes estructurales y herramientas metodológicas del camino investigativo, aún anclados en las formulaciones de la escuela marxista de la dependencia. Los análisis realizados apoyan la constatación de la materialidad de un amplio embate del agronegocio en la educación, resultado de su acción en el frente político-ideológico, pero que tiene como vector su poder económico. Este fenómeno se da fundamentalmente en dos frentes: el cierre de escuelas rurales, de manera indirecta, y la inserción en las escuelas, de manera directa y efectuada por diferentes formatos de alianzas público-privadas en educación (PPPEs). Con ello, especialmente a partir de 2016, es posible observar un cambio político de carácter cualitativo, del que surge el intento de descartar la Educación del Campo como categoría de acción y proyecto político-pedagógico de los movimientos sociales rurales, así como su desmantelamiento como una política pública del estado brasileño. Este proyecto, resultado de la reconfiguración de la clase dominante rural y el emprendimiento educativo, pretende interceptar la lucha por la tierra en el país, forjando un consenso indiscutible en torno a la economía del agronegocio. En consecuencia, consolida su *hegemonía* a través de estrategias variadas que encarnan una pedagogía sectaria, *pseudoeducativa* y publicitaria -la *pedagogía del agronegocio* - que, al mismo tiempo que impulsa elementos de consenso, no deja de movilizar los mecanismos coercitivos históricos utilizados para interceptar las luchas en el campo brasileño.

Palabras clave: Hegemonía. Agronegocio. Cuestión agraria. Educación del Campo. Emprendimiento educativo.

ABSTRACT

CORDEIRO, T. G. B. F. *The hegemony of agribusiness from the field to education: coercion and consent in the offensive against the fight for land and for an Education of the Countryside*. 2022. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

This study focuses on the interference of agribusiness in formal education. While considering the context of Brazil's agrarian question, we seek to understand the relationship between the expansion of agribusiness in Brazil and the establishment of an onslaught on education, more specifically an offensive against the popular project of Education of the Countryside. The matter of class, with its crossings and developments, underpins an analysis of confrontations that reflect antagonistic logics of agriculture and education. To improve the understanding of the confrontations that permeate Education of the Countryside, going beyond the educational area, we investigated the increased presence of agribusiness on two fronts: the economic, regarding agricultural production and the expansion of the agricultural frontier, and the political-ideological, especially regarding educational actions. The study takes a qualitative approach to the subject while considering quantitative details in its analytical perspective. The time frame for the research is the period between 1997 and 2019. The historical and dialectical materialist method guides and structures the investigation and analysis, which are carried out through literature review, document research, survey and cross-referencing of economic, educational, populational and countryside conflict data on a national scale. Finally, we mapped the results to grasp the complexity of the studied phenomenon. Gramsci's concepts of the integral state, hegemony, the intellectual, among others, serve as frameworks and methodological tools for the investigative process, which is anchored in the formulations of the Marxist theory of dependency. The analyses undertaken bear witness to the reality of a broad onslaught of agribusiness on education. This onslaught is the result of agribusiness activity on the political-ideological front, but it is driven primarily by the economic power of the agribusiness sector. This phenomenon occurs in two main ways: indirectly, through the closing of rural schools, and directly, through the implementation of different formats of public-private partnerships in education (PPPEs). It is consequently possible to observe, especially after 2016, a qualitative political shift that gives rise to the attempt to dismiss Education of the Countryside as a category of action and a political-pedagogical project that forms part of the rural social movements. This shift also leads to the dismantling of Education of the Countryside as a public policy of the Brazilian state. The agribusiness project results from the reconfiguration of the rural ruling class and the marketisation of education. It intends to stop the fight for land in the country and forge undisputed consent to the agribusiness economy. Consequently, it consolidates its *hegemony* through a sectarian, pseudo-educational and publicity-seeking pedagogy – the *agribusiness pedagogy* – which orchestrates elements of consent while at the same time mobilizing the historical coercive mechanisms used to stop the social movements of the Brazilian countryside.

Keywords: Hegemony. Agribusiness. Agrarian question. Education of the Countryside. Education entrepreneurship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Princípios Educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	105
Imagem 1 - Áreas legalmente atribuídas - Unidades de Conservação, Terras Indígenas, Assentamentos da Reforma Agrária, Quilombolas e Áreas Militares (2017)....	315
Mapa 1 - Área Colhida (ha) de Soja em grão (1997)	308
Mapa 2 - Área Colhida (ha) de Soja em grão (2019)	308
Mapa 3 - Área Colhida (ha) de Cana-de-açúcar (1997).....	310
Mapa 4 - Área Colhida (ha) de Cana-de-açúcar (2019).....	310
Mapa 5 - Efetivo do rebanho bovino/Cabeças (1997).....	312
Mapa 6 - Efetivo do rebanho bovino/Cabeças (2019).....	312
Mapa 7 - Áreas de espacialização do agronegócio	314
Mapa 8 - Retração da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Grandes Regiões (1997/2019).....	317
Mapa 9 - Retração percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Grandes Regiões (1997/2019)	317
Mapa 10 - Variação da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades Federativas (1997/2019).....	319
Mapa 11 - Variação percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades Federativas (1997/2019).....	319
Mapa 12 - Variação do número de matrículas públicas em áreas rurais, por Grandes Regiões (1997/2019).....	322
Mapa 13 - Variação percentual do número de matrículas públicas em áreas rurais, por Grandes Regiões (1997/2019)	322
Mapa 14 - Variação do número de matrículas rurais públicas, por Unidades Federativas (1997/2019).....	324
Mapa 15 - Variação percentual do número de matrículas públicas rurais, por Unidades Federativas (1997/2019)	324
Mapa 16 - População rural, por Unidades Federativas (2010).....	326
Mapa 17 - Variação da população rural, por Grandes Regiões (1991/2010)	327
Mapa 18 - Variação percentual da população rural, por Grandes Regiões (1991/2010).....	327

Mapa 19 - Variação da população rural, por Unidades Federativas (1991/2010).....	329
Mapa 20 - Variação percentual da população rural, por Unidades Federativas (1991/2010)	329
Mapa 21 - Variação da população rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010).....	331
Mapa 22 - Variação percentual da população rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010).....	331
Mapa 23 - FPA, por Grandes Regiões - Legislatura 2019/2022 - Câmara dos Deputados (%).....	333
Mapa 24 - FPA, por Grandes Regiões - Legislatura 2019/2022 - Senado (%).....	333
Mapa 25 - Total de assassinatos no campo, por Grandes Regiões (1997/2019).....	336
Mapa 26 - Áreas (ha) em conflito por terra, por Grandes Regiões (1997/2019)	336
Mapa 27 - Total de assassinatos no campo, por Unidades Federativas (1997/2019).....	338
Mapa 28 - Áreas (ha) em conflito por terra, por Unidades Federativas (1997/2019)	338

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área colhida de soja em grão (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019).....	151
Gráfico 2 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)	152
Gráfico 3 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Brasil/Grande Regiões (1997/2019).....	153
Gráfico 4 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Norte (1997/2019).....	154
Gráfico 5 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Norte (1997/2019).....	156
Gráfico 6 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Norte (1997/2019).....	157
Gráfico 7- Área colhida de soja em grão (ha) - Região Nordeste (1997/2019).....	159
Gráfico 8 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Nordeste (1997/2019).....	160
Gráfico 9 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Nordeste (1997/2019).....	161
Gráfico 10 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sudeste (1997/2019)	162
Gráfico 11 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sudeste (1997/2019).....	163
Gráfico 12 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sudeste (1997/2019).....	165
Gráfico 13 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sul (1997/2019).....	166
Gráfico 14 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sul (1997/2019)	167
Gráfico 15 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sul (1997/2019)	168
Gráfico 16 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019).....	169
Gráfico 17 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)	170
Gráfico 18 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Centro-Oeste (1997/2019)	171
Gráfico 19 - Área colhida das lavouras temporárias de Arroz, Feijão e Mandioca (ha) - Brasil/ Grandes Regiões (1997-2019).....	174
Gráfico 20 - Número de assassinatos no campo (1997/2019).....	179
Gráfico 21 - Áreas em conflito por terra (ha) (1997/2019).....	179
Gráfico 22 - Número de assassinatos no campo, por Grandes Regiões (1997/2019)	181
Gráfico 23 - Áreas em conflito por terra (ha), por Grandes Regiões (1997/2019)	181
Gráfico 24 - Número de estabelecimentos de ensino - Educação Básica (1997/2019)	254
Gráfico 25 - Número de estabelecimentos de ensino públicos - Educação Básica (1997/2019)	254
Gráfico 26 – Distribuição histórica do número total de estabelecimentos de ensino - Educação Básica (1997/2019)	255
Gráfico 27 - Variação da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades da Federação (1997/2019)	260

Gráfico 28 - Variação percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades da Federação (1997/2019).....	261
Gráfico 29 - Distribuição histórica do número de matrículas públicas rurais (1997/2019) *	265
Gráfico 30 - População rural, por Grandes Regiões (1991/2010)	276

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Área colhida soja em grão (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)	150
Tabela 2 - Área colhida cana-de-açúcar (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019).....	151
Tabela 3 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)	153
Tabela 4 - Área colhida soja em grão (ha) - Região Norte (1997/2019).....	154
Tabela 5 - Área colhida cana-de-açúcar (ha) - Região Norte (1997/2019)	156
Tabela 6 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Norte (1997/2019).....	157
Tabela 7 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Nordeste (1997/2019)	158
Tabela 8 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Nordeste (1997/2019).....	159
Tabela 9 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Nordeste (1997/2019).....	160
Tabela 10 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sudeste (1997/2019)	162
Tabela 11 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sudeste (1997/2019).....	163
Tabela 12 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sudeste (1997/2019).....	164
Tabela 13 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sul (1997/2019).....	166
Tabela 14 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sul (1997/2019)	167
Tabela 15 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sul (1997/2019).....	168
Tabela 16 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019).....	169
Tabela 17 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)	170
Tabela 18 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Centro-Oeste (1997/2019).....	171
Tabela 19 - Diferença absoluta e relativa da área colhida de soja em grão (ha), de cana-de-açúcar (ha) e do rebanho bovino (cabeças) nos estados que compõem o Matopiba (1997/2019)	172
Tabela 20 - Área colhida das lavouras temporárias de Arroz, Feijão e Mandioca (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019).....	174
Tabela 21 - Violência no campo (1997/2019)	180
Tabela 22 - Número de estabelecimentos de ensino - Educação Básica, por localização geográfica (1997/2019).....	252
Tabela 23 - Número total de estabelecimentos de ensino de Educação Básica, por Grandes Regiões (1997/2019)	256
Tabela 24 - Número de estabelecimentos de ensino públicos* de Educação Básica, por Grandes Regiões (1997/2019)	257
Tabela 25 - Número de estabelecimentos de ensino rurais públicos* - Educação Básica.....	259

Tabela 26 - Número de matrículas na Educação Básica (1997/2019)*	262
Tabela 27 - Matrículas rurais públicas* (1997, 2002 e 2019).....	267
Tabela 28 - Número de funções docentes (1997/2006)* e número de docentes da Educação Básica (2007/2019).....	270
Tabela 29 - População brasileira por situação de domicílio	273
Tabela 30 - Variação absoluta e relativa da população rural (1991/2000/2010)	275
Tabela 31 - População rural jovem, por idade (1991/2010).....	277
Tabela 32 - População rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010).....	278
Tabela 33 - Comparação da variação relativa de Estabelecimentos de Ensino rurais, matrículas rurais e população jovem rural por Grandes Regiões	280
Tabela 34 - Variação absoluta e relativa de Estabelecimentos de Ensino e Matrículas Rurais (1997-2019), da Área Colhida de soja e cana-de-açúcar (ha) e de Bovinos (cabeças) (1997-2019), da População Rural (1991-2010) - Composição da FPA (2019-2022)	340
Tabela 35 - Comparativo de dados (variação absoluta e relativa) dos estados com as maiores retrações absolutas de Estabelecimentos de Ensino Rurais.....	343
Tabela 36 - Número de assassinatos no campo, por Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997/2019).....	386
Tabela 37 - Total de áreas em conflito por terra (hectares), por Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997/2019)	387
Tabela. 38 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Norte Total.....	388
Tabela 39 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Norte - Rede Pública.....	389
Tabela 40 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Nordeste.....	390
Tabela 41 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Nordeste - Rede Pública.....	391
Tabela 42 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sudeste.....	392
Tabela 43 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sudeste - Rede Pública.....	393
Tabela 44 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sul	394

Tabela 45 - Número de Estabelecimentos de Ensino Públicos - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sul.....	395
Tabela 46 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Centro-Oeste.....	396
Tabela 47 - Número de Estabelecimentos de Ensino Públicos - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Centro-Oeste.....	397
Tabela 48 - Total de matrículas rurais (públicas e privadas) - Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002, 2019).....	398
Tabela 49 - Total de matrículas urbanas (privadas e públicas) - Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002, 2019).....	399
Tabela 50 - Matrículas urbanas (rede pública) - Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002, 2019).....	400
Tabela 51 - Organizações da Sociedade Civil com nome Agronegócio, nas Áreas de atuação Educação e Pesquisa e Desenvolvimento e Defesa de Direitos.....	418

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abag -	Associação Brasileira do Agronegócio
ABCC -	Associação Brasileira dos Criadores de Camarão
Abia -	Associação Brasileira da Indústria de Alimentos
Abiarroz -	Associação Brasileira da Indústria de Arroz
Abiec -	Associação Brasileira de Indústrias Exportadoras de Carne
Abiove -	Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais
Abitrigo -	Associação Brasileira da Indústria de Trigo
ABMRA -	Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócio
Abraleite -	Associação Brasileira de Produtores de Leite
ABPA -	Associação Brasileira de Proteína Animal
Abrasco -	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AMA BRASIL -	Organização de Desenvolvimento Cultural e Preservação Ambiental
ANC -	Assembleia Nacional Constituinte
Andav -	Associação Nacional dos Distribuidores de Insumos Agrícolas e Veterinários
Andef -	Associação Nacional de Defesa Vegetal
APHs -	Aparelhos Privados de Hegemonia
Asbram -	Associação Brasileira de Indústrias de Suplementos Minerais
BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BNDES -	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAQ -	Custo Aluno Qualidade
CAQi -	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB -	Câmara de Educação Básica
Cebas -	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social
Cedoc -	Centro de Documentação [Dom Tomás Balduino]
Cepal -	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Cecafé -	Conselho dos Exportadores de Café
CFI -	Corporação Financeira Internacional
CFRs -	Casas Familiares Rurais
CMDCA -	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNA -	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNEC -	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
Conab -	Companhia Nacional de Abastecimento
Consed -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Contag -	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT -	Comissão Pastoral da Terra
DIT -	Divisão Internacional do Trabalho
Dome -	De olho no material escolar
EaD -	Educação a Distância
EC -	Emenda Constitucional
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescência
EdoC -	Educação do Campo
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
Enera -	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPI -	Equipamento de Proteção Individual
ESP -	Escola sem partido
EUA -	Estados Unidos da América
Faec -	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará
Faeg -	Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás
Faep -	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
Faerr -	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Roraima
Faes -	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Espírito Santo
Famasul -	Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FAO -	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
Farsul -	Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul
Fasfil -	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
Fenep -	Federação Nacional de Escolas Particulares
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec -	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA -	Frente Parlamentar da Agropecuária
Funai -	Fundação Nacional do Índio

Fundef -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATT -	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GBM -	Grupo Banco Mundial
GPDs -	Grandes Projetos de Desenvolvimento
IBÁ -	Indústria Brasileira de Árvores
Ibama -	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Incra -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea -	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
Inpe -	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
inpEV -	Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
ISC -	Instituto Souza Cruz
ITR -	Imposto Territorial Rural
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDC -	Louis Dreyfus Company
Mapa -	Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA -	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC -	Ministério da Educação
MRAM -	Modelo de Reforma Agrária de Mercado
MROSC -	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCB -	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC -	Organização Mundial do Comércio
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONGs -	Organizações Não Governamentais
ONU -	Organização das Nações Unidas
OS -	Organização Social
OSC -	Organizações da Sociedade Civil

Oscip -	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAA -	Programa de Aquisição de Alimentos
PAEs -	Programas de Ajuste Estrutural
PAM -	Produção Agrícola Municipal
PAR -	Programa de Ações Articuladas
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA -	População Economicamente Ativa
PEA Unesco -	Programa das Escolas Associadas da Unesco
PEC -	Projeto Escola no Campo
Pensa/USP -	Programa de Estudos dos Sistemas Agroindustriais da Universidade de São Paulo.
PIB -	Produto Interno Bruto
PL -	Projeto de Lei
PMANE -	Programa Meio Ambiente nas Escolas
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE -	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE -	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNLD -	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNRA -	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPM -	Pesquisa da Pecuária Municipal
PPP -	Parceria Público-Privada
PPPE -	Parceria Pública-Privada em Educação
Pronera -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT -	Partido dos Trabalhadores
Saeb -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sead -	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
Secadi -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Senar -	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sindoleo -	Sindicado da Indústria de Óleos Vegetais e seus Derivados do estado de São Paulo

SNA -	Sociedade Nacional de Agricultura
SNRC -	Sistema Nacional de Cadastro Rural
SRB -	Sociedade Rural Brasileira
TMD -	Teoria Marxista da Dependência
TPE -	Todos pela Educação
UDR -	União Democrática Ruralista
Undime -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unica -	União da Indústria de Cana-de-Açúcar
UNORCA -	Union Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas
UPF -	Utilidade Pública Federal
USAID -	United States Agency For International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento)
USDA -	United States Department of Agriculture (Departamento de Agricultura dos Estados Unidos)
VAAR -	Valor Aluno/Ano por Resultado

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	25
1	FORMAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ESTADO: BASES TEÓRICAS E NOTAS SOBRE A ATUALIDADE	35
1.1	Estado: formação e complexificação	37
1.1.1	<u>O Estado em sua configuração restrita</u>	37
1.1.2	<u>O processo de ampliação do Estado e seus desdobramentos na <i>práxis</i> revolucionária</u>	41
1.1.2.1	Notas introdutórias: o pensamento gramsciano.....	42
1.1.2.2	O processo de ampliação do Estado	55
1.2	Apontamentos sobre o Estado Brasileiro	63
1.2.1	<u>Observações acerca das especificidades da ampliação do Estado no Brasil</u>	72
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO ESTADO AMPLIADO BRASILEIRO	86
2.1	Notas sobre o campesinato no contexto da luta pela terra no Brasil	89
2.2	Educação do Campo: da gênese à política de terra arrasada	102
2.2.1	<u>Repercussões do golpe: o acirramento da ofensiva contra a Educação do Campo entre rupturas e continuidades</u>	113
2.3	Movimentos sociais e políticas públicas: confrontos, conquistas e capturas em meio à luta de classes	119
2.4	A Educação do Campo no contexto de reestruturação do Estado brasileiro: avanço do neoliberalismo e contenção dos movimentos sociais	125
2.4.1	<u>As parcerias público-privadas em educação e a emergência de programas educacionais do agronegócio</u>	126
2.4.2	<u>O processo de fechamento e nucleação de escolas rurais</u>	133
3	A DUPLA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO: A FRENTE ECONÔMICA	139
3.1	Soja, cana-de-açúcar e gado bovino: elementos para a compreensão da economia do agronegócio em expansão	149

3.2	A outra face da expansão econômica: a violência como fundamento	172
4	A DUPLA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO: A FRENTE POLÍTICO- IDEOLÓGICA	185
4.1	O braço político do agronegócio: apontamentos sobre a Frente Parlamentar da Agropecuária	188
4.2	O papel do empresariado na disputa pela hegemonia no campo educacional	192
4.3	A pedagogia do consenso e a ofensiva do agronegócio sobre a educação	201
4.3.1	<u>A atuação educacional do agronegócio: caminhos para um inventário analítico</u> ..	208
4.3.1.1	Programa Agrinho - Sistema FAEP/SENAR/CNA	209
4.3.1.2	Programa Educacional Agronegócio na Escola - Abag-RP	212
4.3.1.3	Programa Despertar - Senar.....	216
4.3.1.4	ANDEFedu - Andef	217
4.3.1.5	Programa de Educação Ambiental Campo Limpo - inpEV e Sistema Campo Limpo	220
4.3.1.6	Projeto Agora - Unica	222
4.3.1.7	Tributo ao Futuro - Fundação Norberto Odebrecht	223
4.3.1.8	Comunidade Educativa - Bunge	224
4.3.1.9	Projeto Escola no Campo (PEC) - Syngenta.....	225
4.3.1.10	DuPont na Escola - DuPont.....	228
4.3.1.11	Programa Educar e Formar - Suzano Papel e Celulose.....	229
4.3.1.12	Programa Meio Ambiente na Escola - Abiove e Sindoleo	231
4.3.1.13	Juntos pelo Meio Ambiente: aprender para ensinar - LDC	232
4.3.1.14	Escola Germinare - J&F Investimentos	233
4.3.1.15	Programa Novos Rurais - ISC	235
4.3.1.16	De olho no material escolar	237
4.3.1.17	Panorama geral das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) do Agronegócio ..	244

4.4	Do consenso das commodities à pedagogia do consenso: a pedagogia do agronegócio	245
5	PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: A REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA OFERTA ESCOLAR	250
5.1	A oferta escolar e a construção de vazios educacionais no Brasil rural.....	250
5.2	Êxodo rural e os vazios populacionais no campo	272
5.3	A educação no campo sob o fogo cruzado do capital: a política de extermínio	282
5.3.1	<u>Financiamento e indicadores educacionais como mecanismos de eliminação de escolas rurais</u>	286
6	A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO DA HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO	302
6.1	A geografia da expansão do agronegócio	305
6.2	A geografia da educação no campo.....	316
6.3	A dinâmica populacional no campo	325
6.4	FPA: a territorialização da bancada ruralista	332
6.5	Esboço de uma geografia da violência do campo	335
6.6	As geografias do campo	339
	CONCLUSÃO	355
	REFERÊNCIAS.....	371
	APÊNDICE A	386
	APÊNDICE B	388
	APÊNDICE C	398
	ANEXO A	401
	ANEXO B	402
	ANEXO C	418
	ANEXO D	421

INTRODUÇÃO

Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.

Marx - O Capital III

Por meio desta pesquisa, analisamos a expansão do agronegócio no contexto da questão agrária brasileira, conferindo centralidade à investigação sobre sua inserção no campo da educação. Defendemos a tese de que esta expansão ganha materialidade mediante dois caminhos que se atravessam, gerando impactos recíprocos: a frente *econômica* e a frente *político-ideológica*, esta última com ampla atuação no meio educacional. Logo, a intencionalidade deste trabalho diz respeito à compreensão do processo de constituição da *hegemonia do agronegócio*, no Brasil, com especial atenção ao que viemos a denominar ao longo da pesquisa como *pedagogia do agronegócio*: seus fundamentos e bases, suas táticas e estratégias, seus métodos e objetivos, sua espacialidade e materialidade.

Nessa perspectiva, procuramos estudar a configuração da expansão do agronegócio de forma ampliada, para entendermos historicamente os processos de consolidação da hegemonia deste setor, como expressão de processos que superam os aspectos meramente econômicos. Para tanto, busca-se identificar historicamente esse fenômeno em sua diversidade de formas e em sua distinção dentro do campo do *empresariamento da educação brasileira*. Tal distinção se estabelece por conta de objetivos específicos, bem como por linhas de ação próprias e originais.

A atuação ampliada do agronegócio em sua frente político-ideológica vem se estabelecendo em setores de influência da *sociedade civil*, com ênfase no campo pedagógico, contrapondo-se diretamente ao projeto por *outra hegemonia* mobilizado pela Educação do Campo (EdoC). Por isso, parece se configurar uma ampla e organizada ofensiva do setor contra este projeto popular de educação, o que demonstra a necessidade de uma análise amplificada da política educacional sem, contudo, deslocá-la da questão agrária. Já a frente econômica, caracteriza-se pelas atividades agrárias e pela expansão da fronteira agrícola, envolvendo dinâmicas demográficas, ambientais e territoriais, que transbordam em última instância na esfera educativa.

O alargamento do escopo de análise assegura um estudo tanto no campo das políticas agrícola e agrária, quanto no campo educacional, possibilitando o exame de seus

atravessamentos. Assim, para verificarmos a expansão do agronegócio na esfera da educação, miramos a escala nacional à procura de um objeto possível que caracterize esse embate. Em um esforço de síntese, esse objeto capaz de captar a natureza do fenômeno apresentado se desdobraria em diferentes componentes de uma engrenagem bem articulada, expressa em diferentes ações. Realizar um levantamento dessas ações e dos acontecimentos em curso mostra-se um caminho para a compreensão desta realidade.

Manifestamos desde já o que entendemos como as ações indicativas e os elementos-chave da consolidação da atuação da frente político-ideológica do agronegócio no âmbito educacional, que julgamos merecer investigações rigorosas e robustas, que perfazem o escopo deste trabalho. A disputa de recurso e poder em relação ao fundo público mostra-se uma linha de ação fundamental da concepção neoliberal da educação, mas na atuação do agronegócio observa-se a prevalência de diferentes modalidades legais do que denominamos, criticamente, “parcerias público-privadas em educação” (PPPEs), que têm por objetivo a “formação” de professores e discentes, de acordo com a lógica e interesses desse segmento. Outra linha de investigação fundamental é verificar os elementos que corroboram a hipótese de uma relação entre o processo de fechamento de escolas rurais e a atuação ampliada do agronegócio, correlação por vezes apresentada com certa carência de evidências científicas robustas.

De acordo com essas reflexões, partimos do pressuposto de que o agronegócio deve ser investigado em profundidade para além do campo econômico, com vistas a uma compreensão que tenha por base a totalidade da realidade material e suas múltiplas interseções e contradições. Portanto, tencionamos investigar a conexão entre o que denominamos de ofensiva à Educação do Campo e a expansão do agronegócio, a partir de um projeto estruturado nas duas frentes de ação apresentadas. Essa preocupação teórica justifica-se pela ampla e consolidada relação entre as questões econômicas, que perfazem a política agrícola/agrária, e as disputas em relação às políticas educacionais na atualidade.

Assim sendo, nosso objetivo geral compreende a análise da expansão do agronegócio na esfera educativa, especialmente seus reflexos na política de Educação do Campo, que integra e incorpora a luta pela terra. Como objetivos específicos, procuramos: i) pesquisar historicamente a expansão do agronegócio em sua diversidade de formas, investigando esse fenômeno em duas frentes de atuação: econômica e político-ideológica; ii) compreender a Educação do Campo como um movimento social que se contrapõe à hegemonia do agronegócio ao mesmo tempo em que busca construir bases para uma *outra hegemonia*; iii) analisar o campo ampliado da política educacional, procurando a expressão de processos educacionais para além da esfera pedagógica, investigando as diferentes linhas de ação do agronegócio que refletem na

política educacional e estabelecem uma distinção deste setor dentro do projeto de empresariamento da educação; iv) realizar um inventário de ações educativas do agronegócio, como programas, projetos, fatos e processos específicos, que indiquem a disputa pela hegemonia do setor no campo educacional; v) realizar um levantamento de dados sobre a oferta educacional no campo brasileiro, a partir de informações das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, analisando e cruzando esses resultados com dados populacionais, agrícolas, políticos e de conflitos no campo; vi) mapear os dados coletados, de forma a compreender a espacialidade dos fenômenos estudados.

No que se refere ao campo metodológico, consideramos que reconhecer as especificidades é um exercício necessário na atualidade. Entretanto, inseri-las em uma análise que leve em consideração a totalidade torna-se uma tarefa fundamental, ainda que comumente negligenciada. Se, por um lado, avançamos em pautas ditas “*particularistas*”, por outro, corremos o risco de não compreendermos a inserção do particular no que se refere ao contexto ampliado. Por isso, enfatizamos a interseção de frentes que, em um primeiro momento, podem parecer deslocadas, mas que estão, na realidade, inseridas em uma mesma dinâmica.

Reconhecer a especificidade sem negligenciar a unidade é um desafio posto nesta pesquisa. Em outros termos, temos o intuito de analisar o movimento conhecido como Educação do Campo em articulação com o contexto de expansão e consolidação da hegemonia do agronegócio no Brasil. Tal articulação envolve a dinâmica das relações capitalistas de produção, preeminente a oposição agronegócio - agricultura camponesa, que se desdobra nas dinâmicas educacionais por meio da oposição entre a educação empresarial do agronegócio - com um projeto de *educação do campo corporativa* e/ou uma *pedagogia do agronegócio* - e a Educação do Campo.

Buscando desviar do risco de reduzir a análise a binarismos simplificadores, entendemos que essa oposição tem como base a contradição fundamental entre capital e trabalho, situando-se, portanto, no terreno da luta de classes (CALDART, 2016). Por isso, buscamos uma compreensão que supere análises dualistas (indústria/agricultura, campo/cidade), entendendo que “a educação do campo não pode ser sustentada por antagonismos, pelo contrário, ela é a expressão particular de uma realidade universal.” (VENDRAMINI, 2015, p. 57). No entanto, o “antagonismo” do ponto de vista da luta de classes para nós é ponto fulcral e a própria expressão particular do universal a que se refere a autora, considerando-se a multiplicidade de conteúdos, das configurações e das formas que a luta de classes pode assumir (LOSURDO, 2015).

Como exposto, a tarefa proposta mostra-se um desafio. Soma-se a magnitude do objeto, a embaraçada conjuntura nacional permeada pela “radicalização reacionária”, fruto de um golpe em plena continuidade, envolvida ainda em um contexto pandêmico¹. Nesse cenário, temos consciência da complexidade que envolve essa empreitada, assim como dos limites que se impõem. Longe de esgotar e esboçar conclusões definitivas sobre a temática, procuramos adensar a análise dando materialidade à discussão. Por isso, este texto é o resultado de uma ampla pesquisa acadêmica, tecida em um profundo e incontornável caminho teórico e metodológico - que tem por fundamento a unidade entre teoria e prática - com vistas a um tratamento rigoroso da temática.

Para tanto, tomamos por fundamento o método materialista histórico e dialético. Este método nos parece o mais adequado para uma análise que se admite complexa e, por isso, requer um debate materialista, que reconheça o processo histórico do objeto de estudo e as relações dialéticas que lhe são próprias. De acordo com Ellen Wood (2011), o objetivo da teoria marxista seria “oferecer um modo de análise” que pudesse explorar o terreno da ação política, rejeitando um determinismo econômico, ou seja, superando a separação entre econômico e político, considerada um mecanismo eficaz de defesa do capital. Nessa acepção, esse modo de análise tem por pressuposto que “A intenção original do materialismo histórico era oferecer fundamentação teórica para se interpretar o mundo a fim de mudá-lo.” (WOOD, 2011, p. 27), de acordo com a Tese Onze sobre Feuerbach (MARX, 1845).

No que diz respeito à Educação do Campo, Vendramini (2010) propõe um debate crítico sobre o movimento na perspectiva do materialismo histórico e dialético, conectando a particularidade e o universal, por meio do recurso dialético. Para isto, há a necessidade da centralidade da dimensão do trabalho no âmbito da luta de classes, visto que as condições materiais concretas e as formas de produção da vida estão diretamente articuladas à educação. A autora ainda problematiza as contradições da Educação do Campo enquanto política de Estado, sendo este um organismo de classe responsável pela manutenção da reprodução do capital.

Concluimos defendendo a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e

¹ A pandemia de COVID-19, ou coronavírus (SARS-CoV-2), teve sua origem conhecida em dezembro de 2019 em Wuhan/China. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a situação como uma pandemia. No Brasil, sob a gestão Bolsonaro, foram contabilizadas, até o fechamento desta tese, cerca de 650 mil mortes, em um contexto de falta de políticas públicas de isolamento e prevenção, de disseminação de *fake news* com propagandas de medicamentos comprovadamente ineficazes, entre outros fatores que contribuíram para a alta taxa de transmissão e mortes no país.

para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

É imperativo pontuar que esta pesquisa tem por base o compromisso com as demandas da classe trabalhadora em geral, e das/os camponesas/es e trabalhadoras/es do campo em particular, isto é, tem por base o compromisso com as necessidades produtivas e formativas do polo trabalho. Conseqüentemente, tendo em vista a investigação acadêmica como ferramenta de desvendamento da realidade, como esforço teórico para sua compreensão e a superação de desigualdades, o método materialista histórico e dialético mostra-se indispensável.

A presente pesquisa é um estudo com abordagem qualitativa, que tem por base uma perspectiva de análise que articula aspectos quantitativos e qualitativos, devido à densidade de tratamento de dados estatísticos. Desse modo, a investigação envolve os seguintes procedimentos metodológicos: *revisão de literatura e pesquisa documental*, referentes ao Estado, à educação pública, ao empresariamento da educação, à educação no/do campo e ao agronegócio; *levantamentos e tratamentos de dados estatísticos* sobre a agropecuária, a educação escolar, a população brasileira, a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) e a violência no campo; e o *mapeamento* dos dados coletados. Tal percurso metodológico busca colocar o movimento por uma Educação do Campo na concretude da questão agrária brasileira, posicionando-o de acordo com a realidade do sistema capitalista, que subordina o Brasil rural às suas demandas.

Para a compreensão do modo de produção capitalista, partimos da discussão da formação do Estado moderno, seu desenvolvimento e suas dinâmicas. Mais do que apresentar, ou até mesmo contrapor, diferentes formulações teóricas acerca do Estado e das possíveis leituras deste, queremos buscar referências que deem densidade à discussão proposta, que exponham o dinamismo do Estado ao longo do tempo e seu contínuo processo de desenvolvimento, que envolve uma complexificação. Abordagens que em um primeiro momento podem parecer divergentes, na verdade podem ser lidas enquanto análises histórica e socialmente referenciadas, reflexos de um contexto específico, e com recortes e ênfases particulares, alargando nosso repertório de fundamentação teórica.

Os conceitos fundamentais que norteiam esta pesquisa são Estado e hegemonia, que se desdobram nas categorias de Estado integral ou ampliado, ideologia, intelectuais e aparelhos privados de hegemonia (APHs). Por meio desses conceitos, procuramos explorar como e de que forma a Educação do Campo pode ser lida no jogo de relações e disputas entre sociedade política e sociedade civil, entre as esferas econômica e civil, mediadas pela esfera política. Entretanto, a Educação do Campo não será apenas um objeto de análise enquanto política

pública, mais do que isso, esse movimento tem centralidade nesta pesquisa enquanto *conceito e categoria de análise* da realidade material, bem como enquanto *categoria de ação política* (CRUZ, 2012).

Uma leitura possível desse percurso metodológico é considerar esse deslocamento do objeto de estudo - os reflexos da ampliação do agronegócio na Educação do Campo - como uma digressão desnecessária. Todavia, nos parece absolutamente indispensável realizar essa articulação, visto que, assim como Ruy Mauro Marini, consideramos que “nenhuma explicação de um fenômeno político é boa se o reduz apenas a um de seus elementos, e é decididamente ruim se tomar como chave, justamente, a um fator que o condiciona de fora” (MARINI, 2000, p. 11). No mesmo sentido, concordamos que “a análise só vence a superfície dos discursos se rastrear as mais esquecidas raízes, percebendo os entrelaçamentos e fusões e, assim, os transformismos por meio dos quais o ‘essencial’ dos projetos se perde em meio às negociações.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 335-336).

De fato, entendemos ser imperativo confrontarmos obstáculos epistemológicos, isto é, de compreensão da nossa realidade de base. Por isso, a leitura sistêmica, no sentido da totalidade e da historicidade - momentos fundamentais da crítica marxista ou ontológica (COUTINHO, 1996) - é para nós uma necessidade metodológica da pesquisa. De acordo com Carlos Nelson Coutinho (1996), o método marxista privilegia a análise social a partir da totalidade, tendo por inspiração a dialética hegeliana. Em Hegel, a totalidade não seria a simples soma das partes, mas sim uma totalidade constituída pela autonomia relativa de momentos parciais. Nessa direção, embora seja frequentemente enfatizado que na obra marxiana destaca-se o momento econômico e em Gramsci o político, defendemos que ambos os autores não perdem de vista o elo da totalidade.

Gramsci resgata o sentido da totalidade da ação política na correlação de forças, caracterizando dois níveis de análise. O primeiro capta as relações econômicas, as relações sociais de produção, e o segundo as relações políticas, na correlação política de forças (COUTINHO, 1996). Nesse entendimento, uma esfera não pode ser compreendida adequadamente sem o exame da relação entre os dois níveis de análise, ou seja, sem uma leitura da totalidade.

Portanto, a crítica marxista/ontológica demanda dois momentos fundamentais: a totalidade e a historicidade (COUTINHO, 1996). A espacialidade do fenômeno adentra essa perspectiva metodológica, com o conceito de geograficidade sendo considerado um ponto de convergência e o marxismo uma lente para o entendimento da organização geográfica da sociedade como um processo de valorização do espaço (MOREIRA, 2004). Do espaço

geográfico percebido como produto do trabalho humano, com seus arranjos estruturadores de ações e de contradições, em uma trama que resulta em uma *alienação espacial* (MOREIRA, 2004). Levando em consideração esses alicerces, nossa análise da questão agrária fundamenta-se na perspectiva marxista da totalidade, estruturalmente histórica - considerando-se seus desdobramentos espaciais - nos dois níveis de análise gramsciano: o nível produtivo, na expansão econômica do agronegócio, e o nível político, na expansão político-ideológica desse setor.

É neste quadro metodológico que tomamos por base os conceitos de universal e particular. Procuramos não deslocar a Educação do Campo do contexto geral em que está inserida, não a alijar do seu conteúdo histórico e não ocultar os seus sujeitos, os sujeitos do campo: Sem Terras, camponeses, trabalhadores rurais, sujeitos do polo trabalho, *classe trabalhadora* (THOMAZ JUNIOR, 2004). E, ao insistir nessa inserção da Educação do Campo no âmbito da luta das classes trabalhadoras, procuramos pensá-la a partir dos condicionantes econômicos de dominação e exploração que lhe são próprios. Para tanto, transbordamos a esfera política ao buscar as premissas econômicas dessa relação. Em virtude disso, compreendemos a EdoC como parte integrante da arena da luta de classes, inclusive disputando poder político “por dentro” do Estado brasileiro, através da contenda por políticas públicas, embora não se resume a isso, conforme buscamos defender ao longo deste trabalho.

Fica evidente que, dentro desse contexto teórico e metodológico, procuramos alargar o escopo de análise da Educação do Campo. Para tanto, apresentamos os resultados de uma pesquisa, construída tendo por horizonte a *práxis*, sobre uma problemática que merece ser estudada, revisada e tensionada epistemologicamente, porque urgente. Para tanto, a tese está organizada em seis capítulos com questões próprias, mas articuladas em seu conjunto, de modo a expressar a complexidade do nosso objeto em sua multiplicidade e multidimensionalidade.

No primeiro capítulo, procuramos desenvolver uma análise do processo histórico de formação e complexificação do Estado, de acordo com a teoria marxista. Partimos das teorias marxistas clássicas de Estado, com base em Marx, Engels e Lênin, que empreendem uma interpretação do Estado em sua configuração até então hegemônica e majoritária de aparelho coercitivo. Após essa breve caracterização, demonstramos o processo de mudança substancial do Estado então restrito, a partir das análises de Gramsci e Poulantzas, que percebem uma *superação dialética* em que o fator coercitivo concorre e entra em relação cada vez mais com o consenso.

Em continuidade, objetivamos demarcar a especificidade da formação, desenvolvimento e complexificação do Estado brasileiro na periferia do sistema capitalista.

Essa análise tem por fundamento a teoria marxista da dependência (TMD), tomando por base especialmente Ruy Mauro Marini e Theotonio dos Santos - somando-se contribuições de Florestan Fernandes, apesar deste pesquisador não poder ser considerado integrante do núcleo da TMD - que nos permitem compreender a configuração do capitalismo dependente e seu componente de superexploração. Nessa etapa, pretendemos demarcar tanto a relação entre as concepções de Estado, restrito e amplo/integral, quanto o papel da questão agrária na formação do Estado brasileiro.

Por fim, optamos por inserir um tópico com notas sobre a conjuntura atual do Estado brasileiro após o golpe político-jurídico-midiático de 2016. Nosso objetivo é apresentar reflexões sobre as repercussões desse fato político no Estado, discutindo uma possível tendência de fortalecimento do fator coercitivo e de seus aparelhos repressivos sobre o consenso, com anuência da classe dominante. Com isso, também questionamos repercussões diretas e indiretas na Educação do Campo.

No segundo capítulo, traçamos o movimento por uma Educação do Campo. Iniciamos com uma síntese da discussão acerca da condição de classe do campesinato. Em sequência, realizamos um breve resgate da gênese da Educação do Campo articulada à emergência de um novo tipo de luta, que acaba por significar um ponto de virada no tratamento da questão agrária pelos movimentos sociais. Observa-se uma complexificação que culmina na articulação de lutas outras, resultando em um *alargamento da luta pela terra*. Conseqüentemente, procuramos refletir sobre como pode ser caracterizada a relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), maior articulador da luta por reforma agrária e Educação do Campo no país, com o Estado.

No terceiro e quarto capítulos, considerando autores de referência como Paulo Alentejano e Guilherme Delgado, abordamos o agronegócio, apresentando e aprofundando a teoria de expansão e hegemonização do setor no Brasil, a partir de duas frentes de ação. Para isso, realizamos uma breve historicização e caracterização do desenvolvimento do agronegócio no Brasil, que resulta na conquista da hegemonia no campo. A expansão do agronegócio será abordada em duas esferas analíticas complementares: *a frente econômica*, tratando da linha de ação e difusão que envolve principalmente a expansão da produção, da fronteira agrícola e a financeirização do setor, no capítulo três; e *a frente político-ideológica*, que compreende a ampliação dessa atuação nos campos cultural e educacional, como forma de estabelecimento da hegemonia por meio do consenso, no capítulo quatro. Um esboço de inventário da atuação do agronegócio na educação e investigações acerca de sua atuação no campo político, também dão corpo ao quarto capítulo.

Munidos das análises empreendidas, no quinto capítulo realizamos uma investigação profunda acerca da educação ofertada no campo nas últimas décadas, procurando levantar hipóteses e/ou evidências da relação entre a oferta escolar e a dupla expansão do agronegócio. De forma a alcançar esses objetivos, realizamos levantamentos de dados estatísticos longitudinais e intersetoriais, cruzando os dados coletados e rastreando possíveis conexões. Como complemento às análises, realizamos um levantamento de dados demográficos e um estudo acerca do avanço neoliberal na educação, com destaque para as questões do financiamento da educação, da lógica gerencial e das avaliações externas e suas repercussões na instauração de práticas e lógicas de concorrência. O material estatístico servirá de base para uma investigação qualitativa acerca do panorama da oferta escolar no campo brasileiro nas últimas décadas e da verificação da correlação ou não entre a variação nesta oferta e as esferas populacionais, econômicas e políticas.

No sexto e último capítulo, apresentamos o resultado do cruzamento das análises dos levantamentos de dados, por meio de mapeamento cartográfico. Buscamos compreender a espacialidade do fenômeno de reorganização da oferta escolar no campo, resultante de uma retração da oferta de escolas e matrículas em áreas rurais, em contraposição à ampliação da oferta em áreas urbanas. A partir do mapeamento, realizamos análises sobre o caráter territorial do fenômeno, buscando a correspondência com a dimensão espacial da educação e da questão agrária, por meio do conceito de *geograficidade* (MOREIRA, 2004) que nos serve de base para a busca da expressão espacial dos fenômenos em questão.

Tendo por apoio as reflexões de uma gama de autores no *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo* (GIROTTTO, 2018) acerca do processo de reorganização escolar neste estado - que teve como resposta a mobilização dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas -, procuramos evidenciar os espaços de lutas em plena vigência, bem como suas articulações. Estas lutas se radicalizam e se potencializam nas geografias das escolas e da educação, *lócus* que podem propiciar a criação de uma rede de significados. A geografia, nutrida de seu instrumento de análise socioespacial, pode vir a demonstrar a importância da construção de uma *outra espacialidade*, a partir do reconhecimento da desigualdade que marca a condição espaço-temporal da educação (GIROTTTO, 2018).

Nesta perspectiva, apresentamos a necessidade de se pensar uma *outra geografia da educação pública* no campo, uma “*geografia da retomada*” desses espaços enquanto *direitos territoriais*, reforçando a relação dialética entre educação e espaço (QUIRINO et al., 2018). A Educação do Campo, em seu sentido original de *ação política*, parece ser a expressão da luta por uma geografia da retomada da terra e da escola enquanto direitos coletivos fundamentais e

inalienáveis. Essa discussão busca sintetizar e finalizar o percurso teórico da pesquisa, indicando aspectos de uma “*geografia da educação no campo*” tensionada por certa “*geografia do agronegócio*”. Tais aspectos, longe de serem esgotados e examinados em profundidade, serão lançados enquanto marcas espaciais concretas que expressam necessidades históricas e um desafio de ordem teórica e prática. Pretendemos demonstrar nas próximas páginas que o desafio posto se manifesta no embate fundamental em relação à hegemonia do agronegócio que, na busca por ser tudo, intenta fazer do campo um vazio de gente, de luta e de escolas. Mas, não sem acirramento da luta de classes.

1 FORMAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ESTADO: BASES TEÓRICAS E NOTAS SOBRE A ATUALIDADE

A classe trabalhadora não pode simplesmente apropriar-se da máquina do Estado tal qual é e utilizá-la para seus próprios objetivos. O instrumento de sua escravidão não pode servir como instrumento político de sua emancipação.

Karl Marx

De modo a fundamentar as análises que dão corpo a esta pesquisa e tensionam nosso objeto de investigação, neste primeiro capítulo procuramos elaborar uma discussão sobre os principais debates relacionados ao processo histórico de formação e complexificação do Estado, de acordo com a teoria marxista. Assim sendo, partimos das teorias marxistas clássicas do Estado, com base em Marx, Engels e Lênin, que empreendem uma interpretação do Estado em sua configuração até então hegemônica e majoritária de aparelho coercitivo, isto é, de dominação pela via da força/violência, designado neste trabalho como *estrito* ou *restrito*. Após essa breve caracterização, demonstramos o processo de mudança substancial do Estado então estrito, a partir das análises de Gramsci e Poulantzas, que percebem uma *superação dialética* (eliminação + conservação)² do fator coercitivo pelo fator cada vez mais atuante do consenso, no sentido de uma dominação progressivamente mais ancorada na conformação e na persuasão. Como forma de caracterizar o referido processo de complexificação, tendo por base nossas referências, nomeamos esse Estado de *ampliado* ou *integral*.

Iniciamos as discussões acerca dos principais debates de base marxista sobre a formação do Estado no subcapítulo *Estado: Formação e complexificação*, em que tratamos, na primeira seção, das formulações marxistas clássicas, para em seguida adentrarmos em uma sucinta recuperação do pensamento gramsciano, que nos serve de sustentação para a compreensão de um processo que interpretamos como uma reconfiguração do Estado. Em sequência, no subcapítulo *Apontamentos sobre a formação do Estado brasileiro*, procuramos delinear a especificidade da formação, desenvolvimento e complexificação deste Estado, em sua particularidade periférica e dependente, mas que perfaz a totalidade do sistema capitalista. Essa

² Essa discussão será aprofundada ao longo do texto, adiantamos que uma melhor caracterização do conceito está em uma citação de Carlos Nelson Coutinho (1996, p. 17), nas páginas 55 e 56 do presente capítulo.

análise tem por fundamento, principalmente, a teoria marxista da dependência (TMD), a partir da obra Ruy Mauro Marini e de Theotonio dos Santos - além de incorporar a incontornável contribuição das análises de Florestan Fernandes acerca do capitalismo dependente - que nos permite compreender a configuração do capitalismo no Brasil e seu componente de superexploração. Portanto, trabalhamos fundamentalmente com formulações marxistas acerca da condição dependente dos países latino-americanos, particularmente o Brasil. Nessa etapa, pretendemos demarcar tanto a relação entre as concepções de Estado, restrito e ampliado, quanto o papel da questão agrária na formação do Estado brasileiro.

Por fim, optamos por inserir uma seção com breves notas sobre a conjuntura atual do Estado brasileiro após o golpe político-jurídico-parlamentar de 2016. Nosso objetivo é apresentar reflexões sobre as repercussões deste fato político no Estado, discutindo uma possível tendência de fortalecimento do fator coercitivo e de seus aparelhos repressivos, com anuência dos *aparelhos privados de hegemonia* (APHs) da classe dominante - em síntese, instrumentos de formação e difusão de ideologias para a mobilização do consenso. Em outros termos, procuramos avaliar de forma preliminar, neste contexto, a ocorrência de mudanças na composição de forças sociais e políticas e nas suas correlações, bem como as implicações destas em termos de arranjo ou até mesmo imposição de um novo padrão de sociabilidade no país. Com isso, também problematizamos as prováveis repercussões diretas e indiretas destas mudanças na questão agrária.

Portanto, a partir da exposição e da discussão das formulações teóricas de perspectiva crítica, efetivadas através de uma *revisão bibliográfica*, desenvolvemos nossas análises sobre a formação e ampliação do Estado moderno a partir das vertentes fundantes do marxismo. Em seguida, refletimos sobre a constituição, a complexificação e o caráter de falseamento da realidade da visão *dualista* do Estado brasileiro, especialmente devido a sua relação intrínseca com as classes dominantes do campo. Por fim, tratamos as principais questões acerca do Estado brasileiro na contemporaneidade, de forma a buscar compreender a atual conjuntura e capturar a complexidade do real em seus reflexos na hegemonia do agronegócio, na luta por terra e no projeto de Educação do Campo.

Em resumo, neste capítulo, realizamos uma análise criteriosa de publicações que dialogam diretamente com nossa área de estudo, discutindo e incorporando as teorias e conceitos que julgamos de grande contribuição para o desenvolvimento da pesquisa realizada. Especialmente no que concerne à análise adequada dos fenômenos concretos, isto é, das expressões das problemáticas que perfazem nosso objeto de estudo.

1.1 Estado: formação e complexificação

Como anunciado, em nossas análises levamos em consideração a superação dialética da concepção restrita do Estado (COUTINHO, 1996), principalmente aquela empreendida por Antonio Gramsci e Nicos Poulantzas. Nesse sentido, compreendemos que o Estado se forma historicamente no curso de um processo de crescente complexificação, ao longo do qual deixa de ser uma instituição mais circunscrita às funções repressivas e coercitivas, de acordo com as formulações marxistas clássicas, para se tornar uma força de poder ideológico, admitindo - até certo ponto, que fique claro - uma ampliação das esferas de poder e de sua disputa entre as classes e suas frações.

Portanto, admitimos a validade e a importância das análises marxistas fundantes, especialmente de Marx, Engels e Lênin, as quais têm por alicerce um Estado considerado fundamentalmente restrito à sociedade política. Este tipo de Estado foi predominante em determinado tempo histórico, embora na atualidade essa perspectiva seja considerada parcial. Isto ocorre, de fato, pelo contraditório processo de ampliação pelo qual o Estado capitalista passou, abrindo margem para um entendimento alargado do termo. Essa análise marxista de um Estado que deixa de ser restrito e passa a ser considerado “amplo”, por conta de suas novas características, tem por referências, neste estudo, o *Estado Integral/Ampliado* de Gramsci e a *teoria relacional do Estado* de Poulantzas.

1.1.1 O Estado em sua configuração restrita

Vale recuperar que a concepção marxista clássica do Estado pode ser considerada um avanço em relação às concepções anteriormente hegemônicas de um Estado liberal mediador e civilizador, formuladas por Hobbes, Locke e Rousseau. Ainda que tenham por base pressupostos diversos, as concepções desses autores têm como pontos em comum a preservação e a defesa incondicional da propriedade privada e da liberdade individual.

Hegel, no entanto, propõe uma visão idealista do Estado, enquanto síntese e conciliação entre sociedade civil e sociedade política, formulando uma perspectiva de Estado Ético (RAMOS, 2018). Para Hegel, a razão está no Estado, uma superação do pensamento de Kant, no qual a razão estava no sujeito. Interessante notar que em meio a essa disputa teórica, a

burguesia - até a Revolução Francesa uma força avessa ao Estado - com a tomada do poder desloca a defesa da razão individual para a perspectiva encarnada por Hegel, na qual o Estado é a razão, orientando-se para a manutenção e a expansão da sua dominação via aparelho estatal, no limiar do juspositivismo (MASCARO, 2015).

Em relação à formação do Estado, Engels (2012), em contraposição às perspectivas clássicas liberais e ao hegelianismo, na obra *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, analisa a dissolução da organização gentílica da sociedade. Para o autor, a ruína desses amplos “grupos” familiares estruturados em laços de comunidade e de solidariedade, foi um dos fatores decisivos no desenvolvimento de certas condições econômicas gerais que culminaram na formação do Estado.

Partindo da gênese do Estado Ateniense, Engels observa o antagonismo entre a sociedade gentílica e o Estado. A divisão territorial, o sistema monetário e a divisão da sociedade em classes - nesse contexto, uma divisão entre privilegiados e não privilegiados segundo seus ofícios - foram importantes fatores de dissolução dessa sociedade. Pode-se concluir, portanto, que a destruição dos laços gentílicos foi o primeiro sintoma de uma nova sociabilidade que culminaria no processo de formação do Estado.

Em tal conjuntura, a origem da propriedade privada dos rebanhos e dos objetos de luxo acabou por transformar produtos em mercadorias, por meio do comércio individual. Somam-se a essa transformação, o cultivo individual da terra, o surgimento da propriedade individual do solo e do dinheiro, uma “força social nova, um poder universal único, diante do qual se iria inclinar a sociedade inteira.” (ENGELS, 2012, p. 144). Nessa lógica, o produto transformado em mercadoria acaba por dominar o produtor.

Podemos concluir, a partir das análises engelsianas, que o Estado surge tendo por base a *divisão do trabalho*, a criação de *novos órgãos* e o estabelecimento de uma *força pública própria*.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2012, p. 213).

O Estado nem sempre foi imprescindível para a organização da sociedade, mas em certa fase do desenvolvimento econômico torna-se necessário justamente para a manutenção da divisão da sociedade em classes. Todavia, aproximar-se-ia uma nova fase de desenvolvimento, na qual a divisão em classes seria não somente desnecessária, mas um obstáculo ao desenvolvimento da produção, o que propiciaria o desaparecimento das classes e, inevitavelmente, o desaparecimento do próprio Estado. É diante desse cenário que Engels, ao analisar a formação do Estado, prevê sua ruína por meio da dissolução da divisão da sociedade em classes. Em suas palavras:

Portanto, o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. Estamos agora nos aproximando, com rapidez, de uma fase de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas até se converteu num obstáculo à produção mesma. As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2012, p. 218).

Como Engels, Marx se contrapõe à visão de conciliação entre sociedade política e sociedade civil perpetrada pelo Estado, a partir de uma crítica a Hegel. Em seu entendimento, ao invés da conciliação, materializa-se uma *separação e uma oposição* - uma alienação política - na qual o Estado emerge das relações sociais de produção como braço repressivo da burguesia (RAMOS, 2018). Marx discorda da visão hegeliana do Estado enquanto razão, admitindo no máximo o Estado enquanto razão burguesa (MASCARO, 2015).

De acordo com Enderle (2005), na *Crítica da filosofia do direito de Hegel* Marx (2005) não busca recriminar Hegel e sim desvendar e apontar as insuficiências de suas formulações teóricas acerca do Estado Ético. A crítica central é sobre a separação entre a sociedade civil³ e Estado e sua conciliação por meio deste. Para Hegel, o ideal ético do Estado seria a unificação

³ Importante demarcar, desde já, as diferenciações na acepção do conceito de *sociedade civil*. Se, para os liberais, é uma expressão pura dos interesses particulares e da iniciativa privada, originalmente alçado a partir da prática econômica e com base em uma cisão entre economia e política que nega as classes, para Gramsci é, em conjunto com a sociedade política, uma distinção analítica do conceito de Estado, que não nega a política e a esfera pública (DIAS, 1996b, p. 112-118, passim). Já para Marx e Engels, na esteira de Hegel, “‘sociedade civil’ (ou *bürgerliche Gesellschaft*) designa sempre o conjunto das relações econômicas capitalistas, o que eles também chamam de ‘base material’ ou de ‘infra-estrutura’”. Em Gramsci, o termo ‘sociedade civil’ designa, ao contrário, um momento ou uma esfera da ‘superestrutura’.” (COUTINHO, 1996, p. 53).

e a absorção da sociedade civil pelo próprio Estado. Ainda que haja uma separação provisória, esta não é vista como correta, sendo a solução idealista a unificação, solução na qual, para Marx, se esconde a alienação.

Em sua apresentação da obra marxiana, Enderle (2005) observa que Marx constrói sua crítica no âmbito da filosofia no sentido da especulação, e da política, no sentido da alienação. O primeiro objeto da crítica são os pressupostos ontológicos da especulação hegeliana e a inversão realizada na sua concepção de Estado, na qual este seria o sujeito e a sociedade civil o predicado. O segundo momento tem como tema a separação entre Estado/Estado Político e Sociedade Civil/Estado não político, tema da alienação política, com a defesa da democracia em contraposição a soberania do monarca.

A alienação ocorre quando as posições são invertidas, com o povo passando de todo a parte. Nesse sentido, o todo torna-se o poder constituído - a constituição - e a parte torna-se o povo, que deveria ser o 'Estado real', o poder constituinte que daria base a constituição. Por isso, a ênfase colocada na oposição. Enderle finaliza apontando que nessa obra Marx encontra seu objeto, mas este ainda está restrito à esfera política, o que será superado posteriormente, com a constatação de que o centro da alienação política encontra-se nas relações materiais, na propriedade privada dos meios de produção.

Lênin (2017) utilizou a obra marxiana para compreender a realidade do processo revolucionário russo, levando a teoria para o campo da prática, da *práxis* revolucionária. Nessa direção, reitera e reestabelece a posição de Marx e Engels ao considerar que a ideia fundamental do marxismo se assenta no entendimento de que

O Estado é o produto e a manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe *não podem* objetivamente ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (LÊNIN, 2017, p. 29, grifos do autor).

Deixando isso claro, se opõe ao que denomina de *deformação do marxismo*, levada a cabo tanto por ideólogos burgueses quanto por Kautsky. No primeiro caso, há uma falsa correção da posição marxista do Estado enquanto órgão de dominação para órgão de conciliação de classes, o que Lênin conclui ser impossível. No segundo caso, Kautsky opera uma omissão muito mais sutil da necessidade de uma revolução violenta e da supressão do aparelho governamental, isto é, do próprio Estado.

A ênfase na morte do Estado, especialmente como contraposição à ideia anarquista de abolição do Estado, com a defesa da revolução violenta e do fim do Estado por definimento,

é o ponto central de sua reflexão. Para Lênin “{O Estado não é “abolido”, *mas definha e morre*}.” (2017, p. 39, grifos do autor), visto que “Tornando-se, por fim, de fato, o representante de toda a sociedade, ele próprio se torna supérfluo. No momento em que não houver mais classe social para manter em opressão [...] nada mais haverá que torne necessário um poder repressor específico, um Estado.” (ENGELS *apud* LÊNIN, 2017, p. 38-39). Na perspectiva de Engels, analisada por Lênin, o Estado burguês é aniquilado na revolução proletária e o que morre, por definhamento, é, na verdade, o Estado proletário que subsiste no pós-revolução.

Ao considerar essa recuperação das obras de Engels, Marx e Lênin, atentando para os aspectos pertinentes aos processos históricos concretos por eles analisados, observamos os seguintes fatores: o processo de formação do Estado Moderno, a questão da oposição ou diferenciação existente entre o Estado estrito e a sociedade civil, a questão de classes e, por fim o processo revolucionário de aniquilação do Estado burguês e posterior definhamento do Estado proletário. Este resgate das primeiras formulações marxistas acerca do Estado, ainda que sucinto, nos serve de base para o entendimento do Estado Moderno na contemporaneidade e das novas elaborações marxistas em outros contextos.

Com isso, emergem indagações e até mesmo afirmações referentes à possibilidade de o Estado abandonar seu conteúdo essencialmente repressor, abrindo-se vias que eliminariam a coerção pelo avanço do consenso ou que buscam sustentar a superação da separação entre Estado e sociedade civil na contemporaneidade. Tendo por base Marx e Engels, Lênin reitera que “*nenhum* Estado é livre *nem* nacional.” (LÊNIN, 2017, p. 42, grifos do autor). Procurando dar conta de demonstrar o conteúdo equivocado dessas questões, caminhamos em direção às discussões que materializam e expressam o contexto do século XX, com seus desdobramentos no século XXI.

Consideramos tais debates e suas repercussões como centrais para um entendimento alargado e intrincado no tocante ao Estado e à sociedade civil. Mais do que isso, procuramos observar os reflexos desses fenômenos na atualidade da questão agrária. Como veremos nos próximos capítulos, nesse cenário, a hegemonia do agronegócio responde à complexificação do Estado, pois além de sua base econômica e de sua representação na sociedade política, este setor busca cada vez mais transbordar seu domínio para a sociedade civil a partir de suas instituições (APHs) e seus intelectuais. E essa atuação de novo tipo, alargada e potente, mostra-se viável apenas em um contexto de ampliação do Estado, apresentado a seguir.

1.1.2 O processo de ampliação do Estado e seus desdobramentos na *práxis* revolucionária

De início, conforme Mendonça (2014), entendemos ser importante demarcar que neste trabalho optamos pela base teórica gramsciana, ancorados pelo conceito de Estado ampliado⁴, em sua articulação com a hegemonia, enquanto ferramenta metodológica,

[...] posto conter, em sua elaboração, os passos de um itinerário de pesquisa destinado à análise da constituição/transformações sofridas pelo Estado, bem como para o desenvolvimento de investigações de todo o tipo de temáticas a ele correlatas [...] mormente no âmbito da história, posto que o cerne da análise de Gramsci não poderia deixar de ser a Totalidade (MENDONÇA, 2014, p. 38).

Isto posto, ao desenvolvermos as discussões acerca do Estado optamos, primeiramente, por apresentar de forma introdutória as principais teorias e conceitos que dão fundamento a nossa base teórica. Tal preocupação mostra-se pertinente devido à polissemia, bem como à diversidade de interpretações existentes no que se refere a conceitos-chave da pesquisa, de acordo com determinadas correntes teóricas e metodológicas. Por isso, evidenciamos de antemão nossa base conceitual, procurando evitar os riscos de interpretações imprecisas.

Vale destacar nossa compreensão do Estado a partir da vertente teórica gramsciana. De fato, partimos da teoria do *Estado integral ou ampliado*, desenvolvida por Antonio Gramsci, trazendo contribuições da teoria do *Estado relação*, de Nicos Poulantzas, formulações que serão discutidas e fundamentadas nesta seção. Por ora, vale destacar que ambas as teorizações têm como base a compreensão acerca da mudança qualitativa na natureza do Estado, resultado de uma complexificação histórica. Deste feito, decorre uma significativa ampliação da participação de diferentes classes e frações de classes aparentemente “por dentro” do aparelho estatal, conformando uma relação de disputa por hegemonia, como um dos “instrumentos” de manutenção de um equilíbrio instável entre forças antagônicas.

1.1.2.1 Notas introdutórias: o pensamento gramsciano

Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia).

Gramsci

⁴ O conceito de Estado ampliado foi cunhado pela filósofa Christinne Buci-Glucksmann (1980). Cabe destaque à publicação *Gramsci e o Estado* para um melhor aprofundamento do tema e do conceito de hegemonia.

Considerando a diversidade de interpretações e, até mesmo, confusões acerca da obra gramsciana, em parte devido tanto a sua característica inacabada quanto às disputas que perfazem este campo teórico e político, faz-se necessário um parêntese para sintetizarmos algumas discussões que julgamos fundamentais na construção teórico-metodológica desta pesquisa⁵. Pretendemos apresentar nesta seção, de forma sintética, os principais conceitos que servem de base para as análises empreendidas, de forma a situar, ao menos em parte, o leitor e a leitora que porventura não dominem tais debates.

Haja vista a centralidade do conceito de *hegemonia* nos fenômenos investigados nesta tese, cabe desde já uma antecipação de seu significado. Entendemos a *hegemonia* enquanto expressão da direção moral e intelectual de uma classe ou de uma fração de classe sobre as demais, sustentada primordialmente no consenso, malgrado não descartar o elemento da coerção. Cabe enfatizar que essa direção organizadora do consenso envolve mecanismos de consentimento que possibilitam formas de legitimação ou autorização que não significam uma fusão completa de identidades e compreensões, muito menos impendem ou interditam completamente o dissenso. No entanto, o direcionamento eficaz do grupo hegemônico faz com que as possíveis divergências não gerem rupturas, diminuindo - e, se necessário, eliminando - qualquer oposição que põe em risco a hegemonia. Demarcamos, então, que a hegemonia não é sinônimo de unificação ou homogeneização do pensamento, mas sim uma direção que incorpora divergências que não são fundamentais, gerindo e organizando o consenso. As discussões a seguir darão melhor substância a essa discussão.

Para a apreensão do significado gramsciano do Estado e sua relação dialética com o conceito de hegemonia, podemos partir da conhecida formulação “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção.” (GRAMSCI, 2014, p. 248) ou ainda “Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia) [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 261), na qual Gramsci sintetiza suas análises sobre o Estado em sua acepção integral. Aqui, a *sociedade política*, compreendida pelo autor como sinônimo de Estado, representa a esfera das relações políticas formais, vinculadas às instituições políticas reconhecidas e consolidadas, diferenciando-se da sociedade civil, formalmente “deslocada” dessa esfera.

Importa aqui reiterar a distinção entre a concepção liberal e a concepção gramsciana de sociedade civil, de forma a evidenciar que na complexa estrutura de poder estatal da

⁵ Para entender melhor essas disputas, desvios e reducionismos que envolvem o pensamento gramsciano, sugerimos a leitura da obra *O outro Gramsci*, na qual “nos deparamos com um outro Gramsci, o estrategista da revolução, dissecador dos tecidos sociais da velha sociedade que ele quer transformar [...]” (DIAS et al, 1996, p. 7).

contemporaneidade, apenas de maneira formal e didática é possível diferenciá-la da sociedade política. Edmundo Dias explicita que no pensamento liberal

A sociedade civil aparece como o conjunto das instituições privadas, como elemento que cristaliza/articula as individualidades e nega as classes. Mais do que isso: ela regula e controla o Estado. E, obviamente, aparece como caracterizada por uma “neutralidade” classista. Ao nível da sua aparência e da sua auto-justificativa, a sociedade capitalista é o terreno das individualidades, da negação das classes. Na perspectiva gramsciana, sociedade civil e sociedade política são distinções analíticas do conceito de Estado. Do conceito de Estado integral. Estado que organiza, representa, vigia e pune. A sociedade civil não é, portanto, uma instância real. Ela é uma das formas da natureza estatal (DIAS, 1996b, p. 113).

A visão ampliada de Gramsci captura o estabelecimento de um Estado integral, que consistiria em uma certa “junção” entre sociedade política e sociedade civil. Nessa configuração, em tese, torna-se cada vez mais predominante o privilégio do consenso sobre a coerção no exercício e manutenção da hegemonia da classe dominante. Entretanto, compreender o Estado gramsciano como uma simples soma de duas partes, mostra-se um equívoco, como procuramos demonstrar. Isto porque, essa “junção” constitui muito mais uma fusão ou um amálgama, expressão da complexidade que se abre na disputa por hegemonia “dentro” do Estado por diferentes classes e frações de classe.

Para tanto, é preciso observar que o Estado na verdade se constitui enquanto uma relação entre sociedade política e sociedade civil que resulta em, ao mesmo tempo em que produz, uma dada hegemonia. Enquanto a sociedade política é o terreno do Estado, em sentido restrito com seus aparelhos coercitivos, a sociedade civil pode ser compreendida como uma *arena da luta de classes* e um “conjunto dos organismos chamados de “privados” ou “aparelhos privados de hegemonia”⁶, no sentido de adesão voluntária de seus membros [...] É em torno a eles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados.” (MENDONÇA, 2014, p. 35), sendo o intelectual o organizador dessas vontades.

Depreende-se que no Estado ampliado se expressaria tanto a sociedade política com seu viés de coerção, levado a cabo por seus *aparelhos coercitivos*, quanto a sociedade civil com seu elemento de persuasão, organizado por seus *aparelhos de hegemonia*. Por isso, a defesa e a constatação do Estado como ditadura e hegemonia, ou ainda, coerção e consenso: uma síntese de forças opressivas e de pactos consensuais. Logo, com uma configuração integral ou

⁶ Coutinho observa que “Gramsci põe o adjetivo ‘privado’ entre aspas, querendo com isso significar que - apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ - eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das *relações de poder* em dada sociedade.” (COUTINHO, 1996, p. 55, grifos do autor).

ampliada, que mescla de forma complexa e com mediações importantes formas de consentimento passivo e ativo, permeadas também por mecanismos repressores.

Para Gramsci, os intelectuais possuem um papel de destaque na conformação da hegemonia, o que fica claro no seguinte trecho de uma das cartas enviadas a Sraffa:

O projeto de estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo e, na realidade, não acredito que existam na Itália livros sobre este tema. [...] Amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI *apud* VACCA, 2012, p. 189).

Em resumo, o Estado na acepção gramsciana seria, portanto, uma combinação ou uma complexa síntese entre coerção e consenso, de modo a construir, legitimar e manter a hegemonia do grupo dominante. Tal hegemonia seria resultado tanto das forças repressivas da sociedade política - responsáveis predominantemente pela violência institucionalizada - quanto pela persuasão da sociedade civil, que tem como organismos de atuação e difusão de sua ideologia os aparelhos privados de hegemonia (APHs), operados por seus intelectuais.

No que diz respeito a uma teoria do Estado, [Gramsci] afirmava que o conceito de hegemonia não se contrapunha à teoria do Estado-força, mas a complementava. As funções de dominação próprias da sociedade política não seriam canceladas pelas funções de direção política que teriam lugar privilegiado na sociedade civil. Daí a necessidade de uma teoria que desse conta do Estado em seu sentido *integral* ou *orgânico*, ou seja, uma teoria que explicasse todas as funções estatais e não apenas a dominação/coerção ou a direção/consenso (BIANCHI, 2018, p. 106, grifos do autor).

Para ilustrarmos as diferentes abordagens e possibilidades teóricas deixadas pelo pensamento gramsciano, trazemos ao debate as questões acerca do par dialético coerção-consenso, em seus vínculos com os conceitos de supremacia e de hegemonia. Castelo (2013) defende o uso de *supremacia* por entender que este abarca a complexidade da manutenção da ordem burguesa no Estado ampliado, no qual coerção e consenso se combinam e se entrelaçam. De forma diferenciada em relação à hegemonia, a *supremacia* seria o momento unitário, a síntese dialética, entre hegemonia - que seria dimensão consensual - e a ditadura - elemento de coerção.

Com essa leitura, a hegemonia teria como marca distintiva a direção consensual, o que não significa uma anulação da coerção. Entretanto, esta teria uma dimensão episódica. Por isso,

a supremacia é elevada a conceito privilegiado enquanto retrato da síntese dialética, logo contraditória, entre hegemonia e ditadura. Apesar de considerarmos a pertinência de tais observações, optamos neste trabalho pelo uso do conceito de hegemonia, ao invés de supremacia, por entendermos que aquele sintetiza adequadamente, para nossos propósitos, o atravessamento intrínseco e contraditório entre consenso e coerção, visto que não existe hegemonia sem dominação coercitiva em maior ou menor grau. Igualmente, acreditamos ser este o conceito que sintetiza mais adequadamente o poderio e o *modus operandi* do agronegócio até o presente momento. Todavia, reiteramos que as reflexões de Castelo (2013) sobre supremacia se mostram pertinentes e provocadoras de uma reflexão mais profunda desse debate, especialmente em relação ao Estado, que não daremos conta neste trabalho.

Gramsci (2014), em uma nota sobre a *opinião pública*, afirma que esta tem uma ligação com a “hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre consenso e a força” (GRAMSCI, p. 269). Diante dessas reflexões, optamos pelo entendimento da *hegemonia* expressado por Lincoln Secco: “Em síntese, a hegemonia enquanto processualidade pode ser entendida como direção moral e intelectual num primeiro momento e ditadura mais consenso num segundo momento, sem excluir as interconexões entre os dois momentos” (SECCO, 1996, p. 92). Por fim, importa demarcar no que concerne ao conceito de *hegemonia* a seguinte compreensão - que será recuperada ao longo deste trabalho como fundamental no entendimento da hegemonia do agronegócio:

O campo de ação das classes e dos seus Estados passa necessariamente pela questão da hegemonia: ampliação da esfera de classe, absorção da sociedade, momentos concretos da identificação da classe dirigente/dominante com a sociedade. *Hegemonia: projeto que permite expressar o programa, o horizonte ideológico, no qual as demais classes se movem. Horizonte que, ao proceder à padronização, ao “conformismo”, desorganiza, inviabiliza, ou tenta, os projetos das demais classes. Desorganiza ativa ou passivamente: ativamente ao sobrepor com o seu projeto aos outros projetos e assim descaracterizá-los; passivamente pela repressão pura e simples aos demais projetos. Horizonte que é estruturação do campo das lutas, das alianças, do permitido e do interdito. Racionalidade de classe que se faz história e obriga às demais classes a pensar-se nessa história que não é a delas (DIAS, 1996a, p. 34, grifos nossos).*

As discussões até então postas mostram que, para avançarmos no entendimento da amplitude do conceito de hegemonia⁷ na configuração do Estado, reconhecer o papel do

⁷ Vale destacar que o conceito gramsciano de hegemonia acabou passando por certos reducionismos e/ou desvios reformistas, no sentido de restringir e limitar sua amplitude conceitual, em um movimento em que a hegemonia é instrumentalizada e entendida meramente como domínio ideológico ou cultural (DIAS, 1996a; SECCO, 1996). Ao refletir acerca do significado da hegemonia do ponto de vista dos interesses das classes operárias em Gramsci, Lincoln Secco (1996) afirma que, além de cultural, a hegemonia é econômica pois assenta-se no mundo de produção, sendo também um processo.

intelectual torna-se imperativo. No Caderno do Cárcere de número 12 encontra-se uma maior elaboração deste conceito e das conexões fundamentais entre sua função, tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. No §1, diz Gramsci:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre para os grupos sociais fundamentais, mas é “mediada”, em graus variados, por todo o tecido social, pelo complexo de superestruturas, das quais os intelectuais são precisamente os “*funcionários*”. Poderia se medir a “organicidade” dos diferentes estratos intelectuais, a sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, estabelecendo uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). É possível, por enquanto, fixar dois grandes “planos” superestruturais, o que pode ser chamado de “sociedade civil”, ou seja, o conjunto de organismos vulgarmente denominados “privados” e o de “sociedade política ou Estado” e que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e à de “domínio direto” ou comando que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2021, p. 201-202, grifo nosso).

Ressaltamos que esse entendimento é essencial para a compreensão do papel dos intelectuais orgânicos do agronegócio: “*funcionários*” do plano superestrutural da sociedade civil, organizada em APHs da classe dominante do campo. Este papel será explorado nos próximos capítulos, quando tratamos das estratégias do setor para a conformação de sua hegemonia por meio do consenso. Mas, desde já, trabalhar a construção gramsciana do conceito de intelectual orgânico faz-se fundamental. Segundo o autor,

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, *organicamente*, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da sua própria função não só no campo econômico, mas também no social e político [...] (GRAMSCI, 2021, p. 195, grifo nosso).

Partindo desse entendimento, é preciso diferenciar os intelectuais orgânicos dos tradicionais. Nesse sentido, “o intelectual orgânico é aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo seu papel fundamental dar consciência homogênea à classe a que se vincula.” (COUTINHO, 1996, p. 115), e os tradicionais são aqueles que “por não estarem diretamente ligados às classes sociais fundamentais - possuem uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos.” (COUTINHO, 1996, p. 115). De acordo com o próprio Gramsci, estes são “categorias sociais preexistentes e representantes de uma continuidade histórica ininterrupta”, que se consideram “autônomos e independentes”, sendo na verdade “um estolho conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado.” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 47). Em síntese, Semeraro considera que no Caderno 12, o autor “condensa um pequeno esboço do papel dos intelectuais em vários países, focalizando

particularmente como os ‘tradicionais’ operam pela manutenção do status quo e os ‘orgânicos’ para promover um projeto moderno de Estado baseado nas forças de caráter-popular.” (SEMERARO, 2021, p. 51), no contexto italiano da época.

Vemos então como os intelectuais orgânicos⁸ são compreendidos como “*funcionários*”⁹ da superestrutura, que atuam tanto na conformação da hegemonia na sociedade civil, como também nas funções coercitivas do Estado. Sendo esta relação dos intelectuais com a superestrutura uma mediação com o mundo da produção, isto é, a estrutura. Em continuidade à reflexão expressa no caderno 12, Gramsci conclui o §1 acima exposto da seguinte forma:

Os intelectuais são “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à direção impressa na vida social pelo grupo fundamental dominante, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) originado no grupo dominante pela sua posição e a sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina daqueles grupos que não “consentem” nem ativa nem passivamente, mas é constituído por toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando o consentimento espontâneo falha. Esta abordagem do problema resulta em uma extensão muito grande do conceito de intelectual, mas somente desta forma é possível chegar a uma aproximação concreta da realidade (GRAMSCI, 2021, p. 202).

Ou seja, pode-se considerar que ditadura/hegemonia, consenso/coerção e sociedade civil/sociedade política são pares dialéticos indissociáveis na conformação do Estado integral, em que intelectuais orgânicos são agentes na mediação entre os interesses da estrutura e o conjunto das superestruturas, seja na direção seja na dominação. Para Bianchi (2018), essas duplas conceituais indicam uma *unidade-diferenciação*, compreensível por meio do lugar ocupado pelos intelectuais. Assim, um aspecto fundamental do conceito de hegemonia é a combinação entre consenso e coerção, funções das quais os intelectuais são “encarregados” subalternamente (GRAMSCI, 2021).

⁸ Tomando por base as reflexões de Buci-Glucksmann, podemos ter um entendimento duplo do conceito de intelectual orgânico, no sentido de “Duplamente orgânico: *organizadores políticos* e organicamente vinculados a sua classe.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 79, grifo da autora).

⁹ Essa distinção é possível uma vez que Gramsci reconhece a diversidade de graus e funções dessa categoria, que reverbera em uma diferença qualitativa entre criadores da ciência e administradores e divulgadores, conforme o caderno 12 (GRAMSCI, 2021; SEMERARO, 2021). Portanto, é importante demarcar uma distinção por dentro da própria categoria de intelectual orgânico, na qual os que se colocam a serviço dos grupos dominantes, acabam por não ter iniciativa autônoma, “Sendo, portanto, ‘orgânicos’ a um projeto centralizador e a uma minoria [...], na prática, tais intelectuais se tornam ‘desorgânicos’ às aspirações da maioria da população que constitui as classes subalternas [...]” (SEMERARO, 2021, p. 110, grifo nosso). Com isso, uma das funções, não apenas do partido (intelectual orgânico coletivo), mas, fundamentalmente, da *educação integral* e da *escola unitária* seria a de criar um *novo tipo de intelectual*, orgânico às classes subalternas e capaz de assumir a função de dirigente, de forma a promover a conscientização e conjugar o trabalho teórico-prático com o protagonismo político, isto é, intelectuais orgânicos à construção de uma nova sociedade (SEMERARO, 2021).

Nesse momento, cabe destacar as concepções de Estados de tipo oriental e ocidental e sua repercussão nos tipos de revolução que podem ocorrer em diferentes contextos históricos e sociedades. As formulações de Gramsci, nas palavras de Coutinho (1996), pressupõem que

No primeiro caso, onde o Estado é restrito, o movimento revolucionário se expressa através da “guerra de movimento”, ou seja, como choque frontal, como algo explosivo e concentrado no tempo. No segundo caso, quando o Estado já se ampliou, o centro da luta de classe está na “guerra de posição”, isto é, numa conquista progressiva (ou processual) de espaços no *seio* e *através* da sociedade civil (COUTINHO, 1996, p. 58, grifos do autor).

Ou seja, quando o Estado ainda é do tipo “autoritário”, com ênfase fundamental na coerção, a revolução tende a operar principalmente por meio da revolução na chamada *guerra de movimento*. Em Estados nos quais a fase coercitiva “cedeu” espaço ao predomínio da construção do consenso - sendo que na busca do consenso há difusão da ideologia dominante, mas também a concessão de direitos, ainda que parciais - a possibilidade de revolução se dá em um quadro complexo de disputa de hegemonia por meio da chamada *guerra de posição*, na qual as classes populares poderiam ocupar as brechas no Estado. Portanto, na concepção gramsciana de Estado, a revolução opera-se nos casos ocidentais como processual e molecular: na disputa pelo consenso e ocupação dos aparelhos de hegemonia, na conquista de posições na sociedade civil e “por dentro” do Estado restrito, visto que “as superestruturas da sociedade civil são como um sistema de trincheiras na guerra moderna.” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 119).

Entretanto, não podemos negligenciar que a teoria gramsciana é formulada por pares dialéticos ou duplas conceituais que se opõem, mas não se anulam, sob o risco de incorremos em análises superficiais deste autor, que se dedicou ao desenvolvimento de uma *práxis* revolucionária. Nesse sentido, as análises de Dias et al (1996), Bianchi (2018) e Castelo (2013) são de grande contribuição, pelo teor crítico da incorporação de Gramsci no Brasil a partir de uma interpretação reformista e pelo resgate da profundidade e complexidade das análises gramscianas.

Em síntese, por serem pares dialéticos, os conceitos gramscianos não podem ser tomados isoladamente, como se uma categoria anulasse a outra, visto que a separação é de cunho metodológico. Por isso, a ênfase na articulação entre sociedade política e sociedade civil na conformação do Estado integral, no qual coerção e consenso (domínio e direção) são coetâneos, ainda que uma dimensão se sobreponha a outra a depender do contexto político. Da mesma forma, as estratégias de guerra de movimento/oriente e guerra de posição/ocidente,

apesar de responderem a modificações da realidade concreta, podem coexistir em um jogo de forças muitas vezes contraditório.

Esta é mais uma questão cara ao pensamento gramsciano, visto que uma apropriação no mínimo imprecisa da obra acaba por estimular interpretações reformistas, nas quais haveria no exercício da hegemonia do Estado integral um predomínio do consenso que anularia ou suplantaria aos poucos a coerção. Nessa interpretação, com a ampliação do Estado o poder seria exercido através da conquista da hegemonia por meio do consenso, o que resultaria em uma estratégia de *guerra de posição* na luta por uma *nova hegemonia* ou, por vezes, apenas uma *contra-hegemonia* sem projeto político de transformação de fato.

Um dos mais graves problemas de tal entendimento é a redução da luta contra a classe dominante nos limites da institucionalidade. De acordo com essa interpretação, com a ocupação de brecha por brecha do Estado, em um movimento processual, as classes ou grupos subalternos¹⁰ poderiam conquistar o consenso e, dessa forma, a hegemonia. Uma análise que parece desconsiderar as contradições do Estado integral, bem como a complexidade e o caráter inacabado da obra gramsciana (BIANCHI, 2018).

Definitivamente, para Gramsci:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2014, p. 96).

Neste trecho, evidencia-se, mais uma vez, a concepção unitária do duplo poder político (força e consenso), denominada por Gramsci de *dupla perspectiva* (GRAMSCI, 2014, p. 33-34). O autor utiliza como alegoria dessa duplicidade a figura do Centauro, no qual dois pares antagônicos formam uma unidade contraditória, em uma relação dialética. Segundo Bianchi (2018), além de coetâneos, coerção e consenso podem ser coextensivos, isto é, possuir níveis variados de intensidade em um mesmo espaço político. Estas considerações demonstram a

¹⁰ O conceito de classes subalternas ou grupos subalternos foi cunhado por Gramsci em sua obra. Para Del Roio (2018), partindo da perspectiva da totalidade gramsciana, o termo comportaria a classe operária, o campesinato, artesãos, estratos de comerciantes e intelectuais tradicionais e camadas sociais que não podem ser definidas como classe de fato. Dessa forma, “[...] a generalidade do termo ‘classes subalternas’ ou ‘grupos subalternos’ possibilita a análise apurada de particularidades as mais diversas dentro de uma tendência geral à unificação do gênero humano.” (Ibid., p. 183).

urgência da superação de uma interpretação *algébrica* do Estado, que, com base em um *jogo-de-soma-zero*, limita a análise da realidade material a partir do pensamento gramsciano.

A tática adequada consistia, pois, em uma articulação em diferentes graus das diversas modalidades de confronto. Mas essa articulação não seria igual a um jogo-de-soma-zero. Uma concepção algébrica do Estado que tende a considerar mais sociedade civil igual a menos sociedade política tem como corolário uma concepção algébrica das formas de luta das classes subalternas, na qual mais “guerra de posição” equivale a menos “guerra de movimento”. A solução algébrica é uma solução simplificadora e está muito longe dos cuidados constantes com os quais eram tratadas as relações entre essas diferentes formas de luta. De fato, Gramsci alertou no mesmo §10 do *Quaderno 7* contra o cancelamento da “guerra de movimento” (BIANCHI, 2018, p. 181).

Dito isto, cabe salientar que segundo Gramsci a hegemonia exercida pelo grupo social dominante tem por fundamento uma relação entre a sociedade política, representativa do aparelho estatal, e a sociedade civil, estruturada em organizações privadas e que podem se comportar enquanto aparelhos de hegemonia. Contudo, para a manutenção do poder faz-se necessário uma difícil medida entre coerção e consenso, para o *equilíbrio* entre as partes antagônicas:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2014, p. 49).

É importante ainda aprofundarmos de forma mais precisa o conceito de *aparelho de hegemonia* ou *aparelho privado de hegemonia* (APH), por seu papel na organização e difusão do consenso e por sua função fundamental na atuação do agronegócio no campo da sociedade civil brasileira. De acordo com Liguori, “O ‘aparelho hegemônico’ é uma ‘sociedade particular’ (formalmente ‘privada’), que se torna o equivalente do ‘aparelho governamental-coercitivo’ do ‘Estado integral’: ‘força’ e ‘consenso’ possuem ambos os respectivos aparelhos [...]” (LIGUORI, 2017a, p. 45).

Genericamente, podemos compreender que a força dominaria o terreno da sociedade política por meio do aparelho coercitivo estatal, enquanto o consenso agiria predominantemente na sociedade civil, através de seus aparelhos privados. Nas palavras de Gramsci:

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato

de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção de mundo, termina-se por introduzir também essa concepção, ou seja, determina-se uma completa reforma filosófica (GRAMSCI apud LIGUORI, 2017a, p. 45).

O conceito de ideologia¹¹, amplamente disputado e marcadamente reconhecido por sua diversidade de usos e abordagens, pode ser compreendido em dois sentidos, muitas vezes encarados como opostos. O primeiro, a partir de certo entendimento do pensamento marxiano, enquanto ocultamento das contradições e falsa consciência, uma distorção que se opera como uma inversão da realidade, um sentido que podemos considerar negativo ou mais “fraco”¹². O segundo, de tradição gramsciana, enquanto elemento da esfera superestrutural e notadamente político - embora não somente político - disseminado por meio dos APHs, tem um sentido mais *difuso* (LIGUORI, 2017b) e que percebe a ideologia em seu sentido positivo ou “forte”.

O conceito marxiano de ideologia, mais restrito, foi de certa forma ampliado por Gramsci, que inseriu as complexidades concernentes ao conceito em seu tempo histórico, para além da formulação clássica. Para o autor, era possível distinguir ideologias orgânicas e historicamente necessárias das arbitrárias e voluntaristas. Nessa perspectiva, a ideologia seria “a superestrutura necessária de uma determinada estrutura.” (GRAMSCI apud BIANCHI, 2018, p. 120), o que segundo Bianchi caracterizaria uma *teoria materialista das ideologias*, sendo as forças materiais o conteúdo e a ideologia a forma, ainda que uma não possa ser concebida sem a outra. A ideologia, desse modo, comporia as superestruturas que “mantém um nexo indissolúvel com a estrutura.” (BIANCHI, 2018, p. 121).

Para Gramsci, a ideologia organiza as massas, por isso é historicamente necessária, sendo a forma das forças materiais, que seriam o seu conteúdo. De fato, reflete na luta por hegemonia, que tem por base uma estrutura material e não apenas as ideias (LIGUORI, 2017b). Dessa forma, a ideologia¹³ é um cimento da sociedade civil e do Estado, manifestando-se como base da classe dominante por meio dos seus aparelhos privados, tais como a imprensa, as escolas e os clubes (LIGUORI, 2017b). Por isso, é vital para a conformação do que o autor considera como *bloco histórico*: a articulação entre estrutura e superestrutura, possível através da difusão

¹¹ Para um aprofundamento sobre as diferentes abordagens na concepção de ideologia, incluindo seu significado forte ou fraco, ver *A questão da ideologia* (KONDER, 2020).

¹² De acordo com Konder, a ideologia em Marx é maior do que uma falsa consciência, não podendo ser reduzida a esta, visto que a dimensão subjetiva se articula com os movimentos da realidade objetiva (KONDER, 2020, p. 153), incorporando conhecimentos verdadeiros (Ibid., p. 56) ou a riqueza de fenômenos pormenores (Ibid., p. 50).

¹³ Para Gramsci, o significado mais alto do termo seria “uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2020, p. 133), cimentando e unificando todo um bloco social.

da ideologia dominante, elaborada e organizada pelos intelectuais orgânicos e difundida pelos APHs da classe dominante.

Em face disso, deriva a importância do conceito de aparelhos de hegemonia, no qual a ideologia organiza-se enquanto instrumento de manutenção do poder na estrutura material, isto é, instrumento de manutenção da hegemonia. De acordo com essas breves colocações acerca da ideologia, neste trabalho tomamos por base o sentido mais amplo ou difuso, elaborado por Gramsci, devido seu papel incontornável na ação dos APHs.

Para finalizar, importa recuperar algumas formulações acerca do fenômeno da *crise*, sua relação com o conceito de hegemonia e os caminhos históricos abertos, de modo a embasar melhor as análises acerca tanto da historicidade quanto da conjuntura específica que permeiam nosso objeto de análise. Dito isso, em certos momentos históricos, devido à instabilidade intrínseca ao sistema e ao acirramento do conflito - que pode ser desencadeado por inúmeros fatores, pode haver uma crise da hegemonia da classe dirigente.

[A crise] ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos-burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2014, p. 61).

No que tange a superação da crise, a classe dirigente tradicional “faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 61). Nesse sentido, os conceitos de *revolução passiva* e *contrarreforma*, possibilitam compreender o quanto concessões podem ser estratégicas para a manutenção da hegemonia, ainda que com um verniz de mudança.

Para Gramsci, uma crise pode ser tanto econômica quanto de hegemonia, sendo que a primeira não é determinante para a conformação da segunda, podendo, ao contrário, fortalecer a supremacia burguesa, como também favorecer um movimento de cunho popular a depender da correlação de forças (CASTELO, 2013). Portanto, observa-se que uma crise econômica por si só é insuficiente para romper o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, cimentado pela ideologia, vínculo este que, como vimos, conforma o que Gramsci denomina de *bloco histórico*.

Com base nos estudos gramscianos de Castelo (2013), entendemos que para uma crise romper esse laço - desagregando o bloco histórico - é necessária uma situação de contradição

insanável na estrutura, reflexo do descompasso entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Do mesmo modo, se faz necessário um enfraquecimento no plano político da ideologia dominante, o que inviabiliza que seus APHs reestabeçam o bloco histórico.

Gramsci denomina essa crise que possui uma dupla dimensão - econômica e de hegemonia/representação - de *crise orgânica*, que pode desagregar definitivamente o bloco histórico dominante, abrindo uma janela de transição para a consolidação de um novo bloco. Foi o caso da crise orgânica que resultou na transição entre o bloco fordista-keynesiano e o neoliberal¹⁴.

Essa situação abre três possibilidades históricas: um processo regressivo de crise aguda, um processo progressista de prosperidade ou uma estagnação das forças produtivas, com a possibilidade de abertura para soluções de força. A correlação de forças deve levar em consideração as forças sociais, políticas e militares, resultando, de acordo com Gramsci, na abertura das seguintes saídas históricas: revoluções passivas, contrarrevolução, bonapartismo e revolução socialista (CASTELO, 2013). É desse momento histórico que advém a máxima gramsciana: “A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer; neste interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece.” (GRAMSCI apud FERNANDES, 2018, p. 11).

Recuperarmos essas reflexões sobre as crises e suas possíveis saídas históricas é fundamental para demarcar o caráter revolucionário da obra e da *práxis* gramsciana, comprometida ao fim e ao cabo com a superação do modo de produção capitalista e a construção da revolução socialista. Por isso, o estudo rigoroso dos fenômenos que reestabeleceram ou reestruturaram o bloco histórico no contexto capitalista, de modo a tirar lições dos processos históricos compreendidos como revoluções passivas/contrarreformas, contrarrevoluções e bonapartismo, tais como as análises empreendidas sobre o *risorgimento*¹⁵, o *fascismo* e o *americanismo e fordismo*. Defendemos que o exame preciso das saídas encontradas pelas classes dominantes para derrotar a luta de classes e reestabelecer sua hegemonia é passo

¹⁴ Desde já pontuamos que “o neoliberalismo é uma forma historicamente determinada de manifestação do capitalismo e, como tal, teve origem no próprio desenvolvimento contraditório desse modo de produção, em suas crises e no desenrolar da luta de classes na segunda metade do século passado. Trata-se, assim, de uma forma histórico-social (econômica, política, ideológica) capitalista que tem origem numa janela de necessidades materiais impostas no decorrer da crise keynesiano-fordista, tendo sido conjurada e concretamente construída como possibilidade histórica de resposta no campo da produção, com suas expressões correspondentes no Estado, na ideologia, nas ciências e nas subjetividades - resposta que avançou em tempos e intensidades muito variadas ao redor do mundo.” (CAMPOS, 2021, p. 255).

¹⁵ O *Risorgimento*, que pode ser traduzido como “ressurgimento”, refere-se aos movimentos que desencadearam a unificação de pequenos Estados e territórios, culminando na formação da Itália enquanto Estado soberano em 1870.

fundamental para uma *práxis* que pretenda não reformar o sistema por vias conciliatórias, mas sim superá-lo.

1.1.2.2 O processo de ampliação do Estado

Sabemos que a luta do proletariado se desenvolve sobre três frentes: a econômica, a política e a ideológica. A luta econômica possui três fases: de resistência contra o capitalismo, isto é, a fase sindical elementar; de ofensiva contra o capitalismo, pelo controle operário sobre a produção; de luta pela eliminação do capitalismo através da socialização. A luta política também possui três fases principais: luta para frear o poder da burguesia no Estado parlamentar, isto é, para manter ou criar uma situação democrática de equilíbrio entre as classes que permita ao proletariado organizar-se e desenvolver-se; luta pela conquista do poder e pela criação do Estado operário, isto é, uma situação política complexa através da qual o proletariado mobiliza em torno de si toda força social anticapitalista (em primeiro lugar, a classe camponesa) e a conduz à vitória; a fase do proletariado organizado em classe dominante para eliminar todos os obstáculos técnicos e sociais que se interpõem à realização do comunismo (GRAMSCI apud FERNANDES, 2009, p. 45).

Se partirmos da premissa gramsciana de que a luta de classes se expressa nas frentes econômica, política e ideológica, podemos concluir que tanto a estruturação e a reprodução da dominação quanto o combate às classes dominantes devem considerar essas três esferas. Por isso, o entendimento de que a análise teórica de nosso objeto de estudo requer essa multidimensionalidade, isto é, tem que se ancorar na historicidade e na totalidade, para uma apreensão adequada dos fenômenos investigados. As modificações passadas pelo Estado, ampliando-o e condensando relações de classe, são primordiais para avançarmos na questão agrária, caso não a retiremos de sua dimensão de expressão particular de uma realidade universal que perfaz o modo de produção capitalista.

Através da interpretação marxista de Coutinho (1996), observamos que a evolução dos conceitos de Estado e de revolução traduz a diferenciação e complexificação do Estado. Em face disso, o Estado pode ser concebido enquanto restrito ou amplo, o que vai refletir nos paradigmas de revolução socialista, isto é, na forma como ela será compreendida, podendo ser explosiva no caso do Estado restrito, ou processual no caso do Estado amplo (COUTINHO, 1996). Ao explicar o sentido empregado por Gramsci no conceito de ampliação do Estado, Coutinho observa que

Ao introduzir novas determinações na esfera do ser social (e, em particular, na esfera do político), a dinâmica do desenvolvimento histórico-ontológico tornou necessária a *superção dialética* de uma concepção “restrita” do Estado, na medida em que o

próprio Estado se ampliou objetivamente; e cabe recordar que “superação dialética” é a tradução aproximada da noção hegeliana de *Aufhebung*, ou seja, de um processo de explicitação que certamente *conserva*, mas que também *elimina e eleva a nível superior* (COUTINHO, 1996, p. 17, grifos do autor).

Considerando tais colocações, a concepção de Estado de Marx, Engels e Lênin pode ser considerada restrita, visto que

Marx e Engels não são suficientemente explícitos, no *Manifesto*, sobre o modo (ou os modos) pelo qual o Estado faz valer essa sua natureza de classe. Mas, ao falarem em “poder *organizado* para a *opressão*” e ao insistirem na natureza *burocrática* do pessoal do Estado, indicam que a materialidade institucional do Estado se limita - ou se expressa preponderantemente - nos aparelhos repressivos e burocrático-executivos. Está assim formulada a essência da concepção “restrita” do Estado: esse seria a expressão *direta e imediata* do domínio de classe (“comitê executivo”), exercido através da *coerção* (“poder de opressão”) (COUTINHO, 1996, p. 20, grifos do autor).

Importante não deixar de considerar que

[...] a percepção do aspecto repressivo (ou “ditatorial”) como aspecto principal do fenômeno estatal corresponde, em grande parte, à natureza real dos Estados capitalistas com que se defrontaram tanto Marx e Engels no período do *Manifesto* quanto (se nos limitarmos ao caso russo) Lenin e os bolcheviques (COUTINHO, 1996, p. 51, grifo do autor).

Isto posto, passemos para a análise das concepções ampliadas de Estado e, conseqüentemente, da revolução enquanto processo. Segundo Coutinho, fica claro que Gramsci não nega a teoria marxista, ao contrário, faz superações analíticas. Acrescente-se ainda que sua ampliação do conceito de Estado ocorreu de forma mais sistemática na prisão, por meio dos *Cadernos do Cárcere*, escritos entre 1929 e 1935. Essa formulação envolveu o desenvolvimento original dos conceitos básicos de Marx e Engels, tais como a natureza de classe do Estado, sua gênese na divisão da sociedade em classes, sua função de conservação dessa divisão e sua estrutura com base na repressão. Também foram imprescindíveis para o pensamento de Gramsci as contribuições de Lênin acerca da transformação do capitalismo concorrencial em capitalismo monopolista, com o estabelecimento do imperialismo (LÊNIN, 2011).

Entretanto, as mudanças percebidas no Estado, como a maior participação e organização das massas, permitiram a elaboração por Gramsci da “teoria marxista *ampliada* de Estado” (COUTINHO, 1996, p. 53, grifo do autor). Reiteramos que não houve, em sua formulação, uma eliminação do caráter repressivo do Estado e sim uma superação dialética deste caráter que incorpora novos condicionantes, alterando a natureza do Estado.

Sem negligenciar a estrutura, Gramsci trabalha a superestrutura a partir de duas esferas da sociedade: a civil e a política. Como já observado, por sociedade política o autor “designa precisamente o conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato a violência; trata-se, portanto, de aparelhos coercitivos do Estado [...]” (COUTINHO, 1996, p. 53), tais como as forças armadas e a polícia. Para Coutinho, a ampliação de fato ocorre no entendimento da sociedade civil que designa “um momento ou uma esfera da superestrutura [...] mais precisamente, o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias [...]” (COUTINHO, 1996, p. 53-54), tais como igrejas, escolas, partidos políticos etc.

Em relação à perspectiva hegeliana de Estado Ético, Gramsci, ao superá-la, deixa claro o processo de ampliação pelo qual passou o Estado:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, *a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes*: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras *iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes*. A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento horizontal da burguesia parecia ilimitado, e, portanto, a sua moral ou universalidade podia ser afirmativa: todo o gênero humano será burguês. Mas, na realidade, só o grupo social que coloca o fim do Estado e de si mesmo como fim a ser alcançado, pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral (GRAMSCI, 1991, p. 145, grifos nossos).

Logo, o conceito de aparelhos de hegemonia nos ajuda a observar que o Estado deixa de se fundamentar de forma “absoluta/preponderante” na repressão, por meio dos seus aparelhos coercitivos, e passa a incorporar elementos de consenso. Como já pontuado, “Isto significa que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil.” (GRAMSCI, 1991, p. 147). Nas palavras de Coutinho:

Neste ponto, coloca-se uma nova e mais orgânica relação com o Estado, que é certamente um Estado de classe, mas com características próprias da específica visão gramsciana do “Estado integral”, resultante de uma dinâmica relação de forças entre a classe dominante e as classes subalternas (COUTINHO, 2011, p. 131).

Há uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil e entre estrutura e superestrutura, que expressa de fato uma complexificação do Estado. Essa formação de consenso, por meio dos APHs, tem por objetivo a manutenção da hegemonia da classe dominante, por meio do equilíbrio de compromissos. Mas, vemos com clareza os limites deste equilíbrio e por que ele é considerado instável. As classes dominadas, ao disputarem o Estado, podem conquistar direitos, entretanto, estes não podem alterar o núcleo central do sistema de exploração capitalista. Existe um limite posto no consenso, uma linha que não pode ser ultrapassada, visto que colocaria em xeque a própria hegemonia. Com o objetivo de frear as possibilidades de uma revolução explosiva, o Estado trabalha com o consenso por meio de diferentes estratégias. Podemos retomar os conceitos de revolução passiva, contrarreforma e contrarrevolução, como bases teóricas que refletem os objetivos e os limites do consenso no Estado capitalista.

A *revolução passiva* seria uma forma de governar pela persuasão, desde que predomine a conservação do poder da classe dominante, de modo a preservar sua hegemonia. Em tal dinâmica, mudanças são levadas a cabo, concessões às classes subalternas podem ser anunciadas ou implementadas, mas com o único objetivo de manutenção do sistema. Para Bianchi, a revolução passiva designa “processos de inovação e conservação política e econômica que têm lugar por meio de uma iniciativa estatal.” (BIANCHI, 2018, p. 12), que poderiam ocorrer a partir de modelos distintos, tais como: a *francesa*, sintetizada pela fórmula *revolução-restauração*; a *piamontesa*, caracterizada pela *revolução sem revolução*; e a *americana*, na fórmula do *americanismo e fordismo*. No mais, para Gramsci o fascismo acaba por ser lido como uma nova revolução passiva, em que se “exigia presença de um forte aparato estatal [...] As superestruturas coercitivas eram elementos indispensáveis nessa variante de revolução passiva e de recomposição da hegemonia.” (DEL ROIO, 2018, p. 163).

Se a *revolução passiva*, em suas distintas manifestações históricas, pode ser compreendida pelo movimento de inovação-conservação, quando o elemento inovador tem destaque, o conceito de *contrarreforma*, ao contrário, pressupõe a prevalência da conservação. São, por isso, conceitos fundamentais para o entendimento da disputa de poder na luta de classes, amplificada no Estado.

Coutinho observa que a reelaboração do conceito de Estado em Gramsci carece de um novo conceito de revolução, que ultrapasse a forma explosiva e de certa forma a supere. Essa revolução teria um caráter processual.

Com isso, Gramsci quer destacar o caráter *processual* e *molecular* da transição revolucionária nas sociedades “ocidentais”: a expansão da hegemonia das classes subalternas implica a conquista *progressiva* de posições através de um processo gradual de agregação de um novo bloco histórico, que inicialmente altera a correlação de forças na sociedade civil e termina por impor a ascensão de uma nova classe (ou bloco de classes) ao poder do Estado (COUTINHO, 1996, p. 60, grifos do autor).

Cabe aqui retomarmos com mais atenção o conceito de *bloco histórico*, por sua capacidade de sintetizar a construção e a consolidação da hegemonia de um grupo dominante em articulação com uma estrutura produtiva concreta. Castelo (2013) defende que apesar de ser recorrente uma interpretação desse conceito enquanto expressão de alianças políticas e até mesmo culturais, ela vem sendo contestada pelo entendimento de que um bloco histórico é o conjunto complexo e contraditório entre as forças materiais, seu conteúdo, e as ideologias, sua forma.

Nas palavras de Gramsci, o bloco histórico é a “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos.” (GRAMSCI, 2014, p. 27). Isto é, articulação entre estrutura e superestrutura, conteúdo e forma, sendo esses pares dialéticos inseparáveis entre si, e a superestrutura um reflexo das relações sociais de produção. Nesse sentido, “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 116). Nota-se aqui a relevância do momento de “encontro” entre estrutura e superestrutura de modo a conformar uma “unidade”, caracterizando, de fato, um bloco histórico.

Leher e Motta, ao pensarem a noção de intelectuais coletivos de classe¹⁶ com base em Gramsci, destacam que este pensador encarou os intelectuais como uma massa com a função de produzir e difundir ideologias, ou seja, uma função de hegemonia tendo em vista a conformação de uma vontade coletiva. Por isso, têm uma função político-social conservadora ou transformadora em um bloco histórico, definindo o bloco histórico burguês como a “(unidade entre o estrutural e o superestrutural ou ético político: direção intelectual e moral mais controle do aparato do Estado) [...]” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 426).

Como já abordado, são as ideologias que cimentam o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, por meio do trabalho dos intelectuais, constituindo assim a hegemonia de determinado bloco histórico. Tal entendimento mostra-se fundamental para o percurso

¹⁶ Esses autores partem de uma abordagem gramsciana coletiva do conceito de intelectual como massa: “a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa coletividade organizada e dirigente.” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 427), com a função de produzir e difundir ideologias pela via do Estado ou do partido político revolucionário, o *moderno príncipe*, formando uma vontade coletiva nacional-popular.

investigativo por nós empreendido, haja vista a análise da ofensiva do agronegócio como totalidade historicamente determinada pelo atual bloco histórico com seus elementos econômicos e de “hegemonia político-cultural”, que se expressam em um movimento contraditório, dando corpo ao domínio burguês no Brasil em diferentes composições de *blocos no poder*¹⁷.

No decorrer da exposição, nos deteremos mais nessa questão. Por ora, apontamos a importância da investigação do bloco histórico neoliberal na consolidação da hegemonia do agronegócio no país, que passa a atuar cada vez mais intensamente para se solidificar. Como procuramos demonstrar, essa atuação ocorre tanto no plano da estrutura, sua frente econômica, quanto no plano superestrutural, sua frente político-ideológica, cabendo ao segundo plano a tarefa de difusão ideológica que estabiliza o bloco histórico, como também legitima e fortalece determinado *bloco no poder*, sendo a esfera educacional campo privilegiado de ação.

No rastro dessas reflexões, o filósofo e sociólogo Nico Poulantzas é um autor que parece contribuir para o entendimento do processo de ampliação pela qual passou o Estado. O conceito de “*Estado relação*” é uma formulação que dá visibilidade ao caráter relacional, mas ainda assim contraditório, da relação entre sociedade política e sociedade civil. O Estado tem uma função de organização e unificação da burguesia, do bloco no poder, o que significa que o Estado representa os interesses da classe dominante. “O Estado constitui portanto a unidade política das classes dominantes: ele instaura essas classes como classes dominantes.” (POULANTZAS, 2000, p. 129), todavia, possui autonomia relativa em relação ao bloco no poder.

Poulantzas critica as visões do Estado como coisa, um instrumento passivo, e do Estado como sujeito, com autonomia absoluta. Daí advém a originalidade de sua formulação, na qual o Estado é compreendido enquanto “*uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado.*” (POULANTZAS, 2000, p. 130, grifos do autor). O autor enfatiza o entendimento de que o Estado não é simplesmente uma relação de

¹⁷ De acordo com Poulantzas (2000, p. 129), o *bloco no poder* é “composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista: caso clássico, ainda hoje em dia, nos países dominados e dependentes, dos grandes proprietários de terra.” Em vista disso, o Estado tem papel na organização do bloco no poder, isto é, na organização “da unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica.” (Ibid.).

forças, mas sim, “a condensação material e específica de uma relação de forças [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 131).

Resumindo, entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como *um campo e um processo estratégicos*, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas moveidias e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais (POULANTZAS, 2000, p. 138-139, grifos do autor).

Dessa forma, “Os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas [...]” (POULANTZAS, 2000, p. 142-143), sendo responsável pela manutenção e imposição de “compromissos materiais indispensáveis a essa hegemonia.” (POULANTZAS, 2000, p. 143), isto é, a hegemonia da classe dominante. Poulantzas deixa claro, por fim, que as contradições de classe não atravessam o Estado, elas constituem esse Estado.

Na *teoria relacional*, o Estado é formado pela presença em seu interior das diferentes classes e frações de classe, logo, é a condensação dessa relação, contraditória e potencialmente conflituosa. Por essa razão, se torna necessário a busca por unidade, consenso e equilíbrio, não apenas entre classe dominante e classe dominada, mas também, entre as frações da classe dominante.

Para Poulantzas, o papel de organização da ideologia dominante também perfaz o Estado, que busca na ideologia uma forma de organizar o consenso e legitimar a violência, tendo seus aparelhos invadidos por esta ao mesmo tempo em que a reproduz. Por isso, “o Estado trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas.” (POULANTZAS, 2000, p. 29), podendo agir de forma positiva em prol de concessões às classes populares, ainda que impostas pela luta de classes. O papel da ideologia, mostra-se imperante e dotado de práticas materiais:

Estando as relações político-ideológicas desde já presentes na formação das relações de produção, desempenham um papel essencial em sua reprodução e desse modo o processo de produção e de exploração é ao mesmo tempo processo de reprodução das relações de dominação/subordinação política e ideológica. Deste dado fundamental decorre a presença do Estado, específica para cada modo de produção o qual concentra, materializa e encarna as relações político-ideológicas nas relações de produção e sua reprodução (POULANTZAS, 2000, p. 25).

Mascaro (2013), tendo por base autores como Poulantzas e Gramsci, considera o Estado a forma política do capitalismo, um terceiro necessário. Nessa perspectiva, é uma derivação¹⁸ relacional e material que não pode ser compreendida como um aparato meramente instrumental e capturado por uma classe, isto porque tanto o capital quanto o trabalho se fazem representar no Estado. Ainda que a forma política estatal tenha uma ligação estrutural com a forma econômica capitalista, isto é, a forma-valor, ela é permeada pela luta de classes. Por isso, a importância de uma abordagem relacional e histórica, que leve em conta as contradições dentro da totalidade da reprodução social.

As contradições que atravessam a sociedade capitalista se refletem dentro do próprio Estado, que, excetuando-se condições extremas, nunca é absolutamente capturado apenas por uma classe ou grupo. Entretanto, essa abertura dos organismos estatais a várias classes exprime, de algum modo, as posições de poder relativo dessas mesmas classes.

Além de refletir as contradições sociais no seu interior, o Estado constitui e qualifica o acesso da sociedade a si (MASCARO, 2013, p. 49).

Com base nessas ponderações acerca do pensamento de Gramsci e Poulantzas, compreendemos que o Estado integral ou ampliado, na defesa da hegemonia capitalista, se arma e se capilariza por meio do instrumento do consenso. No mais, expressa uma relação de forças contraditória, que estrutura um bloco no poder, e que tem a necessidade de equilibrar os conflitos em prol da hegemonia da classe dominante. Sua operacionalização parece se efetivar majoritariamente por meio da *revolução passiva*, processo de revolução-restauração, em que o elemento restaurador se faz predominante, como forma de evitar uma revolução de fato, mas também por *contrarreformas*. Essa diferenciação em sua operacionalização, pressupõe do mesmo modo uma reconfiguração das estratégias de luta por *outra hegemonia* - a hegemonia dos grupos subalternos e/ou a estratégia do proletariado -, na qual a guerra de posição torna-se crucial, desde que não degenerem em concepções reformistas e meramente institucionais, o que iria de encontro com a *filosofia da práxis* gramsciana.

Isto posto, cabe interrogar sobre as expressões dessa totalidade nas relações de classe que compreendem mais diretamente e especificamente nosso estudo. Até certo ponto, discutimos a formação e natureza do Estado Moderno. Partimos das concepções da formulação marxista clássica de Estado, alcançando as concepções marxistas de Estado mais contemporâneas, que vislumbram um Estado que pode ser considerado ampliado e relacional. A seguir, nos deteremos em uma investigação teórica que pretende delinear brevemente a

¹⁸ Sobre o debate da derivação, sugerimos a leitura do artigo de Luiz Felipe Osório “A teoria da derivação do estado e o debate (alemão) do mercado mundial” (OSÓRIO, 2019).

formação e as contradições que estruturam o Estado brasileiro, de modo a subsidiar nos próximos capítulos as análises da realidade concreta da questão agrária no país em seus desdobramentos na área da educação.

1.2 Apontamentos sobre o Estado Brasileiro

De acordo com Ianni, todas as formas de Estado presentes em nossa história podem ser explicadas pela composição e rearranjo dos *blocos de poder*¹⁹, isto é, dos “produtos das conjugações de forças expressas em classes sociais dominantes e subordinadas, combinando o campo e a cidade.” (IANNI, 2004, p. 254). O autor apresenta em perspectiva histórica quatro formações de blocos de poder, a saber: 1º) *Bloco Agrário Açucareiro e Cafeeiro* (1822-1888), Regime Monárquico; 2º) *Bloco Agrário Cafeeiro* (1888-1930), Estado Oligárquico, Primeira República; 3º) *Bloco Industrial-Agrário* (1930-1964), Revolução de 30, Estado Novo; 4º) *Bloco Industrial* (pós 1964²⁰), golpe de Estado, capitalismo financeiro, industrialização da agricultura.

Todos os principais aspectos da questão agrária revelam que, assim como a cidade vai ao campo, o campo vai à cidade. O caminho de ida é sempre o caminho de volta; revolta. Do mesmo modo como o Estado desenvolve diretrizes e atividades, de maneira a organizar e orientar a agricultura, também a agricultura ressoa nas diretrizes e atividades do Estado. Sob vários aspectos, a questão agrária é um elemento importante para explicar tanto as diversas formas adquiridas pelo Estado como as principais rupturas ocorridas em sua história.

É claro que à questão agrária juntam-se outros elementos básicos da formação social brasileira, sem os quais não se podem compreender as formas do Estado e as suas rupturas. Trata-se do Exército, Igreja, imperialismo e intelectuais. São esses os principais elos dos diferentes blocos que constituem o Estado nacional. É nesses elos que se polarizam as relações e os antagonismos de classes que fundam o movimento da sociedade e do Estado (IANNI, 2004, p. 253).

Florestan Fernandes (2011) observou que a mudança social no Brasil esteve historicamente ligada a um controle coercitivo da recomposição da dominação burguesa e à articulação entre o “novo” e o “velho”. Para tanto, a estratégia de *revolução dentro da ordem*, nos limites do capitalismo dependente, refletiu no controle autocrático do Estado, convertido

¹⁹ Apesar de distintos, os conceitos de *bloco no poder* de Poulantzas (2000) e *bloco de poder* de Ianni (2004), este último específico para se pensar o Brasil sob o prisma das frações de forças econômicas hegemônicas, guardam semelhanças no que se refere à composição do poder político por meio de alianças entre classes e frações de classes, que tem por objeto em comum a manutenção do poder.

²⁰ Essa periodização é apresentada no capítulo *A questão agrária e as formas do Estado* (IANNI, 2004), escrito em setembro de 1983, ainda sob a vigência da ditadura empresarial-militar.

em arena de conciliação das classes dominantes. Por isso, a centralidade do poder político e do fortalecimento do Estado brasileiro.

O autor destaca que as estruturas herdadas do período colonial não foram limitadas pelo crescimento do mercado capitalista moderno, sendo ao contrário um eixo de preservação deste, devido à revitalização da grande lavoura para o comércio externo, ponto de apoio para a manutenção dessas estruturas. Assim,

Os movimentos que promoviam a preservação e o fortalecimento de relações, instituições e estruturas coloniais não eram, pura e simplesmente, antagônicos à modernização, ao crescimento do “setor novo” e à expansão interna do capitalismo comercial. Bem analisados, eles constituíam antes uma precondição para que tudo isso fosse possível, dadas as vinculações existentes entre a grande lavoura, a continuidade da incorporação direta ao mercado mundial e o desenvolvimento capitalista do “setor novo”, urbano-comercial (e, mais tarde, urbano-industrial). O antagonismo à mudança, portanto, tem de ser interpretado com muito cuidado, porque ele faz parte da autodefesa do setor arcaico, que funcionava como fonte de alimentação indireta das transformações em curso e se beneficiava delas no nível menos visível de reorganização e concentração do poder [...] Por isso, não só as relações de produção coloniais podiam subsistir: elas se convertiam, de imediato, em fonte do excedente econômico que iria financiar tanto a incorporação direta ao mercado mundial, com seus desdobramentos econômicos e culturais, quanto a eclosão de um mercado capitalista moderno e a subsequente revolução urbano-comercial. Por aí se verifica quão complexo era o quadro global (FERNANDES, 2011, p. 247-248).

Na mesma direção, Francisco de Oliveira formulou reflexões relevantes para o entendimento da permanência de setores atrasados e modernos no Brasil, em suas análises críticas sobre o caráter dualista do subdesenvolvimento brasileiro, defendido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal).

Essa combinação de desigualdades não é original; em qualquer cambio de sistemas ou de ciclos, ela é, antes, uma presença constante. A originalidade consistiria talvez em dizer que - sem abusar do gosto pelo paradoxo - a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo *preserva* o potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para os fins de expansão do próprio novo [...] *Nas condições concretas descritas, o sistema caminhou inexoravelmente para uma concentração de renda, da propriedade e do poder*, em que as próprias medidas de intenção corretiva ou redistributivista - como querem alguns - transformaram-se no pesadelo prometeico de recriação ampliada das tendências que se queria corrigir (OLIVEIRA, 2013, p. 60, grifos do autor).

Dessa forma, a permanência de modos distintos de acumulação nos setores econômicos brasileiros seria um *pacto estrutural* entre a burguesia industrial e as classes proprietárias rurais. Longe de configurar um antagonismo e uma dualidade, como preconizava a Cepal, essa relação tinha como mote uma *integração dialética* (OLIVEIRA, 2013). Por isso, “o processo real

mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’ [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 32). Podemos perceber o caráter eminentemente dialético dessa articulação entre arcaico e moderno, no qual a contradição entre dois polos supostamente antagônicos é parcialmente superada, coexistindo, de forma apenas aparentemente anacrônica, conservação e inovação.

Na mesma direção, Caio Prado Junior anunciava na década de 60 que “as sobrevivências pré-capitalistas nas relações de trabalho da agropecuária brasileira longe de gerarem obstáculo e contradições opostas ao desenvolvimento capitalista, têm pelo contrário contribuído para ele.” (PRADO JUNIOR, 2004, p. 97). O autor destacou, por exemplo, o papel dos remanescentes escravistas nas relações de trabalho na compressão da remuneração, o que reduzia os padrões materiais de vida dos trabalhadores. Portanto, longe de ser um óbice ao “progresso” do capitalismo, a permanência de certos resquícios coloniais foi reforçada e renovada, em uma dinâmica na qual o moderno alimenta o arcaico e vice-versa.

Prosseguindo, vimos que o imperialismo é apontado como um dos elos dessa cadeia histórica de formação do Estado e da sociedade nacional. Logo, se torna necessário articular as diferentes formas do Estado brasileiro com as dinâmicas globais do capitalismo. Em razão disso, nos ocuparemos dessa articulação nas próximas páginas, para só então retornamos as particularidades da questão agrária no Brasil, no contexto do capitalismo dependente.

No Brasil, o processo de formação e consolidação do Estado no contexto capitalista teve suas particularidades, quando posto em paralelo com as formações clássicas dos países capitalistas centrais e hegemônicos. A Teoria Marxista da Dependência²¹ (TMD) nos parece tecer a compreensão mais profunda e original do desenvolvimento dos Estados capitalistas na América Latina, tendo como centralidade a questão de classe.

Vale recuperar que a *escola da dependência* pode ser dividida em duas vertentes, com correntes de pensamento e de lutas políticas distintas: a *marxista*, com o enfoque nas particularidades históricas do subdesenvolvimento latino-americano e na revolução enquanto elemento central, e a *weberiana shumpeteriana*, com a defesa do desenvolvimento integrado ao capitalismo (TRASPADINI; STÉDILE, 2011).

²¹ Para Luce (2018) a TMD é a síntese do encontro entre a Teoria do Valor de Marx e a Teoria Marxista do Imperialismo de Lênin, por meio de categorias originais e tendências específicas. A categoria da dependência seria uma síntese de múltiplas determinações, na qual o capitalismo dependente mostra-se como uma violação da lei de valor, isto é, sua determinação negativa. Já as leis tendenciais específicas no capitalismo dependente são: a *transferência de valor como intercâmbio desigual*, a *superexploração da força de trabalho* e a *cisão no ciclo do capital*. Para um estudo profundo e compilado dessas categorias e tendências, a partir das obras de Marini, Bamberger e Santos - ver *Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias - uma visão histórica* (LUCE, 2018).

Tomamos por base a vertente marxista, especialmente a partir das reflexões de Marini e dos Santos, bem como as contribuições de Florestan Fernandes sobre o capitalismo dependente - ainda que este autor não possa ser considerado integrante da escola da TMD. Na perspectiva de Marini e dos Santos, a dependência pode ser “entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência.” (MARINI, 2011a, p. 134-135).

Nas palavras de Theotonio dos Santos (2021):

A dependência, como se pode ver, não é a relação de uma economia nacional nativa com uma economia que a submete, mas sim, é uma relação básica que constitui e condiciona as próprias estruturas internas das regiões dominadas ou dependentes. Por dependência entendemos uma situação econômica na qual certas sociedades têm a sua estrutura condicionada pelas necessidades, pelas ações e interesses de outras economias que exercem sobre elas um domínio. O resultado é que estas sociedades se definem de acordo com essa *situação condicionante*, que estabelece o marco para seu desenvolvimento e para as respostas diferenciadas que elas oferecem, sempre submetidas aos estímulos produzidos pela economia e sociedade dominantes. Entretanto, em uma última instância, elas não estão *determinadas* por esta situação condicionante, e sim pelas forças internas que as compõem. É o caráter destas forças internas que explica a sua situação dependente e também a sua capacidade de enfrentamento ou submissão aos impulsos externos que as condicionam (SANTOS, 2021, p. 22, grifos do autor).

Desse modo, a TMD trouxe avanços importantes para a compreensão das particularidades do capitalismo na América Latina. Luce (2018) - tendo por base as obras de Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra e Theotonio dos Santos - sintetiza as principais contribuições para o debate dessa escola de pensamento:

A partir das formulações da TMD logrou-se decisivamente, com maior rigor, a compreensão crítica de que: desenvolvimento e subdesenvolvimento não eram problemas desvinculados, nem um *continuum* separado pelo tempo ou superável meramente por políticas econômicas; que a industrialização em si, sem a ruptura com as estruturas socioeconômicas dominantes, não seria capaz de levar à superação das enormes mazelas em nossas formações sociais, mas produziria formas renovadas da dependência; que a condição econômico-social da América Latina não se devia à falta de capitalismo, sendo na verdade uma maneira particular em que o capitalismo se reproduz; que não havia burguesias internas com vocação anti-imperialista, mas o desenvolvimento associado e integrado ao imperialismo, em que as classes dominantes locais procuram compensar sua desvantagem na competição intercapitalista superexplorando os trabalhadores; que o imperialismo não era um fenômeno externo, mas apresenta também uma face interna, fincando raízes em nossas sociedades; que o sujeito revolucionário não era a frente pelo desenvolvimento do “capitalismo nacional”, mas frente de classe a ser integrada pelo proletariado, o campesinato e setores da pequena burguesia; que a crítica da política econômica deveria avançar para o terreno da crítica da Economia Política [...] (LUCE, 2018, p. 10-11).

Por isso, a TMD pode ser considerada uma ruptura com as formulações clássicas sobre as origens do subdesenvolvimento na América Latina, ao elaborar importantes diagnósticos sobre as políticas de desenvolvimento implantadas até então. Além de ser uma teoria original, que rompe com paradigmas econômicos vigentes, busca realizar estudos críticos por meio da análise da realidade concreta, propondo alternativas. Pelo seu teor contra-hegemônico no campo científico tradicional, a TMD foi historicamente deixada à margem do pensamento acadêmico nacional, tanto pela ação coercitiva da ditadura empresarial-militar, quanto pela ação deliberada de intelectuais brasileiros do campo hegemônico, mesmo com a redemocratização.

Traspadini e Stédile (2011), refletindo sobre a *Vida e Obra* de Marini, concluem que:

A dependência, no enfoque marxista de Ruy Mauro Marini, é entendida como uma relação de subordinação própria da forma como o capital e os interesses de seus donos se internacionalizam de maneira cada vez mais integrada e intensificada. A dependência é, assim, o mecanismo central de subordinação do território, do espaço, dos sujeitos, dos países subdesenvolvidos, como forma de perpetuação do poder de reprodução do capitalismo na esfera internacional. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento são entendidos como processos indissociáveis e necessários para a evolução internacional do modo de produção capitalista. Uma dependência que evidencia a integração de um processo que não está posto para ser resolvido em termos de igualdade, exatamente porque se nutre das relações desiguais. O desenvolvimento desigual, assim considerado, é o resultado de uma relação também desigual entre os apropriadores privados mundiais do capital, que atuam de maneira combinada para garantir a permanência do seu modo de acumulação, e os trabalhadores explorados do mundo, que sustentam essa esfera de acumulação global. Por esse motivo, resolver o problema da dependência está diretamente associado à resolução dos problemas do capitalismo (TRASPADINI; STÉDILE, 2011, p. 32-33).

Na análise de Florestan Fernandes, o *capitalismo dependente*, desenvolvido em articulação aos centros capitalistas hegemônicos, distingue-se por uma burguesia que promove uma *sobreapropriação* a partir de uma *sobreexploração* e *sobreexpropriação* da classe trabalhadora. Dessa forma, ocorre uma exacerbação da exploração e apropriação do capitalismo clássico, que acarreta desigualdades extremadas (CARDOSO, 2006).

[...] a revolução nacional sob o capitalismo dependente engendra uma variedade especial de dominação burguesa: a que resiste organizada e institucionalmente às pressões igualitárias das estruturas nacionais da ordem estabelecida, sobrepondo-se e mesmo negando as impulsões integrativas delas decorrentes. Configura-se, assim, um despotismo burguês e uma clara separação entre sociedade civil e nação. Daí resulta, por sua vez, que as classes burguesas tendem a identificar a dominação burguesa com um direito natural “revolucionário” de mando absoluto, que deve beneficiar a parte “ativa” e “esclarecida” da sociedade civil [...]; e, simetricamente, que elas tendem a reduzir a nação a um ente abstrato [...], ao qual só atribuem realidade em situações nas quais ela encarna a vontade política da referida minoria “ativa” e “esclarecida” (FERNANDES, 2020, p. 370-371).

De acordo com essas reflexões, o capitalismo brasileiro caracteriza-se pela dependência, uma especificidade que integra os circuitos do sistema capitalista em geral. Tal fato não é uma anomalia a ser superada, como o fazem crer as teorias do desenvolvimento e da modernização. Ao contrário, mais do que parte integrante e constitutiva do sistema capitalista mundial, o capitalismo dependente tem a peculiaridade de se constituir enquanto um *capitalismo selvagem* (FERNANDES, 2020, p. 372), tendo por base o par sobreapropriação e autocracia.

Nesse contexto, o autor é categórico em relação aos limites do Estado brasileiro e à *resistência sociopática* (FERNANDES, 2011, p. 256) à mudança de suas classes dominantes:

[...] o Estado não é, para as classes dominantes e com controle do poder político, um mero comitê dos interesses privados da burguesia. Ele se torna uma terrível arma de opressão e de repressão, que deve servir a interesses particularistas (internos e externos, simultaneamente), segundo uma complexa estratégia de preservação e ampliação de privilégios econômicos, socioculturais e políticos de origem remota (colonial ou neocolonial) ou recente (FERNANDES, 2011, p. 232).

[...] o Estado surge, assim, como instrumento por excelência da dominação burguesa, o que explica as limitações de sua eficácia: seus alvos são egoísticos e particularistas [...] Em tais circunstâncias a dominação burguesa não é útil nem para levar a cabo a revolução nacional [...] nem para promover a democratização da riqueza, do prestígio social e do poder [...]. Em consequência, temos aí uma revolução burguesa de tipo especial [...] Nos quadros em que ela ocorre, porém, a sua eficácia para o “poder burguês” e o desenvolvimento depende da contenção tanto da “revolução nacional”, quanto da “revolução democrática”. Nesse sentido, ela não é nem uma revolução frustrada nem uma revolução abortada, pois nem a “democracia burguesa” nem o “nacionalismo revolucionário” burguês se inscrevem em seus objetivos reais (FERNANDES, 2011, p. 233).

Segundo Miriam Cardoso (2006), na teoria de Florestan Fernandes o capitalismo dependente é constituído a partir de dois aspectos que garantem seu funcionamento e continuidade. O primeiro seria a importância da burguesia local e o segundo, a exasperação das relações de classe. Partindo desses pressupostos, entendemos que a burguesia local se manifesta politicamente por meio da *autocracia* - ao invés de uma democracia do tipo liberal clássico - e no plano das relações de classe pela *sobreapropriação*.

Para a autora, a teorização florestiniana acerca do capitalismo dependente complexifica a teoria da dependência não marxista, por ter como diferencial a centralidade da questão de classe, enquanto nesta última o eixo gira em torno das relações entre as nações. Igualmente avança ao compreender o capitalismo enquanto um sistema composto por centros externos, que são centros definidos pela autonomia, e as demais regiões constituídas pela falta de autonomia, definidas assim pela heteronomia ou dependência.

Em virtude disso há uma integração, ainda que subordinada. De fato, o capitalismo dependente não é uma forma residual, mas uma variante do capitalismo, ou seja, é estrutural

em relação ao sistema. As burguesias locais, nessa perspectiva, são parceiras das burguesias hegemônicas, o que conjuga dominação externa com dominação interna, subordinada e menor, mas ainda assim, parceira (CARDOSO, 2006). A burguesia interna, nesse sentido, é corresponsável pela reprodução das relações de desigualdade no país, por considerar ser vantajosa a parceria com a burguesia hegemônica. Pelo seu caráter subordinado, exaspera a dominação de classe no seio da sociedade brasileira, perpetuando seus privilégios, ao trabalhar na manutenção de uma dominação que se realiza de forma peculiar.

Tal peculiaridade do capitalismo dependente brasileiro perpassa a formação de uma aliança entre os interesses da burguesia e os interesses de uma classe dominante do campo, extremamente oligárquica e conservadora. Por isso, uma revolução burguesa de fato se fez impossível nas regiões de capitalismo dependente, sendo necessário reconhecer as especificidades de uma revolução burguesa no Brasil²², que tem por fundamento a negação de ideários burgueses clássicos²³ (FERNANDES, 2020), em certa e aparente consonância com Estados mais restritos.

A associação das burguesias nativas com o imperialismo possui um sentido autodefensivo. Elas procuram acelerar as transformações impostas pelo desenvolvimento capitalista desigual com apoio externo e, assim, suprimir riscos das pressões reformistas e revolucionárias que brotam da própria ordem social vigente. Os parceiros externos, por sua vez, não se interessam por essa lógica política e pelos dramas que a provocam. Eles querem continuidade e aumento do espólio realizável, e segurança para suas inversões e operações, por danosas que sejam. Por conseguinte, preferem “governos fortes”, tirânicos ou “autoritários”, se possível com uma *fachada democrática*. Daí a dificuldade de correlacionar o desenvolvimento capitalista desigual com uma sociedade civil aberta e com um Estado democrático capitalista. O máximo de democracia consentida resume-se na *democracia restrita*, da qual são exemplos típicos a África do Sul e, com referência à América Latina, o Brasil (FERNANDES, 2019, p. 63, grifos nossos).

Para a manutenção da ordem burguesa ocorre uma *domesticação particularista do Estado* (FERNANDES, 2020, p. 378), que se manifesta pela contenção das pressões igualitárias e pelo eficiente controle do aparelho estatal. Essa análise criteriosa acerca do Estado relaciona-

²² Sobre a revolução burguesa no Brasil e sua caracterização a partir da formulação gramsciana de revolução passiva, Del Roio (2018) afirma que este é um processo que foi desencadeado nos fins dos anos 1920, por conta da crise do padrão de acumulação agromercantil culminando na formação de um bloco agrário-industrial, e se consolida nos anos 1970, em uma organização híbrida de um Estado liberal-corporativo. Segundo o autor, “a revolução passiva se completa com a realização plena do capitalismo e com uma institucionalidade liberal-democrática, sem que tenha sido resolvida a questão agrária, a questão nacional e sem que tenha sido superado de vez o hibridismo liberal corporativo, o qual só ganhou em complexidade.” (Ibid., p. 251). Na próxima seção, abordaremos as discussões acerca da caracterização das primeiras décadas do século XXI como revolução passiva.

²³ Discussão importante acerca dos limites e contradições presentes por dentro do próprio ideário do liberalismo clássico nos países centrais é feita por Losurdo (2006) na obra *Contra-História do Liberalismo*.

se à busca pelas determinações que possibilitam a manifestação de mecanismos particulares de *domesticação* ou *privatização* do Estado Brasileiro, por parte da classe dominante do campo. Historicamente, o Estado brasileiro, ao representar as classes dominantes do país, nega direitos básicos a sua população, incluindo aqueles que compõem o ideário liberal. Logo, devido ao nosso caráter dependente e subordinado, a exploração e a espoliação aqui se deram de forma mais intensa, reforçando as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Na conformação do Estado brasileiro houve uma aliança entre os interesses da burguesia interna e da classe dominante do campo, que resultou na manutenção e exacerbação de uma estrutura fundiária concentrada, com base na superexploração da força de trabalho. Mesmo o processo de modernização da agricultura brasileira²⁴, em um movimento internacional conhecido como *revolução verde*, não alterou as bases históricas dessa estrutura. Ao contrário, promoveu uma ampliação da concentração de terras, tendo como resultado a expulsão em massa de camponeses e a expansão do assalariamento no campo, que refletiram no êxodo rural.

A intocabilidade da propriedade da terra ao longo da história, com a negação de qualquer tipo de reforma agrária com vistas à manutenção da estrutura agrária brasileira, demonstra a força do latifúndio e, mais recentemente, a hegemonia do agronegócio. A superexploração da força de trabalho é a norma, muito mais radicalizada nas relações sociais de produção no campo brasileiro, inclusive como mecanismo de rebaixamento do preço dos alimentos de forma a diminuir o valor necessário para a reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, o salário nas cidades. Nesse quadro, houve o estabelecimento de um modelo de movimentação de excedentes populacionais e de produção de excedentes de produção para as cidades, a indústria nacional e a exportação (IANNI, 2004, p. 145).

[...] a superexploração, [pode ser] entendida como determinação negativa do valor contida na lei do valor, em que a corporeidade viva da força de trabalho é submetida a um desgaste prematuro; e/ou a reposição de seu desgaste acontece de tal maneira em que a substância viva do valor não é restaurada em condições normais (isto é, nas condições sociais dadas), ocorrendo rebaixamento do seu valor. A superexploração é explicada como tendência negativamente determinada da lei do valor, sendo esta última simultaneamente o intercâmbio de equivalentes e a negação do intercâmbio de equivalentes (LUCE, 2018, p. 135).

²⁴ No processo de modernização da agricultura efetivada no contexto da ditadura empresarial-militar, Theotonio dos Santos observou que não se tratava de um regime (a ditadura empresarial-militar) que defendesse as velhas oligarquias agrário-exportadoras e o latifúndio, mas que promovia um processo de *readaptação forçada*, cuja modernização abriria caminho para o grande capital monopólico nacional e internacional. No entanto, devido seu conteúdo contrarrevolucionário, o regime não atacou o latifúndio em suas raízes, de modo a criar um mercado rural por exemplo. Em síntese, a política agrária desse período procurou obter a *modernização da empresa rural* e promover uma *política de colonização* com a expansão de fronteiras agrícolas, como válvula de escape e alternativa à reforma agrária (SANTOS, 2021, p. 137-139, passim).

No que se refere especificamente à questão agrária, Delgado (2012), partindo do entendimento da *dependência* de Ruy Mauro Marini, considera que o agronegócio atua por meio de uma dupla superexploração - do trabalho e da natureza - sendo este um “conceito útil e necessário para caracterizar o padrão de extração do excedente econômico que se realiza no quadro das relações internacionais fortemente assimétricas.” (DELGADO, 2012, p. 117). Em relação aos recursos naturais ocorre ainda uma dupla pressão, de um lado a incorporação de novas áreas, por outro a intensificação da produtividade com o uso de agroquímicos.

Em síntese, as condições de expansão agrícola vinculadas a 1) uma inserção externa dependente; 2) ao perfil da dupla superexploração dos recursos naturais e do trabalho humano; e 3) a uma forma de extração do excedente econômico, fortemente vinculada à renda fundiária; configuram novos ingredientes de uma questão agrária muito além dos limites setoriais da agricultura. Em última instância, caracterizam um estilo típico de subdesenvolvimento, que se repõe em pleno século XXI e do qual o pacto do agronegócio é parte integrante de peso (DELGADO, 2012, p. 128).

Portanto, é possível observar como o capitalismo dependente ganha materialidade na estrutura fundiária e nas relações de trabalho no campo, que também refletem as consequências do par autocracia/sobreapropriação, mobilizado pelo pensamento florestiniano. A questão agrária estaria histórica e diretamente vinculada ao padrão de dependência que se configura enquanto uma *estratégia estatal-privada de acumulação do capital* (DELGADO, 2012, p. 127).

Entendemos que, historicamente, o caráter autocrático e seletivo do Estado brasileiro propiciou um padrão de dominação baseado na coerção, a partir da ação violenta do Estado em prol das classes dominantes do campo. No entanto, de forma contraditória e com limites, também houve aqui a ampliação do Estado e uma rede complexa de relações de poder que disputaram e ocuparam o aparelho estatal ou atuaram na sociedade civil por meio dos aparelhos de hegemonia. O que buscamos acompanhar é de que modo a classe dominante do campo, em maior ou menor grau, a depender da correlação de forças, além do uso dos tradicionais aparelhos coercitivos do Estado, passou a se valer de uma ampla e complexa rede de APHs e intelectuais orgânicos em seu favor, atuando de forma organizada em prol da hegemonia no Estado ampliado. Procuramos investigar, portanto, essa ação estruturada e organizada do agronegócio na sociedade política e na sociedade civil, valendo-se da força e do consenso. Para tanto, precisamos reconhecer as modificações mais recentes na configuração do bloco no poder nas últimas décadas, refletindo acerca da ampliação possível em um Estado permeado pelo contexto dependente.

1.2.1 Observações acerca das especificidades da ampliação do Estado no Brasil

Analisar a questão agrária pressupõe compreender a forma e a dinâmica do Estado brasileiro. Aqui, as formulações de Gramsci e Poulantzas se somam às teorizações de Fernandes, Marini e dos Santos, no sentido de contribuir para a compreensão mais adequada do capitalismo dependente no Brasil. Desse modo, procuramos fundamentar uma análise referenciada no contexto nacional sem, contudo, renunciar a uma perspectiva de totalidade.

De acordo com as reflexões anteriormente elaboradas, consideramos que na realidade brasileira o processo de complexificação, que culmina em uma ampliação do Estado, passa a ter condições mais plenas de realização - ao menos do ponto de vista das classes dominadas - no contexto da redemocratização do país, com o fim da ditadura empresarial-militar em 1985. Com a Constituição de 1988, em tese, abrem-se as bases de uma democracia representativa e o Estado autoritário subsume à tendência de uma redemocratização que implicaria em uma ampliação “mais substantiva” do Estado. Com isso, foi possível observar, mesmo durante o desmantelamento do regime empresarial-militar no início dos anos 1980, uma participação mais robusta da sociedade civil, tanto em APHs das classes dominantes quanto das classes dominadas.

Nesse contexto, ocorre um esfacelamento da ditadura, quando uma crise de autoridade, isto é, de hegemonia, associada a uma crise econômica, põem em questão a legitimidade do regime ditatorial, a partir de um rearranjo das forças populares articuladas de forma mais robusta em sindicatos, partidos e movimentos sociais. Da mesma forma, a classe dominante passa a disputar os rumos da democratização com o intuito de reatualizar suas formas de dominação, adequando e rearranjando o Estado a partir dos seus interesses. Para tanto, cria e/ou restaura entidades representativas empresariais que se tornam verdadeiras casamatas e germes da nova direita no Brasil (CASIMIRO, 2018).

Entretanto, por detrás desta aparência, desnuda-se uma realidade mais densa e complexa. Virgínia Fontes (2010), ao defender sua tese de consolidação da etapa capital-imperialista e considerando as particularidades do capitalismo dependente na América Latina, observa não apenas a existência, como também a expansão da sociedade civil no contexto da ditadura empresarial-militar brasileira. Tendo por base a obra de René Dreifuss, a autora aponta a configuração de um *Estado ampliado e seletivo* nesse período, no qual houve expansão, difusão e penetração no Estado da sociedade civil organizada ligada às classes dominantes, ao mesmo tempo em que houve uma repressão à sociedade civil ligada aos setores populares.

A expansão da sociedade civil de cunho dominante buscou organizar o convencimento da sociedade, ou seja, preparar o terreno para a difusão da sua ideologia, concorrendo para a ampliação de sua hegemonia, sem abrir mão dos instrumentos coercitivos no que diz respeito às organizações populares.

Enquanto na formulação original gramsciana, o crescimento da sociedade civil se dera pela intensificação das lutas subalternas, pesando sobre a organização do Estado em prol de uma efetiva socialização da política, no caso brasileiro a organização e difusão de aparelhos privados de hegemonia, ainda que respondendo a fortes lutas de classe, concentrara-se nos setores burgueses dominantes, em função da truculência social predominante no trato da questão social. Além disso, o enorme vulto assumido pelas campanhas de convencimento e persuasão a partir de 1964 não reduziu a violência de classe nem eliminou a coerção ditatorial (FONTES, 2010, p. 226-227).

Percebemos, portanto, que mesmo no período ditatorial estavam dadas as bases de um Estado ampliado, haja vista a aliança entre parte da sociedade civil e as forças armadas para o estabelecimento e manutenção do regime, culminando em sua expansão e difusão. Em outros termos, houve um adensamento da sociedade civil que resulta em uma configuração ampliada do que chamamos de Estado. Entretanto, os significativos limites postos diante das possibilidades de ampliação da sociedade civil ligada aos setores dominados por meio da repressão, com certa *fusão e sincronismo* entre consenso e força, corroboram com a abordagem acerca do caráter *seletivo* da ampliação do Estado brasileiro neste período. No entanto, vale considerar que especificidades e/ou particularidades, que resultam em “seletividade”, estão presentes em todo o processo de formação e consolidação do Estado brasileiro.

A redefinição das relações de dependência com as nações capitalistas centrais e sua superpotência compeliu a burguesia a transferir enormes parcelas do poder político indireto e do poder especificamente político para uma ditadura militar, que exerceu o governo, aparentemente, “acima das classes”, mas, de fato, atendendo às conveniências e exigências da burguesia interna e da comunidade internacional de negócios. Ambas punham em primeiro plano o silêncio dos sindicatos, sua capitulação e cooptação, e a paralisia do protesto operário, no campo e nas cidades (FERNANDES, 2019, p. 50).

Casimiro (2018), ao estudar o estabelecimento de uma nova direita no Brasil a partir da estruturação de entidades da sociedade civil que funcionam como aparelhos hegemônicos, demonstra o quanto o período pós-ditadura foi um marco na complexificação e *ocidentalização* da sociedade civil brasileira. Nesse processo, evidencia-se a necessidade de adequação e recomposição da burguesia do país na disputa pelos rumos da democracia, especialmente na Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Como forma de se adaptar ao novo arranjo democrático, com o objetivo de reconfigurar o Estado Brasileiro, é que ocorre uma significativa expansão de aparelhos das classes dominantes. Para o autor, se de início os objetivos eram mais restritos e pragmáticos junto à ANC, nos anos 1990 surgiram verdadeiros aparelhos de ação política e ideológica, com uma atuação estrutural e com projetos de poder de longo prazo.

Com isso, na década de 1990 ocorre uma atualização, um aprofundamento e uma consolidação de novas estratégias da burguesia brasileira com vistas ao empresariamento das funções do Estado, reconfigurando-o de acordo com as premissas neoliberais. Para tanto, as entidades empresariais passam a agir como *casamatas da dominação*, no sentido de se organizarem como *Estados-maiores*, isto é, APHs de ação estrutural com função de partido político²⁵, no sentido gramsciano do termo (CASIMIRO, 2018).

A redemocratização acaba não significando uma ruptura de fato ou substancial com o regime autoritário, pois houve uma permanência, ainda que atualizada, das anteriores estruturas dominantes. Tal atualização da dominação objetivava a desestruturação e desarticulação dos movimentos sociais e trabalhistas que emergiram nesse mesmo processo. Nessa perspectiva, esse rearranjo das estratégias da classe dominante poderia ser considerado uma contraofensiva para legitimar a coerção do Estado, a dilapidação dos direitos sociais/trabalhistas e a conversão mercantil-filantrópica da luta social (CASIMIRO, 2018), enfim a derrota da força popular emergente.

[...] a nova direita atua de forma institucionalizada no interior do Estado, reconfigurando sua estrutura dialeticamente como veículo e resultado do processo de atualização da dominação burguesa em sua expressão capital-imperialista. Exerce e cobra a coerção, assim como busca “educar” a sociedade para a construção/naturalização da sociabilidade do capital. Critica o Estado, ao mesmo tempo em que está visceralmente intrincada nele, enquanto classe dominante. E a partir de sua relação íntima com o Estado (por dentro), aciona diversificadas estratégias de ação para o aprofundamento das formas de expropriação e rapinagem dos recursos e direitos sociais historicamente construídos no âmbito das lutas de classes (CASIMIRO, 2018, p. 465).

Regina Bruno demonstra que a reorganização das entidades empresariais, por meio da reatualização de suas estratégias de dominação, ocorre no mesmo sentido com o patronato rural brasileiro. Os efeitos da modernização conservadora somados ao processo de redemocratização

²⁵ Tomando por base Gramsci, Edmundo Dias afirma que “O partido deve assumir a perspectiva da construção de uma visão de mundo, nova e total, que desconstruindo a anterior, se coloque como o horizonte no qual a nova racionalidade possa instalar-se. Deve colocar-se como referência para a totalidade social e apresentar-se, forma laica e imanente, como projeto de universalidade [...] O partido, para realizar essa tarefa de desconstrução/construção, deve mobilizar as vontades. Organizá-las, dar-lhes homogeneidade e sentido.” (DIAS, 1996a, p. 11).

fizeram com que fosse necessária uma transformação no sistema de representação, institucionalizando os interesses do setor com a criação de associações, o fortalecimento do cooperativismo empresarial, a formação de novas lideranças, o estímulo de mobilizações e manifestações, bem como o uso da mídia e do marketing (BRUNO, 2017).

Ainda com base em Bruno (2017), observa-se que essa reorganização ganha corpo como reação às ocupações de terra, ao I Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA) e à redemocratização. A disputa na Constituinte, protagonizada pela União Democrática Ruralista (UDR), pode ser considerada o primeiro momento para a consolidação de uma força política que visa marcar presença no Estado e na elaboração e execução de políticas públicas: a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), uma frente suprapartidária, conhecida como *bancada ruralista*, sobre a qual nos deteremos com mais profundidade no capítulo quatro.

Diante desse contexto, entendemos a importância da FPA devido a sua relação intrínseca com a sociedade política enquanto interlocutora da sociedade civil ligada ao agronegócio, caracterizando-se por um elevado teor de representação e pela função de ampliação de sua legitimidade. Dito de outra forma, a FPA tem um papel particularmente estratégico enquanto fração da sociedade política que representa e realiza diretamente a interlocução com um segmento correlato da sociedade civil. Ao personificar os interesses particulares da classe dominante do campo, a frente atua como *partido*, na acepção gramsciana, ao elaborar por dentro das instâncias políticas do Congresso Nacional um projeto político estrutural que visa universalizar interesses particulares.

Nos próximos capítulos nos debruçaremos com mais atenção nos APHs do agronegócio. Mas, cabe destacar desde já, que é nesse ambiente de transição entre a ditadura empresarial-militar, a Nova República e a reorganização de uma nova direita em entidades empresariais, que as diferentes frações da classe dominante do campo se rearticulam. A identidade que permite uma unidade tem por base a defesa absoluta da propriedade privada da terra, com a disputa de espaço na sociedade civil e na sociedade política, sendo que certos aparelhos ligados à FPA se comportam como agentes articuladores ou mediadores entre essas duas instâncias.

Theotonio do Santos captura bem tanto a transmutação de setores agrários em empresariado capitalista, quanto o momento de convergência não apenas entre os grandes proprietários de terra na defesa dos seus interesses particulares na constituinte, como também a reedição da aliança entre esses setores e as forças da direita, em seu temor frente às reformas de base. No que pesem as diferenças entre essas frações, existem interesses em comum inegociáveis que permitem a continuidade desse pacto.

A direita sente-se ameaçada sobretudo no direito de propriedade quando a questão da reforma agrária é retomada. Como sempre ocorre nessas circunstâncias, produziu-se o agrupamento do núcleo das forças de direita em torno dos proprietários de enormes áreas rurais. Agora já não se tratava dos velhos latifundiários improdutivos, mas de propriedades rurais modernas, exploradas por empresários capitalistas. Contudo, nesta economia, a propriedade da terra é ainda uma das fontes essenciais do poder econômico. A possibilidade de reforma agrária vai levar à mobilização das forças de centro-direita dentro do parlamento para garantir as medidas de interesse das forças conservadoras (SANTOS, 2021, p. 340).

A despeito desse cenário de rearticulação das forças dominantes, com a redemocratização os limites impostos à expansão da sociedade civil organizada - a partir dos setores subalternizados - são rompidos, ao menos parcialmente. Em tese, a seletividade do Estado ampliado brasileiro encontra uma nova conjuntura que possibilitaria sua superação. Contudo, para Florestan Fernandes (2019), em virtude de seu contexto dependente, a forma do capitalismo no Brasil permitiria apenas uma *democracia restrita*. Concluímos que, independentemente do regime político, a “democracia burguesa” não pode se estabelecer plenamente na sociedade brasileira por conta da sua formação socioeconômica dependente. Mesmo no contexto da Nova República, os limites estão postos, ainda que mantendo diferenças fundamentais em relação ao regime ditatorial.

Ainda assim, procuramos buscar elementos que indicassem um avanço na ampliação ou complexificação do Estado no período que abrange o desmantelamento do regime empresarial-militar e sua redemocratização - com a ANC, a promulgação da Constituição de 1988 e as eleições diretas em 1989. Mesmo com barreiras, abre-se um terreno fértil para a rearticulação das forças populares em suas lutas pela democratização e por direitos. Emergem daí dois atores fundamentais e decisivos na Nova República: o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 1980, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organizado oficialmente em 1984.

O PT constitui-se como um partido no sentido gramsciano do termo, articulando forças populares, especialmente ligadas aos movimentos sindicais. Atua como um ator de massas que consegue absorver e unificar as demandas de uma oposição que havia sido desarticulada pelo regime ditatorial. Com um projeto de poder ligado à esquerda, o partido passa disputar as eleições presidenciais, tendo por candidato o líder sindical Luís Inácio Lula da Silva.

No decorrer das disputas eleitorais - ao todo quatro até a chegada ao poder (1989, 1994, 1998 e 2002) - o projeto vai perdendo características mais radicais e de alguma forma se adequando aos limites de uma *democracia restrita* (FERNANDES, 2019). Como um dos resultados desse processo é publicada a Carta ao Povo Brasileiro (2002), na qual o programa de governo é reestruturado tendo por base uma política mais explícita de conciliação de classe.

Com isso, em 2002 Lula da Silva é eleito o primeiro presidente operário e de um partido de esquerda do Brasil.

Desde então foram quatro eleições vitoriosas, com a ocupação no executivo de 2003 até 2010 por Lula da Silva e de 2011 até 2016 por Dilma Rousseff, quando a mesma sofre um processo de impedimento, que para uma ampla gama de analistas pode ser considerado uma ruptura da Nova República. Segundo Ruy Braga (2017, p. 178), por exemplo, o *impeachment* foi um disfarce institucional para um “golpe parlamentar, jurídico e midiático”, no qual forças conservadoras tomam o poder com um projeto radicalizado de Estado neoliberal - um “neoliberalismo radicalizado” conforme sugere Semeraro (2021, p. 179). A partir das análises empreendidas, coadunamos com tais conclusões²⁶.

Ainda que o PT seja considerado um partido de esquerda e com bandeiras progressistas, sua gestão do Estado não se deu sem contradições e limites. Se, por um lado, políticas sociais foram amplamente estruturadas como o maior lema da gestão petista, por outro, políticas neoliberais não foram rechaçadas. A conciliação entre classes foi a regra da era petista, aparentemente no intuito de manter esse *equilíbrio instável* (POULANTZAS, 2000) entre classes antagônicas e com um histórico de exacerbação das relações de exploração no contexto do capitalismo dependente.

A compreensão do estabelecimento de uma conciliação petista com o projeto neoliberal gera tensões. “O neoliberalismo constitui uma estratégia de desenvolvimento capitalista, uma proposta de retomada estrutural do processo de acumulação de capital.” (CARCANHOLO; BARUCO, 2011, p. 12), que emerge nos anos 1960/1970 em disputa com o *keynesianismo*. Para Carcanholo e Baruco (2011) esta estratégia que tem por bandeira um Estado mínimo, exige um Estado forte, sendo na verdade um “Estado mini-max, mínimo para o trabalho e máximo para o capital.” (CARCANHOLO; BARUCO, 2011, p. 14).

Importante destacar que “O neoliberalismo não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados.” (MASCARO, 2013, p. 124), isto é, “não é a abolição da forma política estatal, mas, antes, a sua exponenciação.” (MASCARO, 2013, p. 124). De acordo com Castelo (2013) o neoliberalismo pode ser considerado um novo bloco histórico que emerge a partir da década de 1970 ao superar o bloco fordista-keynesiano.

²⁶ De acordo com Alentejano (2016), a tese do golpe de caráter político-jurídico-midiático tem por base a combinação entre a reorganização das alianças da esfera político-partidária do Congresso Nacional, a criminalização seletiva do PT na esfera jurídica e a sistemática campanha contra o PT na esfera midiática, com o objetivo de aprofundar o neoliberalismo no país, em direção a uma ditadura do capital.

Caracteriza-se pela capitulação das sociais-democracias e dos partidos comunistas, por meio de cooptação e *transformismo*²⁷ dos quadros da esquerda, no contexto de colapso do socialismo.

Para o autor, observam-se duas variantes ideológicas do neoliberalismo: o *receituário-ideal*, que prevê um ajuste estrutural do Estado preconizado pelo *Consenso de Washington*²⁸, mas que encontrou resistências e por isso teve que ser reelaborado no âmbito da luta de classes; e o *social-liberalismo*, que prevê um sincretismo entre Estado e mercado, quando ocorre uma intervenção estatal mais ativa na questão social, de forma a reconstruir o consenso neoliberal, abalado pelo *receituário-ideal*, apassivando assim amplos setores das classes dominadas. Essas variantes não são distintas em sua base, somente apresentam estratégias diversificadas para se chegar ao mesmo fim, ou seja, a mercantilização de todos os setores da vida²⁹.

O contexto neoliberal chega ao Brasil em sua “primeira onda” nos anos 1990, com a aplicação do *receituário-ideal*, e acaba sendo em parte derrotado por conta de uma articulação de forças populares, que fez frente a esse processo por meio de mobilizações de massa e das disputas eleitorais. Como vimos, foi no contexto de redemocratização que essas forças se rearticularam em sindicatos, partidos e movimentos sociais, coetaneamente à associação das classes dominantes em APHs. Essas entidades empresariais têm por objetivo readequar os mecanismos de dominação, por meio de uma atualização do Estado e da adesão à retórica neoliberal. Em contrapartida, uma parte dos setores dominados ou subalternos resiste à imposição desse modelo enquanto outra parcela vai aderindo progressivamente.

Como o PT constituiu-se historicamente como um partido de esquerda, o voto nesse partido pode ser considerado uma recusa ao neoliberalismo, na versão da primeira onda, assim como uma chancela às políticas sociais, sua principal força. Contudo, os governos ligados ao partido, mesmo rechaçando o *receituário-ideal*, não rompem de fato com o neoliberalismo, ao contrário, parecem aderir a sua versão social-liberal, em uma virada que pode remeter no plano de projeto político hegemônico ao conceito gramsciano de *transformismo*. Essa constatação não é simples, muito menos meramente condenatória. Primeiramente, porque o partido foi formado por tendências com projetos diversos que disputam espaço entre si, o que pode gerar camadas

²⁷ O conceito gramsciano de *transformismo* (GRAMSCI apud BIANCHI, 2018, p. 231) remete ao fenômeno no qual, por meio de uma diversidade de formas, ocorre uma absorção gradual e contínua de elementos da oposição pelo grupo dirigente, que se amplia ao mesmo tempo em que aniquila os inimigos.

²⁸ O Consenso de Washington significou um programa de ajuste estrutural calcado na doutrina de controle dos gastos públicos, no arrocho salarial, na abertura comercial e financeira, no desmonte do Estado de Bem-Estar Social e no processo de privatização, entre outros fatores (CASTELO, 2013).

²⁹ Para aprofundamento sobre o neoliberalismo, especialmente sua variante social-liberal, indicamos Castelo (2013). Para este autor, “o social-liberalismo opera como uma arma ideológica de neutralização político-cultural das forças adversárias, que se veem de mãos atadas (e cabeças degoladas) diante da ofensiva burguesa.” (Ibid., p. 28).

de contradição difíceis de se resolver; em segundo lugar, pela própria complexidade do processo de transformismo e da conjuntura, em que a adesão ao projeto dominante vem condicionada, muitas vezes, a conquistas reais para as classes dominadas, acirrando a contradição.

Nesse jogo complexo, mesmo que as políticas sociais tenham refletido em conquistas relevantes para a sociedade brasileira, não podemos omitir que na contramão dessas medidas houve uma forte aliança com o capital e seus interesses. Uma contradição salutar foi a política de diálogo com movimentos sociais do campo, com a promulgação de políticas públicas que atendiam em parte reivindicações de suas bases populares, mas que não se articularam em conjunto de forma a enfrentar as contradições estruturais do Brasil rural. Longe disso, houve o fortalecimento econômico, político e ideológico do agronegócio, um obstáculo intransponível para a efetivação de uma reforma agrária de fato, como veremos melhor nos próximos capítulos.

Em face disso, diferentes avaliações dos governos petistas foram realizadas, incluindo discussões acerca de como caracterizar esse período. O debate é denso, robusto e polêmico. Nessa controvérsia, diferentes conceitos foram mobilizados, tais como *revolução passiva à brasileira* - no qual há o destaque para o elemento restaurador; *contrarreforma* - no qual a conservação predomina; e *hegemonia às avessas* - quando há a direção política das classes populares de um programa das classes dominantes (OLIVEIRA; BRAGA; RIZEK, 2010). De todo modo, o que vemos é a tentativa de caracterização desse período com base na contradição entre as forças e projetos políticos, que em alguma medida representaram, mais uma vez, uma continuidade e não uma ruptura entre a velha e a nova ordem.

Um diagnóstico da atualidade que considera tais contradições em seu contexto histórico, dentro de um quadro de possibilidades sistêmicas, é a do cientista político Armando Boito Junior. Para o autor, o PT “retomou a proposta da intervenção do Estado em prol do desenvolvimento do capitalismo brasileiro.” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 3), com uma frente política que teve como características a direção da burguesia interna³⁰ brasileira envolvendo as classes trabalhadoras. A relação com as classes trabalhadoras teria sido construída com base em uma relação populista³¹, como estratégia de enfrentamento do campo neoliberal ortodoxo.

³⁰ Para Boito Junior (2018), a burguesia brasileira pode ser dividida em três principais frações: a burguesia integrada e hegemônica; a burguesia interna e intermediária; e a burguesia nacional e marginal. Nesse sentido, “a grande burguesia interna, força dirigente da frente neodesenvolvimentista, encontra-se distribuída por diversos setores da economia - mineração, construção pesada, a cúspide do agronegócio, a indústria de transformação e, em certa medida, os grandes bancos privados e estatais de capital predominantemente nacional. O que unifica essas grandes empresas é a reivindicação de favorecimento e de proteção do Estado na concorrência que elas empreendem com o capital estrangeiro.” (BOITO JUNIOR, 2018, p. 108).

³¹ Segundo Boito Junior (2018), a concepção marxista de populismo reconhece tanto o aspecto progressista quanto o conservador desse fenômeno. O autor trabalha com a definição de populismo como o “fetiche do Estado protetor” (Ibid., p. 125), no qual há uma personalização da política e uma ideologia estatista. O

Boito considera que essa frente política teve por base um programa neodesenvolvimentista, “porque esse é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda [...]” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 5). Ou seja, o neodesenvolvimentismo seria a conciliação possível naquele momento histórico.

Esse programa deu-se, especialmente, através da recuperação do salário mínimo e transferência de renda, da elevação da dotação orçamentária, da política externa de exportação de mercadorias, da política econômica anticíclica e do investimento estatal em infraestrutura (BOITO JUNIOR, 2012). Por isso, enfatiza que “O neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal.” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 6), bem como é “a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal.” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 6). De acordo com essas reflexões, a burguesia interna brasileira seria o campo mais fortalecido pelo neodesenvolvimentismo e as classes trabalhadoras teriam perdido a força dirigente, tanto nas centrais sindicais quanto em partidos de esquerda que compunham o governo petista, passando ocupar a posição de base social.

Castelo (2013) defende a tese de caracterização das gestões petistas de acordo com o social-liberalismo. Longe de ser uma contraposição ao neoliberalismo, esta vertente buscou implantar estratégias diversificadas para a implementação desse projeto, valendo-se inclusive de políticas sociais de enfrentamento à pobreza para a desmobilização, fragmentação e cooptação de quadros. Ambos os diagnósticos apontam os limites da gestão petista e sua relação com o neoliberalismo, seja pelos limites históricos (BOITO JUNIOR, 2012, 2018), seja por adesão mais orgânica a uma de suas correntes (CASTELO, 2013), posição a qual nos afiliamos.

Não podemos deixar de refletir sobre as diferentes interpretações do que foi a gestão petista, tomando por base algumas das formulações gramscianas. Alguns autores, como Carlos Nelson Coutinho, caracterizam o neoliberalismo e o lulismo de acordo com a concepção de *contrarreforma*, em que há preponderância do velho, e não como uma modalidade de *revolução passiva*, quando ocorre maior incorporação de elementos dos “de baixo”.

Para Coutinho, esse período seria caracterizado pela *hegemonia da pequena política*, isto é, “se torna senso comum a ideia de que a política não passa da disputa pelo poder entre suas diferentes elites, que convergem na aceitação do existente como ‘natural’.” (COUTINHO, 2010, p. 31). O autor considera mais adequado o conceito de *contrarreforma* para a leitura desse

bonapartismo diferencia-se do populismo pelo conteúdo político de imposição da ordem social, por meio do “fetiche do Estado da ordem” (Ibid., p. 127).

período, visto que, “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo restauração) em face das eventuais e tímidas novidades.” (COUTINHO, 2010, p. 38).

Para Coutinho, a revolução passiva de Gramsci significaria

[...] a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente de baixo) e o da “renovação” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de concessões das camadas dominantes) [...] O aspecto restaurador, portanto, não anula o fato de que ocorrem também modificações efetivas (COUTINHO, 2010, p. 33).

Braga (2010) consegue observar na gestão Lula da Silva a presença tanto de elementos de conservação quanto dos de inovação. Por isso, em grande medida, seria possível demarcar esse contexto histórico particular como uma modalidade de “revolução passiva à brasileira” (BRAGA, 2010, p. 11), que catalisa um “reformismo ‘pelo alto’, conservador [...]” (BRAGA, 2010, p. 11). Certas contradições que atravessaram as gestões petistas nos ajudam a compreender a caracterização de Braga (2010) não de uma revolução passiva, mas de uma *revolução passiva à brasileira*, com elementos *sui generis*, que conformam uma particularidade, nesse caso dependente.

Como uma análise da totalidade não pode centrar-se em elementos de políticas focalizadas para um exame adequado da realidade, um olhar sobre a forma política do lulismo, no contexto da formação histórica e socioeconômica do Brasil, nos aproxima do conceito de revolução passiva - considerando-se sua *tradução* para a atualidade e seu uso enquanto *cânone de interpretação histórica* (DEL ROIO, 2018)³². Nessa direção, Chico de Oliveira (2003) nos concede uma reflexão que nos ajuda a avançar, ao caracterizar no Brasil a natureza de um Estado no qual o atraso é uma condição e não um obstáculo à modernidade, expressão da metáfora do *ornitorrinco*.

Para caracterizar o lulismo, Oliveira (2010) cunhou o conceito de *hegemonia às avessas*. Essa hegemonia tem por atributo uma direção do Estado pelas classes populares que não rompe com o programa da classe dominante, o que em última medida significaria um efeito regressivo na política. Essa regressão social e política seria alimentada pelo *transformismo* e pelo *sequestro* dos movimentos sociais por parte do Estado, gerando despolitização e desmobilização das massas. Para Braga (2010), a *hegemonia às avessas* combinou

³² Utilizamos nesta pesquisa a noção gramsciana de tradução ou tradutibilidade que remete à “[...] manutenção do conteúdo, da mensagem, mas em outro contexto histórico-cultural” (DEL ROIO, 2018, p. 240).

consentimento passivo e ativo. Isso porque parte dos movimentos sociais passou a consentir ativamente, se integrando nos aparatos do Estado, enquanto a maior parcela das classes subalternas consentiu passivamente, devido à dependência das políticas públicas governamentais.

Segundo Oliveira,

Estamos em face de uma nova dominação: os dominados realizam a “revolução moral” - derrota do *apartheid* na África do Sul e eleição de Lula e Bolsa Família no Brasil - que se transforma, e se deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada.

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes - os capitalistas e o capital, explicita-se - que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma de exploração capitalista (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

De acordo com Frigotto (2011), o governo petista ao invés de romper com o projeto societário da classe dominante manteve-se condicionado ao mesmo. Por isso, desconfiou que os avanços sociais desacompanhados de mudanças estruturais poderiam transformar-se em um *ovo da serpente*. A aliança com as classes produtoras de uma *sociedade desigualitária e sem remissão* no lugar de sua confrontação seria, portanto, um elemento desestruturador da sociedade.

É fato que o consentimento das classes dominantes encontrou seu limite e, aparentemente, a hegemonia volta a sua forma original, desfazendo o *avesso*. Interessante notar que esse limite é alcançado sem um questionamento massivo e contundente da exploração capitalista. E a despolitização e a desmobilização das massas - resultado do *transformismo* (OLIVEIRA, 2010; BRAGA, 2010), do *consentimento passivo e ativo* (BRAGA, 2010) e/ou de uma possível consequência do modelo de *políticas sociais* “atenuador” da mobilização popular (ZIBECHI, 2011) - resultaram no fim da “*hegemonia*” *lulista* sem ampla e organizada resistência popular.

O *ovo da serpente* parece ter sido chocado, fazendo da metáfora dura realidade³³. A ascensão de um discurso ultraconservador e liberal logo após a tomada de poder por meio de um golpe de novo tipo, sugere que o projeto de hegemonia desse campo vem se consolidando e ganhando capilaridade nos últimos anos. A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 corrobora esse

³³ “O ovo estava sendo chocado, agora o monstro está a solta, espalhando terror no campo.” (ALENTEJANO, 2020b, p. 390).

entendimento e acirra um quadro que combina *regressão* política e social com um *avanço* neoliberal reacionário/radicalizado.

Tendo por base as discussões postas, neste capítulo procuramos apresentar as principais formulações sobre a formação do Estado, tendo por base a teoria marxista. Enfatizamos a trajetória de complexificação e ampliação do Estado, pontuando seu componente de condensação de relações de força, para nos atentarmos às particularidades da formação socioeconômica dependente do Brasil, procurando desenvolver um exame das características do Estado brasileiro a partir da leitura da TMD, sem desprezar as contribuições de outras correntes teóricas críticas. Em consequência, um questionamento que ganha substância é se podemos caracterizar esse fenômeno como uma “expressão” de uma dinâmica de *ampliação para menos*.

No intuito de enfrentar essa questão, buscamos captar possíveis alterações no teor da natureza estrita ou ampliada do Estado brasileiro no decorrer da história recente, concluindo que, apesar de poder se caracterizar enquanto ampliado - em um processo desencadeado ao menos desde os anos 1930 -, este tem particularidades que limitam, de forma contraditória e diversificada, a depender da correlação de forças, essa ampliação. Por isso, a pertinência e validade da conceituação de Fontes (2010) de *Estado ampliado e seletivo*, bem como a de Fernandes (2019) de *democracia restrita*.

Em alusão à formulação de Algebaile (2009), interrogamos se é possível entender que houve historicamente uma *ampliação para menos*³⁴ do Estado no Brasil, tendo cautela em relação a essa possível aplicação do conceito para outros contextos e escalas de análise. A questão surge pela leitura que observa em nossa formação um substantivo fortalecimento das organizações da classe dominante na sociedade civil, acompanhado de um crescimento parcial e estrangulado das organizações da classe trabalhadora.

³⁴ Ao pensar a expansão da oferta escolar como mecanismo de controle populacional e territorial dos contingentes populacionais mais pobres, Eveline Algebaile cunha a categoria de *ampliação para menos* de modo a captar “uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27), pontuando, assim, “o quanto a ‘ampliação’ da esfera escolar acaba sendo um meio de operar, conforme uma dinâmica de ‘revolução passiva’, um encurtamento da esfera pública no campo educacional e no da política social.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 33).

Esse estrangulamento e/ou encurtamento se dá tanto por forças coercitivas, pautadas na violência pura e simples, quanto por meio de sofisticados mecanismos de persuasão, que podem resultar em *transformismos* e cooptações de vários tipos e dimensões. Além da coerção “pura”, outros dois elementos merecem atenção: primeiro, as formas de coerção revestidas de legalidade ou de crítica social, com poder de desestabilizar as forças e lideranças políticas; segundo, as modificações e diferenciações dos movimentos sociais que decorrem de processos próprios de expansão, isto é, que têm como fonte alterações endógenas.

É evidente que a ampliação do Estado impõe limites à luta de classes em qualquer contexto, assim como é notório que os trabalhadores são explorados em todo o mundo. Contudo, assim como nas economias dependentes a exploração ganha contornos de superexploração, entendemos que a ampliação parece ocorrer de forma “seletiva”, sendo dialeticamente *mais para menos* do ponto de vista da totalidade da questão de classe e do capitalismo dependente.

Com isso, é possível uma leitura - a partir de uma tradução do conceito gramsciano de Estado integral - de um Estado integral ou ampliado *dependente e periférico*, ao menos em dois sentidos: primeiro, em relação a uma maior pressão/coação em relação aos APHs das classes dominadas ou subalternas, restringindo ou encurtando suas organizações da sociedade civil; segundo, em relação aos próprios aparelhos coercitivos do Estado e os APHs das classes dominantes que sofrem interferências externas, por meio de alianças e/ou imposições. Em relação ao segundo sentido, a pressão externa pode ser observada ao menos em três “esferas”: i) a dos *intelectuais orgânicos coletivos internacionais* - tais como BM, FMI e ONU; ii) a dos APHs do centro do capitalismo com atuação transnacional - como *think tanks* ou fundações; iii) a de *agências governamentais dos países centrais* - como nos casos notórios da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA). Em nosso entendimento, essas três esferas estão articuladas à dinâmica do imperialismo.

Até então, a conformação do Estado brasileiro, a partir da consolidação de uma aliança com a classe dominante do campo e a burguesia interna, foi apresentada de forma apenas introdutória, questão que será melhor abordada nos próximos capítulos. Importa destacar nesse momento que, a partir desse recorte analítico, é possível considerar que a ampliação do Estado no Brasil assume particularidades e contradições no contexto do capitalismo dependente, o que parece impor mais limites ainda à “*guerra de posição*” da perspectiva do polo trabalho, mesmo que não a inviabilize. Por isso, pontuamos a necessidade de um aprofundamento acerca da complexa dialética entre ditadura e hegemonia - ou entre coerção e consenso no exercício da

hegemonia - na configuração dos Estados latino-americanos, historicamente marcados por golpes quando desafiam minimamente as estruturas de poder.

Sem ignorar a relevância das dinâmicas em curso, concordamos com Frigotto (2011) que é preciso levar em conta os riscos de se restringir à análise conjuntural. Por isso, o desafio posto é compreender e verificar a dinâmica de hegemonia do agronegócio e sua articulação ao desmonte da Educação do Campo no contexto ampliado do confronto entre projetos societários e educativos não apenas distintos, mas antagônicos. Para tanto,

Cabe, neste particular, o movimento de inventariar, para além do conjuntural, as contradições cada vez mais insanáveis do sistema capitalista, no seu conjunto, e as particularidades que as mesmas assumem em nossa realidade; avaliar a força teórico-prática dos movimentos populares e sociais que buscam um projeto social contra-hegemônico; e vislumbrar onde se situa, no campo educacional, em conteúdo, método e forma, os indícios da contra-hegemonia (FRIGOTTO, 2011, p. 33).

Enfatizamos, portanto, a complexidade da análise da conjuntura em questão, posto que “Na vida social, e isto é uma distinção a nível metodológico, existe uma estrutura que se atualiza em conjunturas - entendidas como o conjunto articulado e sobredeterminado das contradições existentes em um dado momento.” (DIAS, 1996a, p. 12), não sendo possível desprezar as relações e movimentos estruturais para uma adequada avaliação da correlação de forças. Por isso, tecemos ponderações que buscam captar movimentos tendenciais, visto que o processo de ruptura democrática e suas repercussões, exacerbadas pelo contexto pandêmico, ainda estão em curso, o que nos obriga a deixar em suspenso, ao menos momentaneamente, considerações mais profundas e conclusivas. De fato, compreender como os elos estruturais da questão agrária brasileira se manifestam na totalidade do sistema político da atualidade mostra-se um desafio.

Partindo da análise do fenômeno estudado como resultado de uma totalidade historicizada e espacializada, nos próximos capítulos procuramos investigar as repercussões da recomposição do Estado brasileiro na questão agrária no Brasil. Com isso, demarcamos suas devidas especificidades, tendo como foco a expansão e o protagonismo do agronegócio no cenário nacional, a partir de duas frentes simultâneas e articuladas: a *frente econômica*, abrangendo a expansão da fronteira agrícola e de suas atividades agropecuárias, e a *frente político-ideológica*, com a expansão de aparelhos privados de hegemonia, notadamente a partir da inserção no campo educacional. No entanto, antes desse debate, apresentamos a Educação do Campo enquanto movimento político, teórico e, em alguma medida, de caráter institucional.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO ESTADO AMPLIADO BRASILEIRO

Na história da acumulação capitalista, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de produção e subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo.

Karl Marx

Neste capítulo, atentos às discussões de Roseli Caldart (2012) e Valter Cruz (2012), procuramos defender o entendimento sobre a Educação do Campo a partir de três esferas complementares, ainda que distintas. Primeiro, enquanto fenômeno que expressa a realidade material do campo, em uma dimensão alargada de *categoria de ação política*; segundo, como *categoria de análise e conceito*; e, por fim, como *política pública*, a partir de sua institucionalização. Nessa totalidade, não é possível apartar a Educação do Campo da luta pela terra, por conta da consubstancialidade, isto é, da identidade e interação imediata e indissociável entre ambas, bem como das relações de poder que estruturam o que estamos chamando de Estado ampliado.

A Educação do Campo, conforme abordaremos com mais profundidade no decorrer do texto, emerge a partir das relações desiguais do campo brasileiro, historicamente postas pelo desenvolvimento do capitalismo dependente em nosso país e, mais recentemente, no cenário do processo de modernização conservadora. Esse desenvolvimento foi responsável por uma desigualdade estrutural e por uma exacerbação da exploração do trabalho e do processo de concentração de terra. Com a modernização da agricultura, essa desigualdade atinge um novo patamar, no qual há uma radicalização, gerando, por consequência, um novo tipo de resistência

e luta pela terra: os acampamentos e assentamentos de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra.

É nesse contexto que surge a Educação do Campo, enquanto necessidade histórica concreta e imediata de famílias sem-terra acampadas e sem acesso à educação escolar. Por isso, a compreendemos primordialmente como uma *categoria de ação política*³⁵, sendo essa sua substancialidade e originalidade. A dimensão da ação política tem como centralidade a realidade empírica, tanto histórica quanto política, ao contrário da categoria de análise, fundamentada em uma centralidade analítica, teórica (CRUZ, 2012). Portanto, é importante demarcar que o movimento de luta por uma Educação do Campo nasce de uma ação política, de uma realidade concreta, respondendo à materialidade.

A segunda esfera seria a que tem por centralidade a teoria, quando a partir do repertório e do acúmulo de práticas da ação política pôde-se teorizar o movimento, que passa também a se conformar enquanto conceito e categoria de análise. A Educação do Campo passa a ser não somente uma realidade concreta de luta, como também um movimento propositivo de uma nova forma de educação, com seus princípios filosóficos e pedagógicos. Estabelece-se, desse modo, como instrumento para se pensar e analisar os demais processos educativos do campo brasileiro, a partir de suas perspectivas. Vale ressaltar que essa teorização é fruto permanente da prática, da ação política, que ao voltar-se para a análise com seus elementos teóricos, pode debruçar-se novamente sobre a realidade em um movimento dialético, que faz da Educação do Campo uma *pedagogia que, por ser do movimento, é da práxis*.

Por fim, a terceira esfera é resultado da ação política e das formulações analíticas, que no processo de luta, debates e amadurecimento teórico da Educação do Campo como modalidade específica de educação, disputaram o sentido da educação institucional do país. Esse movimento, perfaz na realidade concreta uma tríade ação-reflexão-proposição, na qual a Educação do Campo é crítica em ato do sistema capitalista e, por conta disso, sua incorporação na esfera formal não se dá como mera conformação, mas como mais um momento de embate. Nessa polêmica, a Educação do Campo, ao garantir na forma da legislação um espaço no plano educacional, passou por um processo de institucionalização, culminando na sua transformação em política pública.

O que se mostra cada vez mais evidente é a configuração de uma disputa pela Educação do Campo nas três esferas apresentadas. Todavia, na primeira delas a disputa parece se direcionar rumo à supressão de sua ação política concreta, ao menos daquela com base na

³⁵ Tomamos por inspiração o uso deste termo pelo geógrafo Valter Carmo Cruz no verbete *Povos e Comunidades Tradicionais*, do Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al, 2012).

questão de classes. Isso demonstra que se, por um lado, o acúmulo de forças, tanto da ação política quanto da ação teórica, garantiu a conquista da Educação do Campo enquanto direito a uma educação específica e diferenciada, por outro, sua institucionalização impõe contradições e limites a sua ação concreta.

Um dos principais riscos parece ser o de descaracterização do movimento, no sentido do direcionamento de sua ação política por interesses outros, dissonantes dos seus princípios fundamentais e/ou afeitos ao transformismo. Isto é, a perda de sua radicalidade. O que pode ser reforçado por disputas quanto ao seu significado, que abrem a possibilidade de um uso polissêmico do termo ou de tentativas de “*assepsia*” política (CALDART, 2010), deslocando-o de sua origem e de seus protagonistas, com a pressão para uma ampliação da dimensão regulatória conjugada ao esvaziamento do seu conteúdo emancipatório (CALDART, 2010). A visibilidade conferida pelo status institucional permite um confronto ainda mais bem delineado com tendências de cooptação ou de solapamento de segmentos em luta. Essa mudança de direção poderia resultar no distanciamento da materialidade de origem em direção a análises pós-modernas, fundamentadas unicamente em pautas caracterizadas como “identitárias”³⁶. Outra questão crucial é a defesa da *escola pública*, pautando-se a importância dos conhecimentos e saberes populares sem, com isso, desprezar ou minimizar a relevância e o papel da escola na “transmissão” dos conhecimentos científicos e historicamente acumulados pela sociedade.

Os limites dizem respeito, principalmente, à dificuldade de materialização desse projeto institucional em escolas e comunidades rurais do país, por conta das relações de forças que perpassam o Estado. Dito de outra forma, a institucionalização implica que determinados aspectos sejam ressaltados em detrimento de outros, podendo deixar em segundo plano traços centrais e indicativos da contraposição da Educação do Campo ao capitalismo e ao sistema educacional correspondente. Isto é, implica em ordenamentos que podem desestabilizar ou conferir forças e formas desiguais a princípios fundantes.

Tendo em conta essas questões, apresentamos a seguir um debate introdutório acerca da questão de classe no que diz respeito ao campesinato e um resgate da gênese, dos princípios e

³⁶ Importante sublinhar que a questão da identidade em sentido amplo é uma pauta fundamental tanto no campo da Educação do Campo e da questão agrária quanto para a análise marxista em geral. Entretanto, alertamos para os riscos de seu uso enquanto o que vem sendo chamado de “*identitarismo*”, como um mecanismo de desmobilização de lutas no sentido de desconsiderar a questão de classe como ponto nodal de um sistema de opressões, ignorando-se o universal. Em contrapartida, a importância da recusa de uma leitura binária da luta de classes - ou seja, a crítica a uma visão restrita desta, considerando suas múltiplas formas e entrelaçamentos, mas rejeitando a fragmentação das lutas - é abordada por Domenico Losurdo (2015) na obra *A luta de classes: uma história política e filosófica*.

da ascensão da Educação do Campo, contrabalançada pela configuração de uma ofensiva organizada em sua contraposição. Para tanto, enfrentamos o desafio de incorporar a discussão acerca da contenção dos movimentos sociais via instrumentalização das políticas sociais pelo neoliberalismo e da conjuntura inaugurada pelo golpe de 2016, refletindo sobre suas repercussões para o movimento por uma Educação do Campo. Por fim, pontuamos os aspectos que consideramos mais significativos e ilustrativos desse embate: a política de fechamento de estabelecimentos de ensino no campo e a emergência e o ingresso de programas de caráter educacional encampados pelo agronegócio.

2.1 Notas sobre o campesinato no contexto da luta pela terra no Brasil

O camponês não é relíquia, mas projeto.

Armando Bartra

Para fundamentarmos de forma mais orgânica nossas reflexões acerca do surgimento e consolidação da Educação do Campo, pensamos ser importante realizar alguns apontamentos sobre o conceito de campesinato. Tal delimitação nos parece fundamental para nossas análises, desde que inserida dentro da discussão da categoria de classes sociais. Ao localizar o debate por dentro da luta de classes destacamos os “enfrentamentos entre classes antagônicas que expressam projetos de organização da vida em comum radicalmente enfrentados, de modo que o triunfo de uma classe implica a negação dos interesses de classes contrários.” (OSÓRIO, 2019, p. 132).

De acordo com Jaime Osório (2019), com os ventos pós-modernos houve uma fragmentação da realidade social e um abandono da categoria *classes sociais*, resultando no privilégio da noção de sociedade como um agregado de indivíduos. Nesse processo, novos atores e novas identidades ganham corpo, desconsiderando-se seus referenciais classistas. No entanto, o autor defende que *classes sociais* é uma categoria central no marxismo, por permitir destrinchar o núcleo articulador da sociedade, relacionando no campo social os processos econômicos e políticos. No mais, registamos a imprescindibilidade deste conceito enquanto categoria central para o entendimento da sociedade capitalista.

Tomando por base Lênin, Osório aponta critérios para a definição das classes fundamentais (ou seja, aquelas cujo lugar nas relações econômicas e sociais são decisivas na

luta de classes) que, em resumo, seriam: a) o lugar dentro de um sistema de produção; b) a relação com os meios de produção; c) o modo de obtenção da riqueza social; e d) o lugar na organização social do trabalho. Tais critérios resultam em cinco classes sociais - proletariado, pequena burguesia, campesinato, burguesia e proprietário de terra - e na definição de campesinato como uma “classe que possui meios de produção (terra), se apropria de riqueza social sob as formas da produção mercantil simples, controla o processo produtivo e se situa entre as classes dominadas.” (OSÓRIO, 2019, p. 120).

Em relação a Marx, Osório pontua que três obras podem ser trazidas como referenciais para essa discussão, nas quais o autor não se corrige, mas vai reconstruindo as unidades da análise da realidade social. São elas: *O manifesto do partido comunista*, em que duas classes fundamentais são apresentadas - burgueses e proletários; *O Capital*, que aponta três classes - proprietários de terra, burgueses e proletários; e *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, que agrega novas classes - o campesinato e a pequena burguesia (OSÓRIO, 2019).

Sobre a polêmica envolvendo o campesinato enquanto classe revolucionária ou não, é importante abordar que Marx, tanto na introdução da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*³⁷ (MARX, 2005) quanto no *Manifesto do Partido Comunista*, juntamente com Engels, aponta o proletariado como a única classe verdadeiramente revolucionária, da qual se estruturaria a centralidade no processo revolucionário.

As camadas médias (*Mittelstande*), o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês, combatem a burguesia para salvar da ruína (*Untergang*) sua própria existência como camadas médias. Não são portanto revolucionárias, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, pois procuram fazer retroceder a roda da história (MARX; ENGELS, 1988, p. 76).

No que pese essa afirmativa, socialmente referenciada no contexto europeu de meados do século XIX, é notório que as reflexões marxianas acerca do caráter reacionário do campesinato têm por base material essa realidade concreta. Além disso, ganha novos contornos tanto pelos acontecimentos que perfazem o *18 de Brumário*, quanto na correspondência entre

³⁷ Ao tratar da emancipação alemã, Marx afirma que a resposta está “na formação de uma classe com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas o título *humano*, que não se encontre numa posição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado*.” (MARX, 2005, p. 162, grifos do autor).

Marx e a socialista russa Vera Zasulich, que contrariam qualquer visão economicista e de base evolucionista da obra dos autores citados.

Como a última fase da formação primitiva da sociedade, a comunidade agrícola é, ao mesmo tempo, uma fase de transição para a formação secundária, i. é, transição da sociedade baseada na propriedade comum para a sociedade baseada na propriedade privada. A formação secundária compreende, como V. deve entender, as séries de sociedades baseadas na escravidão e na servidão.

Mas, isto significará que a trajetória histórica da comunidade agrícola deva, inevitavelmente, conduzir a tal resultado? Certamente, não. Seu *dualismo intrínseco* proporciona uma alternativa: ou seu elemento de propriedade dominará o elemento coletivo, ou ocorrerá o contrário. Tudo depende do ambiente histórico em que ela ocorrer [Terceiro esboço - Marx a Zasulich] (MARX, 1881, p. 133, grifos nossos).

Por isso, compreendemos que o processo histórico que resultou nas atuais relações capitalistas de produção, além de ter se manifestado de maneiras diferenciadas no mundo, também alterou o caráter e o conteúdo do campesinato. Além de sua apreensão por correntes teóricas enquanto uma classe social, ainda que em formação, também existe entendimentos sobre seu potencial revolucionário, mesmo que em aliança e sob a direção do proletariado. Por isso, entendemos que o *dualismo intrínseco* do campesinato, longe de ser negado, deve ser investigado em sua direção, de acordo com cada realidade material.

Para Lênin:

O derrubamento do domínio da burguesia é possível apenas pelo proletariado, como classe específica, cujas condições econômicas de existência lhe dão a possibilidade e a força para realizar esse derrubamento. Ao mesmo tempo que a burguesia fraciona e pulveriza o campesinato e todas as camadas pequeno-burguesas, ela unifica, integra, organiza o proletariado. Só o proletariado - em razão do seu papel econômico na grande produção - é capaz de ser o chefe de *todas* as massas trabalhadoras e massas espoliadas que a burguesia espolia, oprime e esmaga, na maioria das vezes não com menos força que os proletários, mas com mais, uma vez que são incapazes de uma luta *independente* por sua emancipação (LÊNIN, 2017, p. 48, grifos do autor).

Ao analisar as alianças de classe entre o proletariado e o campesinato, tendo por referência Lênin, Marini (2011b) conclui que

A aliança proletário-camponesa na revolução russa não é uma aliança entre iguais. Isso fica claramente estabelecido na constituição de 1921, que sobredimensiona a representação política do proletário em detrimento do campesinato. Essa aliança é considerada como a que assume a classe revolucionária: a aliança do proletariado com a imensa massa oprimida e explorada da Rússia, que se compõe essencialmente de camponeses e que se baseia na insubordinação destes à opressão e exploração, convertendo-os também em revolucionários. Mas, enquanto os camponeses podem se contentar com o acesso ao direito de propriedade, mantendo-se por isso no marco da revolução burguesa, o proletariado quer ir além e suprimir a propriedade privada dos meios de produção, como forma de garantir a igualdade política e, como consequência, a liberdade. A questão reside, para o proletariado, em convencer o

campesinato a entrar em conflito com seu interesse imediato: a substituição da propriedade privada pela satisfação de interesses mais gerais, ou seja, a extinção de qualquer forma de opressão e exploração (MARINI, 2011b, p. 202).

Interessante notar o quanto Lênin, ao enfatizar o protagonismo do proletariado, tece importantes reflexões acerca do campesinato. Para o revolucionário, é evidente na realidade material o processo de fracionamento e pulverização do campesinato, especialmente por meio de sua espoliação. Observa-se que, para o desenvolvimento do sistema capitalista, a destruição das formas de produção camponesa se fez imprescindível, inclusive, com mais intensidade do que em relação à exploração do proletariado. Isso se deu por conta da necessidade de imposição do modo capitalista de produção no campo, especialmente no que concerne ao regime de propriedade e de trabalho. Nesse jogo de forças, por um lado a burguesia retira a força do campesinato, por outro a concentra no proletariado, daí a importância da unificação da luta no contexto da aliança operário-camponesa.

Isto posto, compreender o campesinato, sua historicidade e potência, é um exercício fundamental. Todavia, o debate acerca do caráter do campesinato no sistema capitalista é denso e com vertentes diametralmente opostas. Longe de esgotar essa questão, apresentamos brevemente as principais discussões.

Aprofundando a definição anteriormente proposta por Osório (2019), em nossa perspectiva o “Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território.” (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113) e

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos - suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família - mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113).

Segundo Costa e Carvalho (2012), é importante localizar nesse debate a historicidade do território e a territorialidade da história. Apenas assim seria possível chegar à compreensão da multiplicidade de formas de expressão do campesinato ao longo do tempo e sua territorialização, inclusive em simultaneidade. Nessa problemática, a condição de classe do campesinato é o cerne da questão.

Em continuidade, os autores apontam que a resposta marxista clássica defende a transitoriedade do campesinato, devido a sua destruição pela agricultura capitalista. Essa destruição poderia se dar por duas vias: a *via prussiana*, com o domínio do latifúndio e das oligarquias, ou a *via democrática*, com o domínio de um campesinato que sofre um

“empresariamento” nos moldes capitalistas de produção. Uma perspectiva oposta, defende a constituição do campesinato enquanto classe no capitalismo, com manifestações geograficamente diferenciadas e referenciadas, especialmente, entre países industriais ricos e países economicamente pobres (COSTA; CARVALHO, 2012). Partimos das contribuições da segunda perspectiva como base de apoio para a pesquisa empreendida.

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116).

A discussão sobre a conformação do campesinato enquanto classe, mostra-se, no mínimo, reveladora da densidade das disputas teóricas e políticas empreendidas e da complexidade e diversidade dessa fração da classe dominada. O entendimento do campesinato como classe social em construção deve-se às suas particularidades no modo de produção capitalista, que apesar de impor limites, abre um horizonte constitutivo de *classe*, dependendo de cada contexto. Voltando a Marx e Engels:

[...] enquanto milhões de famílias vivem sob condições econômicas que separam seu modo de vida, interesses e cultura das demais classes e os colocam numa posição antagônica com respeito a estes últimos, se pode dizer que formam uma classe. No entanto, enquanto houver uma mera interconexão local entre estes pequenos agricultores e o caráter dos seus interesses, isso não os conduzirá à formação de uma comunidade, nem ao estabelecimento de laços nacionais nem organizações políticas, não formam uma classe (MARX; ENGELS apud CARVALHO, 2016, p. 199).

Caio Prado Junior, no clássico *A Revolução Brasileira*, ao desmontar as teorias que imputavam à formação socioeconômica brasileira resquícios feudais ou semif feudais, demarca posicionamento no debate que envolve o campesinato no país.

[...] a massa trabalhadora rural brasileira tem sido indiscriminadamente assimilada, no seu conjunto, a um *campesinato*. Isto é - se queremos dar a essa expressão *campesinato* um conteúdo concreto e capaz de delimitar uma realidade específica dentro do quadro geral da economia agrária - trabalhadores e pequenos produtores autônomos que, ocupando embora a terra a títulos diferentes - proprietários, arrendatários, parceiros... - exercem sua atividade por conta própria. Esse tipo de trabalhadores, a que propriamente se aplica e a que se deve reservar a designação de “camponeses”, forma uma categoria econômico-social caracterizada, e distinta da dos trabalhadores dependentes que não exercem suas atividades produtivas por conta

própria e sim a serviço de outrem, em regra o proprietário da terra que, nesse caso, não é apenas *proprietário*, mas também e principalmente *empresário da produção*. Os trabalhadores de que se trata neste último caso são *empregados*, e suas relações de trabalho constituem *prestação de serviços* (PRADO JUNIOR, 2004, p. 129, grifos do autor).

Ao procurar demarcar as distinções entre os vários setores da massa trabalhadora rural, Prado Junior buscava compreender o papel destes no processo revolucionário, entendendo ser um equívoco aglutiná-los. Em suas análises, acabou defendendo que na realidade brasileira seria a categoria de trabalhadores empregados e não a de camponeses que concentrava a maioria da população rural, sem deixar de reconhecer a existência da produção camponesa, que não teria, no entanto, grande expressão. Com isso a questão da terra não seria a primordial em nosso contexto e, sim, as questões relativas ao emprego³⁸.

Ao analisar as lutas do campesinato brasileiro, tanto pelo acesso quanto pela permanência na terra, Oliveira (2016) concluiu que no século XX houve a formação e consolidação do campesinato enquanto classe social em luta permanente. Ianni (2016) acrescenta que a luta do campesinato no Brasil tem um caráter radical, ao afirmar o valor de uso sobre o valor de troca, constituindo um obstáculo ao desenvolvimento da ordem burguesa. Sublinha ainda sua conotação revolucionária, visto resistir à proletarização no campo e na cidade e impedir ou dificultar o monopólio da terra pelo capital.

Nessa dinâmica de luta, como resultado das relações de produção capitalistas, é fato que o campesinato no Brasil vem sofrendo com processos de expropriação e proletarização em diferentes graus, inclusive, com a continuidade da dita *acumulação primitiva ou originária*³⁹.

³⁸ O autor confere relevo à importância da aliança entre o proletariado urbano e a massa trabalhadora rural, entendendo aqueles como aptos para a tarefa de direção dos últimos. Isso procede devido à potencialidade revolucionária da massa trabalhadora rural e as condições superiores de luta e capacitação do proletariado urbano. Esse entendimento advém da avaliação que no Brasil não havia um significativo movimento revolucionário em torno da reivindicação e luta pela terra. Para o autor “A questão da terra no Brasil não tem a generalidade suficiente, nem se apresenta com a necessária uniformidade em todos os lugares, para constituir ponto de partida de amplos e continuados movimentos de massa, que é o que realmente, em profundidade, interessa do ponto de vista revolucionário.” (PRADO JUNIOR, 2004, p. 146). Por isso, sem desprezar os conflitos localizados por terra, as tarefas essenciais seriam a aplicação e ampliação da legislação rural trabalhista e a ampliação dos horizontes de trabalho e emprego, com a mobilização e organização da massa trabalhadora do campo. Consideramos que os acontecimentos que se desencadeiam a partir dos anos 1980, que culminam na formação do MST, trazem novas e incontornáveis camadas às contribuições de Caio Prado Junior acerca da questão agrária brasileira.

³⁹ N’*O Capital*, Marx (2017) analisa a chamada *acumulação primitiva*, de forma a revelar o processo de constituição de duas classes fundamentais (burguesia e proletariado) por meio da expropriação do trabalhador de sua terra (ou seja, da separação entre produtores e meios de produção) e de sua reprodução enquanto trabalhador assalariado livre. Sandra Lencione (2012), ao observar a continuidade e o recrudescimento da acumulação primitiva na atualidade, esclarece que tal processo se refere à produção de capital novo por meio da *espoliação/expropriação*, isto é, do ato de privar alguém de algo (como no caso da terra). Nesses termos, a acumulação primitiva abre espaço para a expansão da *reprodução do capital*, processo este ligado à *exploração*, com base em capital já constituído e em procedimentos que visam se apossar do lucro, produzindo mais-valor originário do trabalho (LENCIONE, 2012).

No entanto, a radicalidade do alijamento total do acesso à terra passou a gestar uma nova categoria de *trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra*: em geral trabalhadores/as do campo e camponeses/as que, expulsos por diferentes mecanismos de produção e exploração da terra ou do emprego, são inseridos na dinâmica de luta pela terra. Esse processo favoreceria uma *recampesinação* por meio de ocupações de terra, acampamentos e assentamentos, nos quais a lógica da propriedade privada é tensionada.

Alentejano (2020a) recupera a trajetória mais recente da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil, destacando a centralidade da atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

A luta pela terra no Brasil após a Ditadura Empresarial-Militar tem no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) seu principal protagonista. Nos anos 1980, quando surgiu, o MST se notabilizou por colocar as ocupações de terra como principal tática de luta pela terra e pela reforma agrária. Ainda nos anos 1980 decidiu manter articulados no mesmo movimento os que seguiam lutando pela terra e os que já a haviam conquistado, os assentados, *incorporando outras lutas às suas reivindicações, como a construção de escolas nos assentamentos* e o apoio financeiro à produção. Nos anos 1990, o MST, além de se expandir para quase todo o país, multiplicou as ocupações de terra e promoveu grandes marchas ampliando seu poder de pressão política e sua influência sobre a sociedade brasileira. Mas os anos 1990 foram também o do maior massacre sofrido por militantes do Movimento, o de Eldorado dos Carajás, em 1996. Nos anos 2000, o Movimento passou a incorporar a perspectiva agroecológica como orientação para a organização social e produtiva dos assentamentos e na década de 2010 a buscar estreitar as relações com a população das cidades, através da criação de feiras e espaços de comercialização nos grandes [centros] urbanos do país. Assim, o MST foi passo a passo *se transformando e reconfigurando a luta pela reforma agrária no país* (ALENTEJANO, 2020a, p. 269-270, grifos nossos).

Fica evidente o alargamento e ampliação da luta pela terra, encarnada pelo MST. Tendo por cerne os fatores acima expostos e à luz da realidade de luta dos sujeitos do campo no Brasil, seria possível enxergar nessa categoria tanto um teor de classe quanto uma potência revolucionária em aliança com o operariado urbano e rural. Esse entendimento inicial reflete, principalmente, as dinâmicas vinculadas a movimentos sociais populares com alto grau de organicidade e radicalidade de posições, considerando-se a diversidade de contextos e a complexidade da relação de forças. Todavia, acreditamos que mais elementos podem ser considerados.

Nota-se que a propriedade da terra, vista a princípio como um elemento que faz do campesinato um bloco conservador, no brutal processo de espoliação e proletarização pode ensejar as condições de formação de uma perspectiva de transformação. Esta nos parece ser uma questão fundamental para a análise aqui empreendida. Tal fato corresponde a uma virada, a uma superação essencial: uma encruzilhada entre a tradicional via da proletarização ou

subproletarização pelo trabalho assalariado (seja no próprio campo, no caso do campesinato, seja na cidade, pelo êxodo rural tanto do campesinato quanto do operariado rural) *versus* a luta coletiva pelo acesso à terra para além de sua apropriação privada e individual por meio de instrumentos de titulação, o que impede que a mesma seja considerada disponível no mercado de terras.

Em face disso, entendemos a luta pela terra como um potente entrave ao capitalismo, visto que no processo de acumulação primitiva a separação dos camponeses e das camponesas da terra, como seu *meio individual de produção* (MARX, 2017), é um imperativo para a acumulação do capital: “Sabemos que os meios de produção e de subsistência, como propriedades do produtor direto, não são capitalistas. Eles só se tornam capital em condições sob as quais servem simultaneamente como meios de exploração e de dominação do trabalhador.” (MARX, 2017, p. 837).⁴⁰ A posse da terra de modo a impedir a sua mercantilização vai de encontro direto com as necessidades do capitalismo, inclusive em sua fase neoliberal.

Como visto, na atualidade é possível perceber que a espoliação de camponeses se mostra renovada e intensificada por uma ampla retomada do processo de “expropriações primárias” (FONTES, 2010, p. 59), relacionado à acumulação primitiva, articulado a um violento processo de retirada de direitos, com as “expropriações secundárias” (FONTES, 2010, p. 54). Contudo, o mais importante no momento é entendermos em que medida a propriedade da terra enquanto meio de produção é tensionada pela luta pela terra, através de uma reforma agrária que seja popular e não de mercado ou meramente uma política focal de colonização⁴¹.

Marx, ao analisar o impacto do processo de colonização na produção de uma superpopulação relativa de assalariados, considera que:

⁴⁰ “Como Marx disse ironicamente, os trabalhadores são livres em duplo sentido: eles são livres para vender a sua força de trabalho para quem quiserem e, ao mesmo tempo, são liberados do controle dos meios de produção (terra, por exemplo) que lhes possibilitariam um meio de sobrevivência diferente daquele definido pelo trabalho assalariado. O divórcio histórico dos trabalhadores do acesso aos meios de produção implicou uma longa e contínua história de violência e coerção em nome da liberdade de acesso do capital ao trabalho assalariado. O capital também exigia liberdade para perambular pelo mundo em busca de possibilidades lucrativas, e, como vimos antes, isso exigiu a eliminação ou redução das barreiras físicas, sociais e políticas. [...] A liberdade de pilhar os recursos naturais das populações indígenas e locais, deslocar e espoliar paisagens onde necessário, extrapolar o uso dos ecossistemas, em alguns casos muito além de sua capacidade de reprodução, tudo isso se tornou parte fundamental das liberdades necessárias do capital. O capital exige que o Estado proteja a propriedade privada e imponha contratos e direitos de propriedade intelectual contra a ameaça de espoliação, exceto nos casos em que o exige o interesse público (em geral um pretexto para o próprio capital).” (HARVEY, 2016, p. 192).

⁴¹ Para entender os diferentes tipos de reforma agrária, sugerimos a leitura da seção *Conceitos e tipos de reforma agrária*, presente no livro *Experiências históricas de reforma agrária no mundo* (STÉDILE, 2020).

Essa constante transformação dos assalariados em produtores independentes, que trabalham para si mesmos em vez de trabalhar para o capital, e enriquecem a si mesmos em vez de enriquecer o senhor capitalista, repercute, por sua vez, de uma forma completamente prejudicial sobre as condições do mercado de trabalho (MARX, 2017, p. 839).

Para Fontes (2010), no decorrer no século XX até os dias atuais, incluindo a consolidação da etapa denominada pela autora de capital-imperialismo, há a tensão entre a persistência de setores que resistiram, ao menos parcialmente, às práticas capitalistas de produção e à necessidade de expansão do sistema. Sobre os camponeses, afirma:

Pode-se admitir que ainda constituam uma fronteira externa para o capital, na medida em que detêm ainda a propriedade da terra (no todo ou em parte) e a de seus meios diretos de produção, conservando-se num modo de produção de mercadorias não plenamente capitalista. Não obstante, toma-se cada dia mais difícil considerá-los como alheios à dinâmica capitalista e, portanto, como *externalidades*, inclusive porque, em muitos casos, tornaram-se alvo de *novas* expropriações, como das águas (FONTES, 2010, p. 72, grifos da autora).

O último capítulo do primeiro volume d'O Capital é encerrado com a afirmação categórica de que “o modo capitalista de produção e acumulação - e, portanto, a propriedade privada capitalista - exige o aniquilamento da propriedade privada fundada no trabalho próprio, isto é, a expropriação do trabalhador.” (MARX, 2017, p. 844). Eis a contradição entre o campesinato e a burguesia, entre a propriedade individual de subsistência e a propriedade privada dos meios de produção, levado ao extremo quando a luta se faz pelo uso comum da terra, que subverte a noção de propriedade privada dos meios de produção no capitalismo. Eis, portanto, a potência do campesinato e do operariado rural, bem como dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombolas. No caso específico do campesinato, uma potência que não está dada, mas que compreende uma importante vertente das disputas em curso na arena da luta de classes.

Nessa controvérsia, concordamos com Bartra (2011) na afirmação de que o campesinato não é uma ex-classe, mas um sujeito coletivo portador de uma racionalidade específica. O autor defende, com lucidez, que somente partindo de - e não negando - Marx, podemos desenvolver uma teoria do campesinato:

Certamente Marx não esgotou o estudo do problema camponês tal como este se apresenta no sistema capitalista mundial altamente desenvolvido. No entanto, defendo que não podemos empreender um estudo do campesinato do século XX sem tomar como ponto de partida o estudo de Marx. Desse modo, sem apoio de uma compreensão crítica da economia capitalista, nada podemos dizer sobre uma economia camponesa que se reproduz submetida à lógica do capital global (BARTRA, 2011, p. 1).

Isto posto, é importante recuperar as discussões feitas no primeiro capítulo, que nos permitem adentrar no terreno das particularidades da formação econômica-social brasileira, considerando seu caráter dependente que sustenta uma simbiose entre o velho e o novo (FLORESTAN, 2012; IANNI, 2004; MARINI, 2011a, 2011b; SANTOS, 2021, PRADO JUNIOR, 2004). Nesse sentido, há de se considerar as circunstâncias das imprescindíveis reflexões marxianas e marxistas pautadas no contexto europeu do século XIX. Primeiramente, porque a nossa formação não permite uma distinção entre burguesia e proprietários de terra (PRADO JUNIOR, 2004) conforme as análises clássicas (MARX, 2011, 2017; KAUTSKY, 1980, entre outros), visto que a base do capitalismo brasileiro se dá pela fusão e unidade entre estas classes, fazendo com que o arcaico se alimente do moderno e vice-versa.

Na mesma direção, a categoria de campesinato, ainda que essencial, não dá conta da dimensão e das particularidades dos sujeitos do campo brasileiro. Existe um conjunto de povos do campo que mantém uma unidade em sua distinção às classes dominantes, mas que possuem singularidades que não podem ser desprezadas. Estamos falando dos povos indígenas, dos povos remanescentes de quilombolas, das comunidades ribeirinhas e extrativistas, entre outros, que, em geral, se aproximam no uso da terra como um bem comum, subvertendo desde suas origens a apropriação da terra como propriedade individual. Este fator também os aproxima das comunidades acampadas e assentadas no processo de luta pela terra.

Por isso, apesar de concordarmos em grande medida com as proposições postas na categorização do campesinato como classe social ou como classe social em formação, consideramos que na nossa realidade material, considerando-se ainda o objeto de nossa investigação, a definição do campesinato como uma classe “distinta” talvez não seja a mais adequada. Uma ampliação da categoria de classe trabalhadora parece expressar nossas particularidades históricas e nossos objetivos teóricos de forma mais satisfatória. Isso porque nos possibilita compreender o campesinato brasileiro, bem como parte dos povos do campo e o próprio operariado rural, como frações da classe trabalhadora em confronto direto com as classes que vivem de explorar o trabalho e, sobretudo, em enfrentamento direto com a apropriação capitalista da terra.

Nesse flanco teórico, nos ancoramos nas proposições de Antonio Thomaz Junior (2004, 2005) na defesa de uma ampliação do nosso campo de visão na análise da composição do mundo do trabalho. Para o autor, na virada do século XXI, há uma nova sociabilidade imposta pelo capital que demarca uma complexificação da classe trabalhadora.

Entender a classe trabalhadora, diante dos desdobramentos do complexo da reestruturação produtiva, a polissemia do trabalho, requer que consideremos como parte integrante: a) o conjunto dos trabalhadores que vivem da sua força de trabalho; b) aqueles com certa autonomia em relação à inserção no circuito mercantil, como os camelôs; c) os trabalhadores proprietários ou não dos meios de produção e inclusos na informalidade, como as diferentes modalidades do *trabalho familiar na agricultura* e que são inteiramente subordinados ao mando do capital, d) da mesma forma, *os camponeses com pouca terra e que se organizam em bases familiares*; e) *o conjunto dos trabalhadores que lutam por terra, inclusive os camponeses sem terra, posseiros, meeiros* e; f) todos os demais trabalhadores que vivem precariamente junto às suas famílias, da produção e venda de artesanatos, pescadores, etc.

Enfim, essa definição de classe trabalhadora nos permite compreender a *malha social complexa* que reflete a característica principal da organização espacial do nosso tempo, ou seja, o *conteúdo contraditório da luta de classes* e os elementos estruturantes da relação capital-trabalho (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 45, grifos nossos).

Para o geógrafo, essa reformulação teórica, que incluiu os camponeses no universo constitutivo da classe trabalhadora⁴², tem por base o entendimento de que “não reconhecer a existência do camponês significa ignorar a potencialidade e a sociabilidade de um ator social historicamente afeito à resistência no tocante à submissão ao capital e à manutenção de sua identidade [...]” (THOMAZ JUNIOR, 2004, p. 22). A dimensão territorial desse processo se mostra essencial, visto que “cada forma de trabalho ‘requer’ uma arrumação espacial específica [...]” (THOMAZ JUNIOR, 2004, p. 13).

Com isso, a atenção para as novas clivagens e cisões do trabalho permite a apreensão “[d]os desenhos territoriais resultantes que revelam *novos* arranjos sociais e *novas* formas organizativas dos trabalhadores [...]” (THOMAZ JUNIOR, 2004, p. 17, grifos do autor). Importa recuperar que a complexidade das transformações no mundo do trabalho e no perfil da classe operária tem como cerne o cenário de reestruturação produtiva do capital que desponta

⁴² Ricardo Antunes propõe uma noção ampliada da classe trabalhadora, utilizando o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho*. Em suas palavras, “A expressão classe-que-vive-do-trabalho é utilizada aqui como sinônimo de classe trabalhadora, isto é, a classe dos trabalhadores/trabalhadoras que vivem da venda da sua força de trabalho. Pelo que disse acima, ainda que de maneira sintética, ao contrário de autores que defendem o fim do trabalho e o fim da classe trabalhadora, essa expressão pretende enfatizar o sentido contemporâneo da classe trabalhadora (e a conseqüente centralidade do trabalho). Nesse sentido, a expressão engloba: 1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx); 2) os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) o subproletariado, proletariado precarizado, sem direitos, e também trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva e são postos em disponibilidade crescente pelo capital, nesta fase de desemprego estrutural. A expressão exclui, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros.” (ANTUNES, 2009, p. 230-231 [nota 3]). Portanto, ao ampliar a categoria para todos que vendem sua força de trabalho, ou seja, a totalidade do trabalho coletivo assalariado, o autor inclui o proletariado rural, mas não o campesinato (pequenos e médios proprietários, posseiros, arrendatários, assentados, etc.) e povos tradicionais em geral, apesar de poder incluir camponeses sem-terra. Como exposto, apesar de utilizar a categoria em questão, Thomaz Junior (2005) propõe uma ampliação ainda mais profunda.

nos anos 1970, sendo que no Brasil é na década de 1990 que se consolida uma conjuntura de transformações decisivas na luta de classes (THOMAZ JUNIOR, 2004).

Portanto, o campesinato, incluindo os assentados das políticas de assentamentos rurais e de colonização, somar-se-ia ao conjunto do proletariado rural e de trabalhadores excluídos dos centros urbanos incorporados na luta pela terra enquanto classe trabalhadora. Com isso, utilizando esta categoria ampliamos nosso escopo de análise abrangendo um amplo leque de trabalhadores que podem ser considerados sem-terra: parceiros/as, pequenos arrendatários/as, posseiros/as, assalariados/as rurais, pequenos/as agricultores/as e seus filhos e filhas (CALDART, 2004) como fração da classe trabalhadora.

Certamente as elevadas somas de investimentos de capital e de financiamento do setor público (subsidiado ou não e na forma de políticas públicas), objetivando a transformação tecnológica, produtiva, interferiram sobremaneira na composição social da classe trabalhadora, em todos os ambientes em que a lavra humana se faz presente, seja nos campos, seja nas cidades, alargando pois, o universo de exploração do trabalho, sobretudo, nesse momento, a partir da apropriação efetiva de sua *dimensão intelectual*. Assim, depreendemos que o processo de valorização e de acumulação do capital ampliou como nunca antes as esferas de atuação do capital e do Estado, para o *efetivo exercício do controle social*, como forma de viabilizar o projeto de sociedade centrado na valorização de capital, mas com as atenções voltadas para a fragilização da classe trabalhadora (THOMAZ JUNIOR, 2004, p. 14, grifos nossos).

Julgamos que essa nova composição social e o controle social necessário para a valorização do capital também se configuram no campo e se expressam territorialmente, imbricando-se em diferentes esferas, na qual incluímos com destaque nesta pesquisa a educação. Com a inserção hegemônica do agronegócio, as alterações no mundo do trabalho rural, incluindo o trabalho assalariado e o camponês, reverberam nas demais dimensões da vida em sociedade. Para nós, nesse rearranjo espacial, a oferta escolar entra como um dos fatores determinantes.

É essencial, portanto, que tenhamos clareza das principais capilaridades e vértices comunicantes que expressam a atual conjuntura, para que possamos compreender, a partir das mediações, *as ligações dialéticas existentes com as múltiplas determinações do processo metabólico do capital que reúne sob seu comando todas as esferas da convivência em sociedade*: social, política, econômica, cultural, etc. É assim, então, que imaginamos haver *uma íntima relação entre as redefinições que estão em marcha no âmbito do movimento metabólico do capital e suas diversas e heterogêneas manifestações*, nos campos e nas cidades (THOMAZ JUNIOR, 2004, p. 22, grifos nossos)

Tomando a classe trabalhadora como unidade, não perdemos de vista a diversidade de suas frações, especificamente o amplo conjunto que constitui o que podemos, apenas

genericamente, denominar de classe trabalhadora rural. Também damos a devida atenção às múltiplas determinações e relações do capital, materializadas espacialmente de maneiras heterogêneas e contraditórias no campo brasileiro. A leitura geográfica a que nos desafiamos realizar pressupõe enfrentar a questão do trabalho como portadora de “complexas relações com características espaciais e expressões territoriais que nada mais são do que os marcos do tempo-espço da relação capital-trabalho e as derivações e desdobramentos daí decorrentes, ou seja, o metabolismo societário do trabalho.” (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 49).

Encarando a face espacial do trabalho, entendemos que “[n]a base constituinte da classe trabalhadora (trabalhadores vendedores da força-de-trabalho), está a (des)terreação do campesinato.” (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 50) e que, no Brasil, em determinado momento houve a desterritorialização dos trabalhadores proletarizados que em parte retornam à terra em um “contínuo e conflituoso processo de (re)territorialização do trabalho [...]” (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 50).

Então, como desconsiderar para a explicação dos conflitos sociais em torno da luta pela terra no Brasil os elementos condicionantes do edifício social como um todo? Tornam-se ineficientes e inconsistentes as explicações que nesses casos se circunscrevem à concentração fundiária, à truculência dos latifundiários, etc., e não leva em consideração a estrutura societal como um todo, a dinâmica das classes sociais, o conteúdo e o significado da luta de classe, o grau de organização do movimento operário, enfim, as fissuras e clivagens presentes no mundo do trabalho, a polissemização, etc., sob a matriz, por muitos de nós defendida, como *síntese de múltiplas determinações* (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 51, grifos do autor).

No interior dessa dinâmica, encontram-se fissuras para contraditórias formas de “confrontação social contra o capital” (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 48), da qual se destaca no Brasil a atuação do MST, que por meio de ações concretas representa, junto com outros movimentos, “frações significativas da *vanguarda* da classe-que-vive-do-trabalho” (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 48, grifo do autor). Caldart faz uma síntese que expressa bem esse caminho teórico ao situar a Educação do Campo no terreno da luta de classes que coloca “num polo os *trabalhadores* (do campo e da cidade e em suas diferentes formas de relação com o capital) e no outro, os *burgueses e os proprietários fundiários* (que no momento atual às vezes se confundem).” (CALDART, 2016, p. 327, grifos da autora). Há, portanto, na materialidade brasileira um antagonismo fundamental entre essas classes que sintetizam diferentes frações, formando uma unidade na diversidade.

Por fim, concluímos estas notas reconhecendo nossos limites na sistematização de um debate tão denso e complexo. Todavia, procuramos ao menos destacar a potência do campesinato, como também de toda a amplitude da fração rural da classe trabalhadora

brasileira, forjada fundamentalmente a partir da expropriação de seus meios de produção, em meio a particularidades e contradições evidentemente acentuadas. Dado que, em uma pesquisa que pretende analisar os povos do campo tendo em vista a totalidade das relações sociais no contexto do sistema capitalista, inserir a luta pela terra e por Educação do Campo na questão de classes, do ponto de vista da classe trabalhadora e não de um campesinato despojado e/ou alheio do conteúdo dessas lutas, nos parece não somente fundamental, mas incontornável.

2. 2 Educação do Campo: da gênese à política de terra arrasada

Inspirados na professora Clarice Aparecida dos Santos (2020), entendemos que a Educação do Campo pode ser dividida, como exercício didático de periodização, em três fases distintas e complementares: a primeira seria a de *luta e consolidação nos acampamentos e assentamentos* (1980-1996), quando a ação política atribui materialidade ao movimento; em sequência temos a fase de *consolidação e institucionalização, encontros e legislação* (1997-2015), em que a teorização confere corpo à categorização teórica e à formatação de políticas públicas; por fim, acrescentamos como terceira fase o período de *ofensiva e desmonte* (pós-2016), que compreende uma ruptura radical entre a institucionalidade e o movimento.

Contudo, limites, contradições e conflitos atravessaram todo o período em suas diferentes fases, assim como, estabeleceram-se relativas e controversas continuidades. Na realidade, o que diferencia cada intervalo de tempo são certas alterações de atores institucionais e de grau, tanto em relação às contradições quanto aos mecanismos privilegiados de poder - diga-se de hegemonia e a “composição” do seu par consenso-coerção. Diante desse contexto, pretendemos demonstrar na trajetória do movimento por uma Educação do Campo as dinâmicas políticas e as correlações de forças que lhe deram impulso e as que buscaram desmobilizar e derrotar seus esforços.

Retornemos ao início da primeira fase. A Educação do Campo pode ser considerada uma concepção de educação que nasceu no início dos anos 1980 enquanto movimento de luta, nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), procurando responder à problemática de escolarização de crianças e jovens Sem Terra (CALDART, 2004; MST, 2005). Foi construída coletivamente em sua temporalidade própria, criando as bases de uma educação que respondesse aos interesses e necessidades dos povos do campo em luta. A Educação do Campo nasce, portanto, de um território particular: o campo

como espaço de conflito e expressão das contradições insanáveis do capitalismo dependente. E essa é uma premissa fundamental.

João Pedro Stédile, ao refletir sobre a luta pela reforma agrária no contexto de democratização do acesso à terra, reitera que a democratização da educação se faz condição necessária: “Assim, resumidamente, dizemos que nossa reforma agrária é na verdade uma luta contra três cercas. A cerca do latifúndio, que é a mais fácil de derrubar, é só ocupar. A cerca do capital, já mais difícil, ter acesso, construir nossas agroindústrias; e a cerca da ignorância” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 164). Mais do que romper as cercas dos latifúndios e do capital, a Educação do Campo, forjada pelo MST, busca romper as cercas da educação - os latifúndios do saber.

Partimos da compreensão de que o movimento por uma Educação do Campo vem, desde sua origem, tensionando o que foi denominado por Florestan Fernandes (2020) de *domesticação particularista do Estado*, no sentido de disputar poder político e institucional. Nesse aspecto, também busca abalar a estrutura seletiva do Estado ampliado brasileiro. Tal dinâmica pode remeter às proposições sobre o jogo político “por dentro” do Estado, entendido como uma condensação de relações de forças, abrindo uma frente de disputa, como veremos mais adiante, que dialogaria com a categoria de *guerra de posição*, em um arranjo que inclui a *guerra de movimento*.

No Dicionário da Educação do Campo, Roseli Caldart apresenta o conceito, pontuando 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. [...] Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, 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. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir* [...] (CALDART, 2012, p. 257).

A forma de nomear essa proposta educacional popular assinala e demarca não apenas seus fundamentos, mas as concepções pedagógicas que são seus contrapontos. Por isso, a educação gestada não é *rural*, *no* ou *para* o campo, sendo essencialmente *do* campo.

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um

significado semântico destas três preposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2011, p. 35, grifos do autor).

No que se refere à educação rural, Vendramini (2015) nos ajuda a compreender tanto o contexto como seus objetivos políticos, que vão ao encontro do entendimento de Algebaile (2009) das escolas como meios de produção de “excedente de poder”:

As escolas rurais, criadas no início do século XX, constituem-se mais em estratégias de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade do que em espaços formativos. Assim, foi oferecida a uma pequena parcela da população rural uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra. Ao lado do caráter discriminador do combate à “praga” do urbanismo, a escola assumia caráter nitidamente preventivo contra a desordem social (VENDRAMINI, 2015, p. 54).

No intuito de compreender com mais robustez esse movimento, buscamos suas premissas no *Caderno de Educação nº 8* (MST, 2005), no qual o Setor de Educação do MST publica seus princípios educacionais (Quadro 1). Neste documento, são apresentados seus pressupostos filosóficos, que dizem respeito a sua visão de mundo, e seus princípios pedagógicos, relativos ao jeito de fazer e pensar a educação. Com isso, nos ajuda a compreender tanto a genealogia quanto a “ontologia” da Educação do Campo, no seu movimento de sistematização teórica de experiências práticas, auxiliando na percepção de possíveis desvios, apropriações ou ressignificações desse projeto.

Tais princípios podem ser considerados como constitutivos da gênese organizativa da educação do MST, quando são lançadas as bases para alicerçar e direcionar as práticas pedagógicas do movimento. A visão de mundo do MST centra-se em cinco princípios filosóficos, que são pressupostos que dialogam diretamente com uma pedagogia da práxis. Em relação ao jeito de fazer e pensar a educação, são listados treze princípios pedagógicos, nos quais vemos a centralidade do trabalho, da autonomia e da construção dessa práxis do movimento (Quadro 1).

O conjunto do que podemos chamar de práxis educativas, sistematizadas e formalizadas nos Cadernos de Educação, alcança um novo patamar com a realização em 1997 do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I Enera). Este fato demarca o momento histórico no qual o acúmulo de experiências educativas em acampamentos e assentamentos do MST começa a ganhar uma materialidade teórica, enquanto Educação do Campo, e organizativa, com o Movimento por uma Educação Básica do Campo. Essa seria a segunda fase da nossa periodização.

Quadro 1 - Princípios Educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Filosóficos	1.	Educação para a transformação social.	Educação de classe.
			Educação massiva.
			Educação organicamente vinculada ao movimento social.
			Educação aberta para o mundo.
			Educação para a ação e educação aberta para o novo.
2.	Educação para o trabalho e cooperação.		
3.	Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.		
4.	Educação com/para valores humanistas e socialistas.		
5.	Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.		
Pedagógicos	1.	A relação entre teoria e prática.	
	2.	A combinação metodológica entre ensino e capacitação.	
	3.	A realidade como base da produção do conhecimento.	
	4.	Os conteúdos formativos socialmente úteis.	
	5.	A educação para o trabalho e pelo trabalho.	
	6.	O vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.	
	7.	O vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.	
	8.	O vínculo orgânico entre educação e cultura.	
	9.	A gestão democrática.	
	10.	A auto-organização dos/das estudantes.	
	11.	A criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.	
	12.	Atitude e habilidades de pesquisa.	
	13.	A combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.	

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações coletadas no Caderno de Educação nº 8/1996 (MST, 2005).

As bases lançadas no I Enera ganham ainda mais densidade com a organização da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998. No decorrer da conferência há o surgimento da *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, como forma de dar continuidade à mobilização e às discussões postas. A conferência ganha uma segunda edição em 2004, como *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (CNEC), alargando a categoria de Educação do Campo para além do nível básico de ensino. Nesse movimento histórico, a Educação do Campo ultrapassa as experiências e limites das práticas educativas do MST, agregando uma diversidade de sujeitos e movimentos sociais com uma unidade organizativa e de projeto de educação popular e de campo.

Nesse interim, entre o I Enera e a II CNEC, conquistas institucionais assinalam a importância da EdoC enquanto movimento organizativo propositivo. Cabe destacar a criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1998, e a promulgação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* (Resolução CEB/CNE nº 1/2002), resolução que agrega demandas da mobilização por uma Educação do Campo, reconhecendo-a no âmbito do Estado e das políticas públicas.

Com a formação e organicidade do projeto educativo do MST, que semeia o terreno para a emergência da Educação do Campo enquanto categoria de análise e política pública, acirra-se a oposição à educação hegemônica, historicamente apartada das realidades, necessidades e lutas dos povos do campo, conhecida como *educação rural*. De fato, com a Educação do Campo há a emergência de um projeto educacional decorrente das lutas gestadas no conflito pela terra, o que evidencia no campo educacional a oposição entre agricultura camponesa e agricultura capitalista (CALDART, 2015). Configura-se um projeto de educação que disputa um espaço até então historicamente dominado pela oligarquia rural brasileira, fruto do antagonismo entre paradigmas agrários.

Em seus estudos, Mônica Molina expõe as contradições enfrentadas pela Educação do Campo advindas de sua institucionalização, destacando o *apagamento do campo*, de seus sujeitos e suas lutas, e o *estrangulamento* de suas ações. Para a autora, “A sua institucionalização, nestes termos, se faz, contra ela própria.” (MOLINA, 2011, p. 113), reflexo da relação contraditória com o Estado.

Compreende-se o Estado como um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflito, de contradição: é possível e necessário disputar o Estado. Não sendo homogêneo, não sendo ele aquele bloco monolítico, sendo heterogêneo e território em disputa, é tarefa disputar o Estado na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É óbvio que não podemos alimentar ilusões de que na sociedade capitalista vamos ter o Estado a serviço dos trabalhadores. Na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado vai estar majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital. Apesar disso, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de evitar que tudo vire mercadoria. É preciso barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando-se que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto universal, e se transforme num serviço ou num bem, a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A ideia de lutar por política pública é para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a esfera do mercado, da privatização, de cada vez menos gente com acesso a direitos (MOLINA, 2011, p. 115).

Diante do cenário apresentado, pode-se afirmar que o movimento por uma Educação do Campo obteve conquistas, que acabaram por resultar em sua institucionalização enquanto política pública. Contudo, para não ficarmos na superfície da análise teórica, desconsiderando as contradições do processo, problematizações que recuperam os resultados da trajetória de luta pela terra não como simples conquistas e/ou concessões do Estado, mas como resultado direto do confronto entre classes (CALDART, 2015, 2016), nos parecem necessárias⁴³.

⁴³ Stédile, ao ser indagado se a política de assentamentos (FHC) seria uma conquista, considera que “A política de assentamentos, em si, não é uma conquista. Ela é resultado do confronto, da luta de classes. Mas os assentamentos, sim, são conquistas, verdadeiras áreas liberadas, conquistadas pelos trabalhadores. Por isso devemos aproveitar ao máximo, para que, embora sejam ainda parciais e enfrentem muitas dificuldades, essas áreas de assentamento sejam um acúmulo de forças para a continuidade da luta pela reforma agrária

Caso fizéssemos um recorte particularista da trajetória de institucionalização da Educação do Campo, tomando por base a aparência, poderíamos concluir com certa tranquilidade que houve a implementação da Educação do Campo enquanto política pública pelo Estado brasileiro, notadamente com a promulgação do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera*. Ao depender da leitura, talvez essa seja uma conclusão possível, embora parcial. No mínimo, é necessário evidenciar as contradições que permeiam esse projeto em sua multidimensionalidade, isto é, sem desprezar a historicidade, a organicidade e a totalidade que o atravessam e o constituem.

Tendo por base dados e análises do processo de fechamento de escolas rurais e nucleação escolar (CORDEIRO, 2013), observamos o que denominamos na ocasião de *dualidade na política educacional no campo brasileiro*, que se expressaria por meio da contradição e oposição entre políticas nacionais e locais. Por um lado, se delinearam na esfera federal políticas nacionais de Educação do Campo, que de certa forma responderam às reivindicações dos povos do campo, inclusive com leis que tentam frear a retração da oferta escolar (Resolução CNE/CEB nº 2/08 e Lei nº 12.960/14). Por outro lado, coetaneamente, configuravam-se políticas estaduais e municipais de “otimização” das redes de ensino, através dos processos de fechamento e nucleação de escolas, que pareciam ignorar as orientações dos dispositivos legais. Essa dinâmica responde a um processo mais amplo de descentralização da educação pública em escala global, que discutiremos mais adiante.

Nicos Poulantzas, ao refletir acerca do Estado, nos fornece indícios sobre a natureza das contradições nas políticas aqui abordadas:

[...] a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de *consenso, possui sempre um substrato material*. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável do compromisso entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas (POULANTZAS, 2000, p. 29, grifos do autor).

O autor ainda nos fornece uma leitura interessante em relação às lacunas existentes entre as leis promulgadas em direção à criação de uma Política Nacional de Educação do Campo

mais ampla.” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 165). Podemos ter uma compreensão similar das escolas do campo, em especial as escolas de assentamento, como áreas liberadas, conquistadas pelos trabalhadores. Embora parciais, esses territórios, podem ser potencializadores de acúmulo de forças. Em contrapartida, a Política Nacional de Educação do Campo, seria mais do que uma conquista, seria também o resultado desse confronto de classes.

(BRASIL/MEC, 2010) e a materialização das mesmas. Igualmente, pode elucidar a distância entre os discursos Estatais e/ou governamentais e as práticas cotidianas existentes nas escolas rurais do país, engendradas por estados e municípios.

A lei apenas engana ou encobre, reprime, obrigando a fazer ou proibindo. Também organiza e sanciona *direitos reais* das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação à sua forma jurídica) e comporta os compromissos materiais impostos pelas lutas populares às classes dominantes (POULANTZAS, 2000, p. 82, grifos do autor).

Na mesma direção, Osório (2019) compreende que na relação entre Estado e classes dominadas, o primeiro tem um papel ativo na luta de classes pela criação e modificação das correlações de força em favor das classes dominantes. Por conta disso, as conquistas no âmbito do Estado devem ser entendidas dentro de certos limites, pois são “*desvirtuadas e filtradas* pela ação estatal.” (OSÓRIO, 2019, p. 52, grifos do autor). Por fim, é contundente ao afirmar que “*o Estado capitalista não é o melhor nem o mais fundamental lugar para as classes dominadas acumularem forças [...]*” (OSÓRIO, 2019, p. 52, grifos do autor). O que não significa dizer que não seja um lugar legítimo para este acúmulo.

Levando em consideração as mudanças ocorridas após o golpe político-jurídico-midiático de 2016, observamos indícios que sugerem uma superação dessa dualidade educacional, sendo esse o momento de início da terceira fase aqui proposta. Inclusive, as alterações postas apontam os possíveis limites dessa análise, no sentido de reconhecer e enfrentar com mais profundidade as contradições que envolviam a Política Nacional de Educação do Campo nas gestões petistas.

Embora a educação ofertada no campo pareça ser alvo de disputa por projetos antagônicos, percebe-se com ainda mais clareza que esse antagonismo reflete diretamente a oposição e a contraditoriedade entre agricultura capitalista e agricultura camponesa. E não, necessariamente, entre a esfera federal e as esferas estaduais e municipais - ainda que o governo federal em pacto com o agronegócio tenha assumido a bandeira da Educação do Campo, procurando construir assim um equilíbrio, notadamente insustentável a longo prazo. Soma-se a isso o fato desse antagonismo também ser expressão de disputas no campo ampliado da educação, no qual políticas educacionais neoliberais ganham terreno, especialmente a partir de condicionalidades e orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e

a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e das recentes mudanças no campo político brasileiro⁴⁴.

Em nosso entendimento, houve uma trajetória que vai de uma *dualidade da política nacional de implementação da Educação do Campo* à uma *política nacional de desmonte da Educação do Campo*, que representa uma unidade e a incorporação em plano nacional de políticas antes segmentadas e setorizadas, mesmo assim predominantes. Com a ruptura democrática de 2016 a dualidade parece ter sido superada, com a esfera federal assumindo e renovando as práticas estaduais e municipais hegemônicas de desmonte da educação no/do campo, isto é, alargando o pacto com o agronegócio ao abandonar completamente a bandeira da Educação do Campo e qualquer política fundiária que dialogue com as demandas de democratização do acesso à terra. A política do consenso e de alianças com os setores populares, na busca por um equilíbrio instável deixa de ser um mecanismo de poder em benefício da imposição nua e crua. Dito de outra forma, a força torna-se o instrumento privilegiado de poder em detrimento do consentimento dos sujeitos e movimentos em luta, uma mudança na dinâmica de construção da hegemonia em que a coerção ganha terreno.

Logo, o que era de âmbito das unidades federativas, mas com uma grave repercussão nacional e respondendo também a dinâmicas de poder local, com Bolsonaro passa a ser um projeto de governo que visa se tornar política de Estado. Se, anteriormente, o que tínhamos como cerne da questão era o fechamento das escolas rurais e como ponto de atenção as parcerias público-privadas, na atualidade toma a forma de um desmonte orquestrado e generalizado da Política Nacional da Educação do Campo, como também de programas e projetos a ela vinculados direta ou indiretamente.

Essa virada reverbera em uma mudança analítica importante em nosso estudo, que busca compreender a relação entre a hegemonia do agronegócio, o fechamento de escolas rurais e as parcerias público-privadas em educação (PPPEs) com as entidades empresariais do setor, no âmbito do Estado integral. Isto porque tais fenômenos são incorporados dentro de uma variedade de modalidades de sufocamento do projeto de Educação do Campo, alargando e radicalizando uma ofensiva que já estava em processo. Contudo, as contradições e limites enfrentados são ampliados, ao mesmo tempo em que os espaços de disputas são reduzidos: os obstáculos ao que poderíamos aludir como guerra de posição tornam-se mais robustos,

⁴⁴ Em uma dinâmica contraditória do ponto de vista dos movimentos sociais, a Unesco, órgão da ONU, apoiou as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo. Importante observar que globalmente existe um conflito entre esta agência e o Banco Mundial - uma organização especializada da ONU, mas com independência e mediada pelos interesses da política externa dos EUA. Para entender melhor essa arena de disputas em relação às orientações internacionais para a educação, ver Pronko (2014).

enquanto o fortalecimento de um *Estado ampliado e seletivo* (FONTES, 2010) nos parece ser, cada vez mais, uma realidade. A ampliação do Estado é “rebaixada” para ainda menos, em relação a certos grupos, após breve período de expansão contraditória na Nova República.

O desmonte da educação no/do campo se articula ao desmantelamento da educação pública, em um projeto neoliberal mais alargado que, em última instância, parece objetivar a destruição das políticas sociais de caráter universal. Nossa atenção se volta para uma dinâmica de ruptura, quando a dualidade da política nacional de Educação do Campo - expressão das forças sociais em disputa - é “derrotada” em favor de uma “política nacional” de desmonte da educação no/do campo - expressão da hegemonia do agronegócio e das políticas neoliberais não apenas na esfera econômica, mas também na político-ideológica.

Parece-nos razoável considerar que a luta por Educação do Campo no seio do Estado e a conquista do reconhecimento desta enquanto política pública poderia perfazer, em alguma medida, uma estratégia gramsciana de *guerra de posição* ou “*revolução processual e molecular*”. Por meio das brechas do Estado, seria possível uma tomada gradativa e parcial de espaços escolares do Brasil rural, que poderia resultar em um potencial de disputa e construção do “consenso” nas escolas. Haveria, desse modo, um potencial contra-hegemônico, ainda que com tensões e, como veremos, tentativas de captura.

A dualidade demonstrava, de certa forma, o quanto o consenso por meio do Estado tinha por objetivo o equilíbrio de compromissos, o que significava uma correlação de forças mais favorável aos projetos populares, ainda que com privilégio incontestado do agronegócio. Entretanto, devido aos limites da política de conciliação petista, com contradições crescentemente tensionadas e radicalizadas, a crise e a ruptura mostraram-se incontornáveis e foram absorvidas em proveito de uma fração da classe dominante mais conservadora e liberal, com a adesão do agronegócio.

Portanto, a partir de 2016 há uma recomposição de forças na qual o elemento consensual se fragiliza. Isso levou a leituras acerca da materialidade ou não de uma possível revolução processual, com uma espécie de disputa tanto na sociedade política quanto nos APHs na guerra de posição. O maior problema de uma tática que se aproxima, em alguma medida, de uma formulação “exclusivista” de guerra de posição, seria a assunção de uma postura reformista. Nesta, o eixo institucional-parlamentar seria o centro de conquista do poder e de ruptura, interpretação muito recorrente e equivocada da obra gramsciana⁴⁵. Assim, a conquista do poder seria um processo imperceptível, no qual

⁴⁵ Osório (2019) apresenta três “versões gramscianas” sobre o Estado: 1ª O Estado como sociedade política; 2ª O Estado como sociedade política mais sociedade civil; e 3ª O Estado como sociedade civil. Não

A guerra de posições, enquanto guerra de desgaste da hegemonia burguesa e de disputa dessa capacidade de direção, trincheira por trincheira, constitui-se assim como a estratégia-chave para a conquista do poder, que, dada a sua dispersão e atomização, pode ir sendo conquistado gradualmente, “não por assalto”, mas sim após a somatória de pequenas conquistas parciais (OSÓRIO, 2019, p. 312).

Entretanto, como exposto no primeiro capítulo, as formulações gramscianas não devem ser compreendidas de forma isolada e sim como pares conceituais. Desse modo, uma guerra de posição não pressupõe um abandono da guerra de movimento, assim como o consenso não significa a derrota da coerção. Em outras palavras, uma tática de conquista de espaços institucionais ou de APHs não significa uma tomada de poder imperceptível, pois a conquista revolucionária do poder ainda se faz necessária. Gramsci acrescenta “apenas”, e isso é o mais importante, a necessidade da conquista da hegemonia na sociedade civil antes da tomada de poder no Estado em sociedades do tipo ocidental. Somente assim a classe dominada se tornaria dirigente antes de dominante. Então, ao menos quando não afeita ao reformismo, uma tática que se aproxima do mecanismo de guerra de posição não nos parece o problema em si, por isso a reflexão sobre os seus usos pode nos ajudar a entender seus limites e/ou falhas no percurso das lutas na realidade material.

Voltando à análise do contexto brasileiro, com a derrota dos governos progressistas podemos vislumbrar a problemática maior das táticas de conciliação empreendidas, ao mesmo tempo em que observamos a amplitude da regressão desencadeada. Se anteriormente o caráter neoliberal das políticas de Estado, perfazendo o que compreendemos por social-liberalismo, demonstrava um limite à agricultura camponesa e às suas lutas, agora vislumbramos uma exacerbação das políticas neoliberais de austeridade que ameaçam todas as políticas sociais do país. Os canais para uma guerra de posição parecem estar sendo progressivamente destruídos, obstruídos e/ou emparelhados.

O questionamento que fazemos é se nesse contexto houve mais continuidades ou rupturas com o cenário político precedente: *a Educação do Campo teria sido uma das políticas que caracterizaria a gestão petista como uma forma de revolução passiva à brasileira?* e *as gestões presidenciais Michel Temer/Jair Bolsonaro poderiam ser caracterizadas como uma*

concordamos com essa classificação, pois com ela nos parece que as interpretações de Gramsci são tomadas como sua obra, desconsiderando-se de certa forma o caráter inacabado, a censura, a cronologia e a escrita dos textos periodizados como A, B e C, nos Cadernos do Cárcere. A unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil na conformação do Estado e do exercício da hegemonia, vista no conjunto da obra, para nós não permite pôr na conta de Gramsci essas versões. Ainda assim, Osório (2019) traz reflexões pertinentes sobre o uso reformista do pensamento do autor sardo. Por fim, entendemos que as três versões apresentadas longe de representarem concepções divergentes do próprio Gramsci, são o resultado das disputas teóricas e políticas sobre seu pensamento.

inflexão, na qual a forma de governar baseada na revolução passiva é suplantada por uma política com base na contrarreforma⁴⁶, com a predominância da conservação, especialmente no bolsonarismo?

A discussão sobre a ascensão e a consolidação de um bloco histórico neoliberal, conforme defendido por Castelo (2013), nos parece crucial, haja vista a opção pelo materialismo histórico e dialético, que compreende a necessidade de se considerar a totalidade e suas contradições. Isso porque esse novo bloco incide diretamente na dinâmica produtiva e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, alterando inclusive suas necessidades formativas. O que nos leva diretamente a relacionar tal processo com o avanço da lógica neoliberal na educação brasileira, na esteira de recomendações de instituições internacionais, e no pacto que permite a hegemonia do agronegócio.

Acreditamos que ambos são fatores que refletem tanto no processo de fechamento de escolas rurais quanto no de PPPEs entre agronegócio e o sistema público de educação, perfazendo assim, no primeiro caso, vazios educacionais rurais e, no segundo, uma *esfera pseudoeducativa-publicitária*. Portanto, o contexto global de reestruturação produtiva como resposta à crise orgânica do capital, advém de um cenário em que o pacto vigente no modelo fordista-keynesiano não conseguia mais sustentar o crescimento da taxa de lucro, alterando assim toda a esfera produtiva e, com isso, toda a ideologia necessária para sua manutenção.

Um novo bloco histórico foi necessário e com ele um novo tipo de trabalhador e de trabalhadora - pautado na flexibilidade, precarização, responsabilização e concorrência. No caso do setor agrícola, há um contraste entre a necessidade de trabalho altamente especializado e a de trabalho cada vez mais precarizado e sem autonomia, em um quadro de diminuição dos postos de trabalho pela tecnificação. Por outro lado, a corrida por terras, decorrente da abertura e liberalização mundial do mercado de terras, pressiona e expulsa o campesinato e demais povos do campo.

Nesse cenário, temos alterações das necessidades formativas que não podem ser descoladas da diminuição e precarização dos postos de trabalho e do crescimento da concentração fundiária, pelo avanço do agronegócio e da neoliberalização da educação. É nesse movimento que a política de fechamento e nucleação de escolas rurais avança, readequando o sistema educativo às novas necessidades do capital. Importante ressaltar que, apesar do recorte nacional desse estudo, esse é um processo mundial, como procuramos abordar nas próximas seções.

⁴⁶ Ou, conforme Giovanni Semeraro (2021, p. 179): “uma ‘restauração regressiva’, a ofensiva de uma ‘contrarrevolução passiva’”.

Uma contradição fundamental desse período é apresentada por Delgado (2012): a aliança entre Estado e classe dominante do campo não se alterou nos governos petistas, ao contrário, ocorreu o aprofundamento da estrutura fundiária brasileira concentrada e da expansão do agronegócio como projeto de governo. A manutenção dessa aliança, com a expansão do agronegócio articulada à intocabilidade da propriedade da terra, revela o caráter antitético e instável da conciliação petista, da qual o MST, que tem por bandeira central a reforma agrária popular, foi uma das principais bases políticas.

Tendo consciência dessa complexidade, procuramos compreender o reflexo das mudanças políticas no Estado brasileiro na questão agrária e na trajetória do movimento por uma Educação do Campo. Nesse sentido, nossas análises abrangem diferentes momentos da política brasileira, perpassando mudanças na composição do Estado.

Como vimos, essa contextualização histórica do movimento por uma Educação do Campo em três fases atravessa os primeiros acampamentos e assentamentos no início da década de 1980 e a formação do MST em 1984, na fase terminal do ditadura empresarial-militar. Com a redemocratização do país consolidando a Nova República, a Constituição de 1988 abre espaço para uma ampliação mais efetiva do Estado no que concerne às classes populares, ainda que com retrocessos em relação à bandeira da reforma agrária. Com a chegada do PT ao poder, percebemos uma intensificação de mecanismos institucionais de participação popular, com o objetivo de conciliação de classes. É nesse período que ocorre a institucionalização da Educação do Campo no governo Lula da Silva, coetaneamente ao pacto político com a economia do agronegócio, ou seja, a “dualidade” no campo educacional não se desdobrava no campo econômico, hegemonizado pelo setor.

2.2.1 Repercussões do golpe: o acirramento da ofensiva contra a Educação do Campo entre rupturas e continuidades

No que diz respeito às forças políticas, o percurso teórico trilhado indica que a classe dominante aceitou concessões para a manutenção do poder até o ponto em que essa aliança se mostrou desnecessária, o que se insere no contexto de uma mudança global do sistema capitalista, após a crise econômica de 2008. A hegemonia passa a agir de modo a desfazer o avesso. Em 2016 vivenciamos uma ruptura democrática com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, na qual opera-se uma recomposição de forças e do bloco no poder. Assim,

com o golpe disfarçado de *impeachment* legal, ocorre uma ruptura das forças hegemônicas com a vertente social-liberal e, ao menos, uma aproximação com o programa que pode ser denominado de neoliberal ortodoxo, ultraliberal, *radicalizado* (SEMERARO, 2021) ou, conforme Campos (2021), uma vertente denominada de *neoliberalismo reacionário*⁴⁷.

O que na Era Temer (2016-2018) pode ser lido como uma ruptura com o social-liberalismo e uma aproximação com um neoliberalismo reacionário, ganha contornos ainda mais exacerbados com a candidatura de Jair Bolsonaro em 2018, eleito com um projeto político e econômico ultraconservador e liberal. Aliado a proprietários de terra e a segmentos mais reacionários do agronegócio e com um programa de governo declaradamente criminalizador de movimentos sociais como o MST, a perspectiva de ataque à luta pela terra e por educação mostrava-se uma realidade inevitável.

Na conjuntura pós-golpe, toma o poder um programa político com faces autoritárias, que indica a superação e o esgotamento do discurso de conciliação entre os movimentos sociais e o Estado. O fim dessa aliança altera a relação entre Estado, políticas sociais e movimentos sociais populares. Por um lado, a referida aliança pareceu atuar na desmobilização das bases e na contenção dos conflitos sociais por meio de um pacto fundamentado no consenso e na conciliação, sem que elementos coercitivos tenham sido suplantados, mesmo que tenham sido retraídos em alguns contextos. Por outro, tal aliança, por parte dos movimentos sociais e entidades de classe, poderia ser entendida como uma tática, com vistas ao fortalecimento e à estruturação interna em meio à guerra de posição. De todo modo, na nova conjuntura aberta em 2016, um refluxo expressivo da ação e da força mobilizadora dos movimentos sociais populares é notório.

Para entendermos melhor os impactos da mudança na correlação de forças na educação, trazemos algumas análises acerca dos ataques à educação pública e às políticas agrárias efetivados no primeiro ano do mandato de Bolsonaro. Esses ataques apontam para uma desestruturação das bases do Estado brasileiro engendradas na Constituição de 1988, indicando o sepultamento da Nova República.

Diante desse contexto, Leher (2019) busca compreender os laços entre o capitalismo dependente, o bloco no poder e a educação, nesse momento histórico no qual a ciência vem

⁴⁷ “*pode-se concluir que não está em curso a extinção do neoliberalismo. Antes disso, o mundo burguês vive atualmente um processo de transformação-radicalização de sua forma histórica neoliberal, a qual se vê caracterizada predominantemente por mais uma de suas variantes teórico-históricas. Forjado como padrão de resposta para a crise aberta em 2008, num ambiente de ofensiva do capital sobre o trabalho e de enfraquecimento geral da intensidade da luta de classes, o neoliberalismo reacionário significa o recrudescimento dos modos de exploração e dominação adotados pelo capitalismo imperialista na última década.*” (CAMPOS, 2021, p. 377, grifos do autor).

sendo sistematicamente atacada, a despeito de seu papel estratégico para o capitalismo. O autor relembra que na ditadura empresarial-militar o conhecimento operacional ao capitalismo monopolista ganhou forma no Estado brasileiro, o que vem sendo desmontado no governo bolsonarista.

O enigma é desconcertante. O núcleo econômico do governo Bolsonaro, ultraneoliberal, é constituído pelos representantes dos bancos e das organizações financeiras, em tese, setores modernos e internacionalizados, ao lado do agronegócio exportador e de atacadistas, igualmente com pretensão cosmopolita. Individualmente, nenhum de seus agentes se apresentaria ao mundo como agentes do irracionalismo e negacionistas de todas as grandes evidências científicas que marcam o tempo atual; contudo, com seu silêncio, e com suas ações contra a educação, a ciência e a cultura, estão irmanados com grupos fundamentalistas - pentecostais e neopentecostais -, a extrema direita que sustenta um complô do comunismo internacional liderado pela China contra o Ocidente, e com adeptos de seitas de difícil definição que estão imbuídas do propósito de destruir o chamado marxismo cultural, tal como ocorrera no fascismo e, mais precisamente, no nazismo (LEHER, 2019, p.12).

Na busca pelo desvendamento do enigma do desmonte, levado a cabo por meio de uma ofensiva à educação, Leher aponta os setores que perfazem o núcleo econômico do bolsonarismo, dentre os quais está o agronegócio. O ataque contra a educação mostra-se latente em várias frentes, como no avanço do ideário do Escola Sem Partido (ESP) interligado às ameaças de criminalização de movimentos sociais e suas formas educativas, como no caso do MST e suas escolas de assentamento. Entretanto, a investida não se limita às experiências de educação popular, ainda que as atinjam de forma contundente.

Uma consequência desse movimento de calibragem do padrão de acumulação é que a universidade, por possuir força racionalista referenciada na ciência e por promover o uso autônomo e crítico da razão, foi colocada como um campo de ásperos conflitos, nos quais sobressaem o programa Future-se (Leher, 2019), os draconianos cortes de gastos impulsionados pela Emenda Constitucional n. 95/2016, o desrespeito às escolhas das comunidades universitárias em relação aos seus dirigentes e as agressões simbólicas contra sua comunidade e as instituições. O ataque às universidades faz parte do mesmo movimento de desativação paulatina do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), comprometendo a Educação do Campo e a viabilidade de novas bases tecnológicas para a pequena agricultura. Ademais, o cerco se fecha com o sufocamento dos órgãos de fomento à pesquisa.

Os problemas são de inédita complexidade. Os desconcertantes acontecimentos no Brasil não resultam de uma sequência linear, como se os governos anteriores fossem estágios prévios e necessários de um mesmo processo. Existem descontinuidades, mudanças de escala e de intensidade que conformam outras correlações de forças (LEHER, 2019, p. 14-15).

Para Cardoso e Brito (2019), o projeto em curso não se restringe ao governo Bolsonaro, sendo na verdade um projeto de Estado, no qual a destruição é o dispositivo central de uma *política de devastação*. Desse modo, a devastação é entendida como uma *tecnologia de*

governo, que disputa um modelo de sociedade e de Estado, ao inviabilizar a Constituição de 1988. Ressaltando a amplitude do inventário da destruição, os autores elencam elementos centrais da tentativa de refundação do Estado brasileiro:

A devastação vigente promove uma queima de ativos públicos estratégicos, uma dissipação de fundo público nos circuitos rentistas (em detrimento das destinações públicas e sociais), uma demolição das políticas sociais (na esteira de uma inviabilização das bases da Constituição Federal de 1988, especialmente as vinculadas aos direitos sociais). Observa-se um desmanche das políticas ambientais e instituições voltadas à implementação de tais políticas; uma perseguição às universidades e instituições de pesquisa e correlata desresponsabilização público-estatal com o financiamento das mesmas; um desmantelamento dos espaços institucionais abertos à “participação cidadã”; um policiamento e uma dissolução de políticas culturais voltadas, de alguma maneira, ao exercício da alteridade, no bojo de tentativas de se implementar uma “guerra cultural” contra tudo aquilo e todos aqueles que são estigmatizados como focos de “deterioração” social (CARDOSO; BRITO, 2019).

Tendo por base essas discussões, é possível perceber que a *política de devastação*, ao impedir, inviabilizar ou até mesmo desmontar políticas sociais fundamentadas na Constituição, está sendo fortemente utilizada para destruir as bases da educação pública no país. Em relação às políticas agrárias, Alentejano tece importantes reflexões sobre a devastação em curso do governo Bolsonaro, destacando suas rupturas e suas continuidades com as gestões anteriores.

[...] podemos afirmar que mais do que uma ruptura, as políticas do governo Bolsonaro para o campo representam um aprofundamento da lógica violenta e predatória que marca o desenvolvimento do campo brasileiro sob a hegemonia do agronegócio. A diferença é que isto se faz agora de forma escancarada, sem qualquer verniz e sem qualquer concessão aos movimentos sociais e povos do campo, ao contrário do que acontece em governos anteriores, nos quais, em diferentes graus, havia diálogo e políticas que, sem afetar a hegemonia do agronegócio, atendiam a algumas reivindicações destes segmentos, agora considerados inimigos a serem eliminados (ALENTEJANO, 2020b, p. 390).

O autor demonstra, assim, que “mais do que ruptura temos continuidade.” (ALENTEJANO, 2020b, p. 356), especialmente no sentido de aprofundamento da estrutura econômica vigente. Em relação às mudanças, percebemos alterações substanciais na forma de exercício da hegemonia no plano das superestruturas, que nos parecem fundamentais. De fato, o que vemos é uma hegemonia cada vez menos pautada no consenso, na qual o Estado parece fortalecer a “forma” de *Estado ampliado seletivo*, visto que é possível “afirmar que há nítidos elementos de fascistização nas ações desenvolvidas pelo governo Bolsonaro no campo

brasileiro.” (ALENTEJANO, 2020b, p. 355-356), bem como elementos mais gerais que apontam na mesma direção (MELO, 2020)⁴⁸.

No que concerne às políticas fundiárias, Alentejano elenca três marcas fundamentais da gestão Bolsonaro que expressariam radicalizações, continuidades e aprofundamentos dos governos anteriores, com vistas a bloquear a reforma agrária e abrir as fronteiras para a expansão do agronegócio:

(1) a suspensão de qualquer destinação de terras para criação de assentamentos rurais, terras indígenas e territórios quilombolas; (2) a criação de mecanismo para franquear as terras dos assentamentos e indígenas para a expansão do agronegócio e outros interesses do capital, como a mineração e a construção de hidrelétricas; (3) a intensificação da legalização da grilagem de terras, em especial na Amazônia (ALENTEJANO, 2020b, p. 365-366).

Todos esses fatores concorrem para a exacerbação dos conflitos no campo, a partir da lógica de enfrentamento direto com os movimentos sociais, indígenas e quilombolas, na qual a coerção é o instrumento principal. Os desmontes das políticas fundiárias que ainda contrabalançavam minimamente com a força do agronegócio, ao ceder parcialmente às demandas populares, demonstram as alterações no exercício do poder. Portanto, consideramos que tanto as mudanças nas políticas educacionais quanto nas fundiárias não se somam nem apenas se cruzam, mas sim conformam uma mesma totalidade intrincada que impacta diretamente a viabilidade da permanência e do avanço da política de Educação do Campo.

Mesmo sendo categórico ao afirmar que na construção da hegemonia de agronegócio houve mais continuidades do que rupturas entre os diferentes governos, Alentejano conclui:

Do ponto de vista político há que considerar as mudanças no tratamento dado aos movimentos sociais do campo. Neste sentido, não há dúvidas de que os governos petistas foram muito mais abertos ao diálogo com estes, atendendo a um conjunto de reivindicações, criando ou ampliando políticas públicas importantes, como o próprio Pronaf, o Pronera, o PAA, etc... Mas, apesar da importância destas políticas, nenhuma

⁴⁸ Muitas discussões vêm sendo empreendidas acerca do caráter fascista ou não do governo Bolsonaro. Demian Melo (2020), no texto “Bolsonaro, fascismo e neofascismo”, tomando por base Enzo Traverso, primeiramente diferencia o neofascismo (uma continuidade ideológica do fascismo clássico) do pós-fascismo (um fenômeno que apesar de compartilhar traços do fascismo clássico, não representa uma continuidade e sim um fenômeno novo), além de apresentar o conceito de fascismo genérico de Griffin. Nessa perspectiva, entendemos que não seria possível falar em fascismo em sua acepção clássica, mas sim em neofascismo e pós-fascismo, sendo importante pontuar que alguns autores também vêm utilizando o termo profascismo. Melo conclui que o discurso bolsonarista apresenta características ideológicas que podem ser situadas no campo do fascismo em sua definição genérica, sendo categórico na afirmação de que Bolsonaro é fascista por professar uma ideologia fascista, promover um movimento baseado na mobilização de setores médio e subalternos movidos por ressentimento social, ser um personagem carismático catalizador de um partido de massas e anticomunista, ainda que guardando diferenças com o fascismo histórico (especialmente na política econômica), considerado assim um *fascismo típico da periferia do capitalismo*.

tinha a amplitude para promover mudanças estruturais no campo, o que só uma efetiva reforma agrária poderia fazer.

Não resta dúvida, entretanto, de que a partir de 2016 estas políticas foram destroçadas e o diálogo com os movimentos sociais do campo se esvaiu completamente e passou a preponderar o autoritarismo e a repressão, em especial com a eleição de Bolsonaro, representante da extrema direita e que indicou para cuidar da área fundiária em seu governo o então presidente da UDR, a mais reacionária e violenta das entidades do patronato rural brasileiro (ALENTEJANO, 2020a, p. 278-279).

Com base nestas discussões supomos que, se formos levar em conta a institucionalização da Educação do Campo dentro de um quadro mais amplo de incorporação de certas demandas populares na forma de políticas públicas pelo PT, é possível incorporar a formulação de *revolução passiva à brasileira* de Rui Braga (2010). Conseqüentemente, tomando o fator conservação como ponto central, é possível caracterizar o governo Bolsonaro em uma forma de governar com base no mecanismo de *contrarreforma*, por sua menor ênfase na inovação e sua investida na restauração ou reversão de conquistas sociais. Pensando em um contexto histórico mais amplo, tal governo pode ser considerado fruto de mais um processo de *contrarrevolução preventiva* ou, nas palavras de Semeraro (2021) uma *contrarrevolução passiva*. Na realidade, o que observamos são mudanças que possibilitam um retorno a condições de maior espoliação e exploração da classe trabalhadora, seja por meio de expropriações primárias seja pelas secundárias (novas formas de expropriações) (FONTES, 2010).

Nesse cenário, pode-se considerar a abertura de uma margem para o questionamento sobre o quanto a ascensão da Educação do Campo pode ser lida no contexto de uma modalidade de *transformismo*, em que seu germe e seu potencial revolucionários foram alvo não apenas de um aprisionamento pelo Estado, mas também de um deslocamento. Entendendo a pertinência da discussão posta, procuramos indicar ao longo do texto que as contingências e dilemas históricos que atravessam o movimento suscitam mudanças de composição e táticas que, no entanto, não nos parecem ir ao encontro das categorias de transformismo e cooptação. Para tanto, não podemos deixar de considerar a complexidade que envolve a *revolução passiva*, no sentido de incorporação das demandas dos grupos subalternos, com vistas à manutenção da estrutura de poder. Ao mesmo tempo em que pode significar alterações e ganhos reais para os grupos subalternos, essa estratégia encontra sérios limites devido ao seu teor intrínseco de conservação e transformação pelo alto, representado pelos interesses da fração das classes dominantes ligada ao agronegócio.

Nesse movimento contraditório é possível vislumbrar, na perspectiva dos movimentos sociais do campo, as conquistas em potencial de uma luta por meio da guerra de posição. Já do ponto de vista do Estado e das classes dominantes, o que ocorre é a manutenção de equilíbrios,

mesmo que instáveis e insustentáveis, para a construção e manutenção da hegemonia através de concessões que perfazem um jogo de revolução-restauração: mudar para que nada mude. O significativo é observar que tais contradições expressam a plena vigência da luta de classes.

No fim, importa compreender que nesse jogo de forças, a dialética se mostra imperante. Diante desse quadro, com o objetivo de compreensão dessas dinâmicas contraditórias, decidimos aprofundar ainda mais algumas discussões acerca da relação entre Estado e movimentos sociais populares - incluindo o projeto de Educação do Campo.

2.3 Movimentos sociais e políticas públicas: confrontos, conquistas e capturas em meio à luta de classes

O fenômeno de disputa pelo e/ou por dentro do Estado parece ter conquistado potencialidade no decorrer dos governos petistas, quando acontece a institucionalização da Educação do Campo. De fato, essa demanda foi assumida enquanto política pública, ainda que em certa medida possa ter sido transfigurada. Apesar dos inquestionáveis avanços, esse processo foi permeado por denúncias de cooptação, que apontam limites e contradições desse fortalecimento institucional e teórico. Alguns dos desdobramentos práticos seriam a despolitização e a desmobilização no campo de ação política, sobretudo no trabalho de base. No intuito de avançarmos nesse debate, comumente restrito a uma noção por vezes limitada e superficial de cooptação, tomamos por base a obra *Política e Miséria* de Raúl Zibechi (2011).

De acordo com o autor, as políticas sociais não devem ser consideradas conquistas e sim uma forma de governabilidade e contenção das classes populares ou novos panópticos pelo seu caráter de controle e disciplinamento. Mesmo se considerarmos as políticas sociais como resultado direto de um confronto de classes, a frente de análise elaborada por Zibechi nos permite uma leitura na qual este resultado é capturado pelas classes dominantes em seu favor. O que abriria espaço para uma discussão sobre até que ponto a Educação do Campo pode se caracterizar ou não como resultado da tríade *confronto - conquista - captura*.

Para o autor, após o período de êxito das lutas sindicais na década de 1960 ocorreu uma reconfiguração das formas de acumulação do capital que pressupõe um desmantelamento tanto da organização e sujeição do trabalho, como dos modos de organização e mobilização do operariado, típicas do modelo fordista-keynesiano. Já na década de 1980, se estabelece uma virada política, na qual há o abandono das políticas sociais em consonância com o ajuste

estrutural, imposto pelo neoliberalismo. Entretanto, os custos sociais deste ajuste geram instabilidade política na América Latina, o que faz emergir nesse cenário novos atores sociais, que superam a centralidade do movimento sindical enquanto *locus* do conflito e da luta de classes, conforme aponta a pesquisa de Casimiro (2018) no caso do Brasil.

Ha triunfado el movimiento social. Así lo reconocen gobiernos y academias, partidos de izquierda y de derecha, todos fijan ahora su atención en los movimientos sociales, convertidos en las nuevas estrellas del firmamento teórico y político. Con el vocablo “triumfo” no pretendo dar a entender que estos movimientos hayan conquistado el poder o que sus demandas hayan sido satisfechas, lo que evidentemente no ha sucedido in ningún país, con la relativa excepción de Bolivia. Quiero señalar que han adquirido una importancia decisiva en la amplia constelación de colectivos y organizaciones del campo popular, porque en el centro de escenario político-social se ha instalado un nuevo actor: los marginados, los habitantes del subsuelo, los subalternos, que son los protagonistas del último ciclo de luchas. Su triunfo es ese, haberse convertido en los actores más destacados del mundo de los oprimidos. Eso quiere decir que ya no se puede hacer política ni gobernar, sin tener en cuenta a los movimientos de los de abajo. Desde el punto de vista político estratégico y también teórico, este viraje en las luchas sociales impone discutir el concepto de movimiento social y distinguirlo claramente de las organizaciones sociales (ZIBECHI, 2011, p. 48).

Como resposta ao triunfo dos movimentos dos debaixo, inaugura-se uma fase de institucionalização dos conflitos, na qual movimentos sociais são convertidos em organizações sociais, em última instância, gestores de políticas sociais. Essa conversão teria sido levada a cabo na América Latina por meio da ascensão de governos progressistas de esquerda sob a orientação do BM - centro de pensamento global na formulação de diretrizes de institucionalização e profissionalização dos movimentos sociais (ZIBECHI, 2011). A partir de uma *ideologia da ajuda*, estes governos conseguem impedir/frear a militância ao converter sujeitos em trabalhadores sociais/ativistas de ONGs.

Assim, esses sujeitos passam de fermentos da rebelião a agentes de políticas domesticadoras. Tal conclusão, no entanto, não se mostra óbvia, visto que esse mecanismo de dominação se estrutura por meio das *políticas sociais*. Zibechi (2011) considera que essas políticas buscam dissolver as práticas não capitalistas, submetendo-as às práticas estatais, dividindo e neutralizando os movimentos antissistêmicos.

Nessa direção, Annette Desmarais (2013) nos ajuda a diferenciar as ONGs das organizações populares e camponesas. A autora, agricultora e integrante da Via Campesina, demarca que as primeiras são organizações sem fins lucrativos que canalizam fundos de apoio a organizações de massas ou captam recursos para conduzir pesquisas, projetos ou campanhas direcionadas aos menos favorecidos. Pela necessidade de assegurar recursos, as ONGs podem estar mais suscetíveis à cooptação e à desradicalização, abrindo pouco espaço para perspectivas

alternativas. Em contrapartida, as organizações camponesas, populares, de massa, comunitárias ou movimentos sociais, são organizações de base voluntárias, que defendem os interesses da sua massa e respondem diretamente aos seus membros e constituintes. Perfazem uma corrente de movimentos sociais radicais por lutarem por uma transformação radical das estruturas, com base na justiça econômica e social, incluindo igualdade étnica e de gênero (DESMERAI, 2013, p. 21-30, passim). Desse modo, organizações e/ou movimentos sociais com caráter mais reformista e conformista conseguem acesso aos centros de poder, já que atuam pela inclusão nas estruturas existentes.

Ainda que as leituras de cooptação⁴⁹ de movimentos sociais e/ou dirigentes e militantes seja lugar comum em críticas da esquerda, Zibechi (2011) complexifica esse debate.

Esto nos es la vieja socialdemocracia. Tampoco es “traición” ni “cooptación”, términos que no sirven para comprender la nueva realidad. Es algo mucho más profundo: una nueva alianza entre el capital y los administradores del Estado, basada en un pacto claro y transparente. El capital se compromete a intervenir y a respetar ciertas reglas de juego. El Estado progresista ofrece reglas de juego claras que excluyen las expropiaciones y nacionalizaciones, y asegura la contención del conflicto social. Lo que ninguno dice es que el modelo sigue siendo neoliberal, aunque ahora volcado al saqueo de los bienes comunes, o sea una reprimarización del modelo productivo al servicio del gran capital global. Este último aceptó algunas regulaciones, relativas por cierto, a cambio de paz social. Cuando esa paz se quebró por la emergencia del movimiento social, le abrió las puertas al progresismo para controlara la situación. Hasta que se inicie un nuevo ciclo de luchas y los progresistas sean barridos de la administración del Estado (ZIBECHI, 2011, p. 54).

Na obra *Tensões criativas da revolução*, Álvaro Garcia Linera faz um resgate histórico do processo de tomada do poder por um *Governo dos Movimentos Sociais* (LINERA, 2019) na Bolívia - que denomina de revolucionário. Em sua reflexão, o ex-vice-presidente observa cinco fases do processo de transformação e quatro tensões criativas da revolução, isto é, contradições que foram se expressando no decorrer do processo de transformação da estrutura do Estado, por conta de um governo revolucionário.

⁴⁹ Consideramos válido o conceito gramsciano de *transformismo* para a leitura da relação entre os governos petistas e sua base social. Entretanto, nos parece que essa leitura corre o risco de restringir a compreensão do fenômeno unicamente por meio da via de uma cooptação definida a partir de aspectos morais e essencializantes. Acreditamos que as contribuições de Zibechi (2011) alargam a discussão, demonstrando um movimento estratégico global, para além da especificidade brasileira. Certos autores (OLIVEIRA, 2010; ANTUNES *apud* FERNANDES, 2018; FERNANDES, 2018) vem defendendo o transformismo do PT, alguns inclusive do MST, em relação às suas bases, construindo suas análises de forma coerente. Portanto, mesmo considerando a pertinência do conceito em questão, fundamental para a análise empreendida, acrescentamos mais camadas de complexidade com as inserções de Zibechi (2011), referentes a acontecimentos mais recentes.

As reflexões do autor nos ajudam a compreender a complexidade dessa relação, por meio de uma análise concreta da situação concreta, ainda que considerando o fato dele ter sido parte integrante do governo em análise.

A primeira dessas tensões criativas, que está sendo resolvida por meio de um debate democrático, refere-se à relação entre Estado e movimento social. O Estado é, por definição, a concentração de decisões, o monopólio sobre a coerção, a administração público-estatal e as ideias-forças que articulam uma sociedade. Por outro lado, o movimento social e as organizações sociais são, por definição, a democratização das decisões, a ampla e contínua socialização de deliberações e decisões sobre assuntos comuns. O *governo de movimentos sociais* é, portanto, uma tensão criativa, dialética, produtiva e necessária entre a concentração e a descentralização de decisões (LINERA, 2019, p. 35, grifos do autor).

Com isso, Linera deixa evidente que mesmo em um governo que se autodenomina como dos movimentos sociais, se consolidam tensões e contradições entre a estrutura do Estado, no caso Boliviano historicamente colonial e racializado - um sistema de *republicanismo-proprietário* - e os movimentos sociais e sindicatos. Fica claro que a tomada do governo não significa a tomada do poder, bem como a importância do combate à ideologia dominante para frear uma restauração conservadora⁵⁰. Em outros termos, observamos a diferenciação posta por Gramsci entre grupos dirigentes e dominantes. A saída criativa e democrática para essa tensão seria para Linera a transformação do Estado em um “*Estado Integral*”, que significaria a dissolução deste na sociedade, por conta da apropriação popular dos processos decisórios do Estado, o que exigiria um longo processo histórico.

O momento atual demonstra a capacidade analítica de Zibechi, visto que nos anos 2010 um novo ciclo de lutas é inaugurado, com particularidade na América Latina, tendo por resultado uma recomposição das forças conservadoras e/ou neoliberais reacionárias. Na Bolívia, podemos citar a tentativa de golpe em 2008 e o golpe militar de 2019, já no Brasil citamos como marcos as disputas pela direção das jornadas de junho de 2013 e o golpe político-jurídico-midiático de 2016, que culmina na eleição de 2018 quando a maior candidatura de esquerda foi impedida de disputar o pleito eleitoral, permeado por “*fake news*”. Com esse

⁵⁰ Em 2019 o governo progressista boliviano de Evo Morales e Álvaro Linera foi deposto por meio de um golpe militar de tipo clássico, com apoio da mídia, do fundamentalismo religioso e de organismos internacionais. Com o golpe, é possível perceber que as tensões vivenciadas não puderam ser resolvidas tanto por medidas “democráticas” quanto “revolucionárias”. A perda de parte do apoio da base popular pode ser um indicativo de que esta tensão foi radicalizada, assim como pode indicar um processo de despolitização das bases conforme sugere os apontamentos de Zibechi (2011), ou os limites de um processo revolucionário por dentro da estrutura do Estado e da institucionalidade burguesa - mesmo com mudanças significativas no seio do Estado, como a Constituição de 2008. Aqui percebemos um segundo *ponto de bifurcação* entre dois projetos antagônicos de sociedade, sendo o primeiro o da tentativa derrotada de Golpe em 2008, dessa vez (2019) vencido pelas forças da classe dominante com o apoio decisivo dos militares, por ora novamente derrotado nas eleições de 2020.

cenário, governos progressistas incapazes de dar conta do potencial insurgente das mobilizações e que não politizaram suas bases foram varridos por diferentes meios dos Estados latino-americanos. No fim da década, parece se delinear timidamente uma nova invertida, com a retomada do poder político por partidos e movimentos progressistas, como no caso do Chile, México, Argentina e Bolívia, processo ainda em curso e que não temos condições de aprofundar aqui, embora reconheçamos a sua importância para a compreensão do contexto regional.

Osório (2019) considera que a análise de Linera retoma uma reinterpretação da guerra de posição, com base em um reformismo neogramsciano. Essa distorção do pensamento de Gramsci nos ajuda a compreender os limites daquelas análises e da própria gestão Morales/Linera em resolver as tensões entre Estado e movimentos populares. A expressão de força apenas no terreno eleitoral, sem romper com a institucionalidade e sem um acúmulo de forças no sentido de romper as relações sociais de produção capitalistas vem mostrando-se insustentável a longo prazo.

No Brasil, observamos uma virada na política estatal. O modelo de políticas sociais como forma de contenção de conflitos em detrimento da repressão, característico da ampliação do Estado via democratização, é superado na direção oposta de fortalecimento do autoritarismo. Resulta-se na contenção dos conflitos através da força em detrimento do consenso. Em contrapartida, essa coerção é em parte ancorada e legitimada por um certo consenso acerca da sua necessidade e, mais do que isso, do culto à violência, com adesão parcial inclusive das massas/dos grupos subalternos.

Sobre a Educação do Campo nesse contexto, uma hipótese plausível é que sua institucionalização pode ser compreendida como estratégia de governabilidade e mecanismo de controle de sua base, parcialmente convertida em gestora de políticas públicas, muitas das quais extremamente relevantes. Essa conversão impactaria na desativação do conflito e do potencial de mobilização, enfraquecendo sua potência.

Nesse cenário, no que pesem os êxitos resultantes do confronto em nível federal, especialmente a promulgação de leis que dialogam com as demandas do movimento e que se concretizaram enquanto políticas públicas, paralelamente delinear-se práticas que vão de encontro com esse projeto. Essas práticas dizem respeito, principalmente, às tentativas de controle da Educação do Campo através de sua institucionalização, ao processo de fechamento e nucleação de escolas rurais e às PPPEs com as entidades do agronegócio. E não podemos ignorar as políticas agrárias em consonância com o agronegócio em conjunto com a paralisia das políticas fundiárias.

Para Zibechi, “Por arte de magia desaparece el conflicto social y, de eso modo, se disuelven los movimientos que lo promovieran. Este es otro aprendizaje del arriba: los movimientos no existen sino ‘en’ el conflicto social.” (2011, p. 59). No caso da questão agrária, tudo indica que o conflito, longe de ser superado, é acirrado inclusive pelo fortalecimento da ofensiva do agronegócio em diferentes frentes. O debate posto é se a capacidade de mobilização e enfrentamento da base social foi afetado, encobrendo o conflito. O desmantelamento da Educação do Campo, acompanhado do relativo recrudescimento em novas bases de um Estado autoritário e repressor, parece reacender, radicalizar e desvelar cada vez mais a situação de confronto. Pois, como visto, o momento de triunfo do retrocesso pode servir de aprendizagem para os de baixo.

Defendemos aqui que as críticas ao MST e à Educação do Campo não podem perder de vista não somente o caráter contra-hegemônico, mas a perspectiva de construção de uma *outra hegemonia* que sustenta seu projeto societário e educacional (Quadro 1). Frigotto (2011), ao referir-se a processos educativos para além do capital, considera que

A mais orgânica e ampla e, por isso, a mais combatida pela classe burguesa brasileira, é a do projeto societário e educativo do Movimento dos Sem Terra. Por articular a educação a mudanças radicais no projeto societário, é ali que vislumbramos os elementos mais avançados de uma educação que busca ir além do capital e, portanto, é contra-hegemônica ao projeto social e educacional do capitalismo dependente no Brasil (FRIGOTTO, 2011, p. 34).

Por isso, relativizar o que para Frigotto (2011) é o gérmen mais avançado da luta contra-hegemônica do país, desprezando o papel das forças hegemônicas no confronto de classes, na desmobilização das massas e no estrangulamento do movimento por Educação do Campo, pode ser uma análise limitada. Há que se considerar que a Educação do Campo, expressão máxima do projeto educativo e societário do MST, em conjunto com outras organizações populares, encontra-se desde sua origem em uma trincheira de luta. Em consequência, vem sofrendo pressões exógenas e, eventualmente, endógenas devido às contradições de um projeto político aliado que ascendeu ao poder, mas que optou pela conciliação e submissão à lógica do agronegócio. Portanto, tal perspectiva não pode desprezar os limites e contradições postas.

É preciso encarar o fato de que existem nesse jogo contradições difíceis de se enfrentar e superar sem uma politização e uma aliança de amplas parcelas das classes dominadas. Por isso, tanto a luta pela terra no MST quanto a Educação do Campo não podem ser deslocadas da totalidade das relações sociais e das diferentes tentativas postas de captura. Ainda assim, o processo de institucionalização pode ter culminado, até certo ponto, em desmobilização, o que

demonstraria uma necessidade de avaliação das táticas empreendidas. O que pontuamos é que as alterações de composição e de táticas não significam necessariamente domesticação, desmobilização, *transformismo* ou captura, mas, sobretudo, o enfrentamento do peso real da correlação de forças postas em relação ao próprio movimento.

No que diz respeito à Educação do Campo, é relevante o diagnóstico apresentado por Roseli Caldart (2018), intelectual orgânica do MST, de se superar uma *visão escolacentrista de educação*, propondo a inserção do projeto nas práticas e ciências da agroecologia. Em suas palavras “Estas conexões têm implicações político-formativas muito importantes. Uma delas é o desafio urgente que temos de desescolarizar a EdoC, isto é, não pensá-la desde os muros, as cercas, o enquadramento escolar, institucional.” (CALDART, 2018, p. 128). Contudo,

Descolarizar a EdoC não é diminuir a importância da escola, das lutas para garanti-la para todas as famílias trabalhadoras [...] Se é preciso desescolarizar a EdoC é porque ela não cabe na escola, menos ainda na forma hegemônica de escola configurada pelo mesmo sistema do capital, o mesmo sistema confrontado pela agricultura camponesa (CALDART, 2018, p. 128)

No sentido de contribuir para essa avaliação, pretendemos captar essa recomposição de forças no Brasil, investigando os processos de criação forjada do consenso através de APHs por parte do empresariado no país, bem como o avanço do fechamento de escolas rurais. Nosso foco de análise serão as formas de atuação e expansão do agronegócio, maior expressão de como a combinação dialética entre moderno e arcaico é parte constituinte da natureza do Estado brasileiro.

2.4 A Educação do Campo no contexto de reestruturação do Estado brasileiro: avanço do neoliberalismo e contenção dos movimentos sociais

Considerando as contradições enfrentadas pelo projeto de Educação do Campo (MOLINA, 2015), no contexto de uma instrumentalização neoliberal das políticas sociais, elencamos a seguir os que julgamos serem os maiores desafios enfrentados por esse movimento. Adiantamos que tais entraves serão aprofundados, de forma mais substancial, nos próximos capítulos e exemplificam o fogo cruzado sob o qual a Educação do Campo, como projeto emancipatório, está em constante embate. Dividimos esses desafios em dois eixos principais: as parcerias público-privadas em educação (PPPEs) e o fechamento de escolas rurais.

2.4.1 As parcerias público-privadas⁵¹ em educação e a emergência de programas educacionais do agronegócio

Como veremos no próximo capítulo, as parcerias parecem ser o instrumento privilegiado de penetração das entidades empresariais do agronegócio nas escolas públicas do país. Tais organizações da sociedade civil funcionam como APHs de conformação de consenso, que atuam por meio da difusão de sua ideologia, o que é levado a cabo pela ação de seus intelectuais orgânicos. Com as parcerias, os interesses privados fomentam um canal direto de ação no âmbito público, sob pretexto de voluntarismo e responsabilidade social e/ou ambiental - uma fachada para formas refinadas de propaganda e controle do processo pedagógico e formativo.

Vejamos como esse instrumento é normatizado. As bases para essa tomada do público por associações privadas, podem ser remetidas em nível nacional ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), promulgado em 1995 por Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse documento, no item *Organizações Sociais e Publicização*, são lançados os objetivos para a transição rumo a uma administração pública gerencial e à elaboração de leis que normatizem “a ‘publicização’ de serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, a sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de ‘organizações sociais’.” (BRASIL, 1995, p. 73). As organizações sociais seriam “entidades do direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtém autorização legislativa para

⁵¹ Apesar do termo Parcerias Público-Privadas (PPPs) ser utilizado muitas vezes de forma genérica e ampla para nomear diferentes modalidades de parcerias entre os setores público e privado, estas são regulamentadas na Lei nº 11.079/04, que institui normas de licitação e contratação de PPPs no âmbito da administração pública. Juridicamente, são consideradas contratos administrativos de concessão na modalidade patrocinada (serviços ou obras públicas, com parte das verbas vindas do setor público e parte dos usuários) ou administrativa (prestação de serviços públicos com verbas unicamente públicas), com contratos de valores inferiores a 10 milhões de reais, com período de menos de cinco anos ou que tenha objetivo definido de oferta de mão de obra, oferta e instalação de equipamentos ou execução de obra pública (BRASIL, 2004). Portanto, o Estado mantém a titularidade do bem ou serviço público, mas transfere sua execução ou prestação para os atores privados. Nesses termos, normalmente, as “parcerias” entre entidades empresariais e as escolas públicas para consecução de programas/projetos educacionais acabam não correspondendo de forma estrita, isto é, legalmente, às PPPs. Por isso, utilizamos a categoria de Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs), conforme Robertson e Verger (2012), para designar de forma ampliada e, em certa medida, generalizada, as relações comumente denominadas de parcerias entre agronegócio e secretarias de educação, independente do formato jurídico ou administrativo utilizado. Todavia, entendemos que o uso crítico da categoria se faz necessário, de forma a não contradizer nosso referencial teórico, que rejeita a formulação social-liberal de “parceria”, por ocultar/encobrir diferentes formas de empresariamento/mercantilização da educação.

celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito a dotação orçamentária.” (BRASIL, 1995, p. 74), gozando de autonomia financeira e administrativa⁵².

Uma das dimensões significativas da reforma do Estado implementada no Brasil a partir dos anos 1990, produtora de significativas alterações na relação entre Estado e sociedade civil, foi a reforma administrativo-gerencial da aparelhagem estatal, que se configurou em importante instrumento difusor da nova pedagogia da hegemonia.

A partir de uma suposta constatação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira, no início da década de 1990, instituiu mecanismos para minimizar tanto o raio de ação do Estado em sentido estrito na vida em sociedade como seu papel na condução dessa sociedade. Nesse primeiro momento, tal cruzada contra o Estado esteve acompanhada pela apologia do mercado como instância central para organizar a vida coletiva, empreendendo-se uma árdua defesa pela privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

Com isso, haveria uma descentralização desses serviços, uma maior participação social (com o controle direto da sociedade em conselhos) e, supostamente, sua maior eficácia, mantendo-se o financiamento do Estado - nota-se que não é utilizada a noção de direitos. As semelhanças com as análises de Zibechi (2011) não são mera coincidência. Essas alterações acontecem no decorrer da primeira onda do neoliberalismo no país (receituário-ideal), quando as conquistas da Constituição de 1988, considerada pelo plano um “retrocesso burocrático” (BRASIL, 1995, p. 27), começam a ser desmontadas ou limitadas, por meio da reestruturação do Estado. Os fundamentos de um Estado social vão sendo paulatinamente suplantados em nome do Estado gerencial, compreendido como uma empresa dentro da dinâmica da concorrência e de um suposto livre mercado.

Importante enfatizar, desde já, que toda essa estratégia se insere diretamente a um contexto global de neoliberalização, mobilizada por uma ação contundente de organismos financeiros internacionais, ação notadamente política e ideológica. Destaca-se a agenda educacional do Grupo Banco Mundial (GBM), especialmente a atuação da Corporação Financeira Internacional (CFI) na difusão da concepção de *educação terciária* no ensino

⁵² “A necessidade de adequar a legislação para potencializar tais ações gerou a conformação de um termo para expressar os organismos públicos não-estatais que estabeleceriam contratos com o Estado: Organizações Sociais (OSs). [...] Tendo definido que OSs seriam formas de qualificação para organizações públicas não-estatais, ao mesmo tempo que se configurariam como formas de realização de ‘parcerias’ entre o ‘Estado e a sociedade’ por intermédios das ditas organizações privadas com interesse público [...]” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 183-184). Nesse processo, “Tanto com a chamada Lei das OSs de 1997 quanto com a Lei nº 9.790/1999, que criou a figura jurídica de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), foram sistematizados mecanismos legais para o estabelecimento de ‘contratos de gestão’ e de ‘termos de parcerias’.” (Ibid., p. 185).

superior, na forma de gestão de parceria público-privada em educação, como apenas a ponta do *iceberg* de uma estratégia do BM para todo o sistema educacional (PRONKO, 2014).

Diante desse cenário, Robertson e Verger (2012) examinam um modelo específico de parceria entre os setores público e privado: a parceria público-privada em educação (PPPE), que compõe um projeto global de inserção da educação no setor de serviços, com o objetivo de construção da sociedade de mercado no contexto neoliberal. Tais políticas acabam por gerar controvérsias, pois incidem na formação de tipos particulares de cidadãos *de mercado* e reconstituem a educação como parte da indústria de serviços educacionais globais (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135), perfazendo as premissas do *Consenso de Washington* e da “Nova Gestão Pública”.

Na reestruturação da relação Estado-educação, ao invés de uma privatização direta, os interesses privados avançaram sobre a educação pública de maneiras diferenciadas, resultando, na visão dos autores, em uma reformulação das relações de classes. As parcerias surgem de modo a amenizar as consequências desastrosas da primeira onda neoliberal, nas formas anteriores de privatização, projeto que não foi abandonado, mas reelaborado sob o discurso da *terceira via* (ROBERTSON; VERGER, 2012). Assim, se criaria uma ponte ligando o melhor do Estado e do mercado, com um papel ativo de agências e organismos internacionais. Essa inserção do empresariado em políticas educacionais vai ao encontro das análises de Laval (2019) acerca da configuração de uma *nova ordem educacional mundial*, que tem como uma de suas formas de expressão a política de hibridização institucional, ou seja, uma forma de coeducação escola-empresa, que resulta na partilha do poder pedagógico com as classes dominantes.

Convém demarcar que, mesmo com a diversidade existente, as PPPEs têm como base comum ideais programáticos que dão continuidade ao liberalismo econômico, sendo um mecanismo útil “por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização *na e da* educação.” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141, grifos dos autores). A legitimidade das PPPEs teria por base a promessa de desenvolvimento, incluindo educação de qualidade e a redução da pobreza, ao retirar a gestão do Estado, mantendo de forma conveniente seu financiamento e modalidades de regulação. Nesse contexto, as PPPEs seriam uma *metanarrativa* que estaria transformando a educação, substituindo a agenda da privatização *strito sensu*. Configura-se uma indústria especializada de PPPEs, um novo setor de serviços em educação com atuação global, por meio de entidades privadas como os “*tanques de pensamento*” (*think tanks*).

Resumindo, PPPEs não são contrárias à intervenção estatal, mas exigem a redefinição das funções do Estado na educação. A proposta parece paradoxal: por um lado, apoia soluções de mercado na educação, por outro, a intervenção do Estado é vista como crucial para garantir o funcionamento do mercado educacional (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1145).

Os desdobramentos dessa política, exportada dos países centrais aos dependentes, deve ser avaliada em suas especificidades, continuidades e inovações. Nesse jogo de interesses aparentemente contraditórios, percebemos um movimento de transferência de prerrogativas e responsabilidades do público para o privado, no qual o Estado passa a financiar a “universalização” de interesses particulares no campo da educação pública. Assim, há a promoção de uma educação que pode ser considerada pública não-estatal ou, ao menos, a inserção de programas e projetos privados mascarados de públicos ou de interesse público. Instaura-se uma certa globalização das PPPEs.

Contudo, o que frisamos aqui é a maneira pela qual uma determinada concepção de educação está sendo globalizada e gerida, e que, longe de ser um mecanismo para diminuir o liberalismo econômico, aparentemente as PPPEs permitiram seu rápido avanço, dado que o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1149).

É em uma conjuntura de crise de hegemonia, no período de abertura política e redemocratização, que a burguesia vê a necessidade de pôr em prática mudanças em sua atuação, com a intervenção social do empresariado, muito afeita ao lema de “responsabilidade social”. Para tanto, são criadas novas organizações burguesas para uma atuação educativa de base neoliberal.

André Martins (2005) observa que essa nova perspectiva de atuação política se desdobra em dois tipos de organizações empresariais: o primeiro, composto por organizações do semelhantes aos *think tanks*, é responsável pela produção de ideologia, com a formulação de ideias e projetos, convencimento e mobilização do setor, representação política, disseminação de causas sociais e o convencimento pela via da conscientização, elaborando-se e sistematizando-se uma *nova pedagogia da hegemonia*; o segundo tipo, que reúne fundações e institutos ligados ao mundo dos negócios, tem o objetivo de executar e difundir as concepções ideológicas através de ações concretas. Portanto, haveria aparelhos mais destinados à “produção” de ideologia/hegemonia enquanto outros mais afeitos à difusão. Tudo indica que a via de programas educacionais do agronegócio e sua consecução por meio de PPPEs insere-se, fundamentalmente, nas organizações de segundo tipo.

Percebe-se que ocorre no Brasil um processo de *ocidentalização da sociedade civil* (CASIMIRO, 2018, p. 126), que reverbera na interação entre Estado e intelectuais coletivos privados na formulação de políticas públicas e na emergência de novos atores, notadamente as Organizações não Governamentais (ONGs)⁵³ e/ou as Fundações e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil). O contexto nacional está inscrito, portanto, em uma dinâmica global de rearticulação das políticas neoliberais, refletidas na inserção por dentro das políticas sociais (ZIBECHI, 2011) e educacionais (LAVAL, 2019).

De acordo com o código civil brasileiro, as Fasfil, termo cunhado pelo IBGE, podem ser associações, fundações, organizações religiosas e organizações sociais consideradas *peçoas jurídicas de direito privado*⁵⁴ (IBGE, 2016). No caso das fundações, “devem ser criadas por meio de escrituras públicas, com finalidades relacionadas à religião, moral, cultura ou assistencialismo, sendo seu estatuto projetado a partir da constituição de seu patrimônio. O controle das fundações é de responsabilidade do Ministério Público.” (GIMENES, 2010, p. 60). De acordo com a legislação, “a principal diferença existente entre as associações e as fundações consiste na predominância do elemento pessoal nas associações em contrapartida à predominância do elemento patrimonial nas fundações.” (GIMENES, 2010, p. 61).

Para o instituto, os critérios de enquadramento no escopo de Fasfil são os seguintes: serem privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas, autoadministradas e voluntárias. São classificadas nas seguintes áreas de atuação: 1) habitação; 2) saúde; 3) cultura e recreação; 4) educação e pesquisa; 5) assistência social; 6) religião; 7) partidos políticos; 8) sindicatos, associações patronais e profissionais; 9) meio ambiente e proteção animal; 10) desenvolvimento e defesa de direitos; e 11) outras instituições privadas sem fins lucrativos (IBGE apud GIMENES, 2010).

Os seguintes títulos podem ser concedidos às Fasfil, implicando obrigatoriamente na prestação de contas ao órgão correspondente: Utilidade Pública Federal (UPF - extinto em 2015); Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social (Cebas); Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip); e Organização Social (OS). Além do reconhecimento das ações desenvolvidas, os títulos têm por objetivo normatizar a concessão de vantagens e benefícios (GIMENES, 2010).

⁵³ Segundo o site do Sebrae, não há no ordenamento jurídico brasileiro uma definição específica de ONG, que acaba sendo uma definição genérica para organizações do *terceiro setor* que estão fora do âmbito do Estado, mas que atuam na esfera pública, sem fins lucrativos, em áreas de interesse social/público. Podem ser enquadradas juridicamente como associações ou fundações ou, mais precisamente, Oscips. Informações disponíveis em: < <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-organizacao-nao-governamental-ong.ba5f4e64c093d510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 15 set. 2021.

⁵⁴ As cooperativas não são consideradas pelo IBGE como Fasfil por conta de sua natureza jurídica empresarial.

No entanto, a partir da Lei nº 13.019/14 e do Decreto nº 8.726/16 foi instituído e regulamentado um novo *Marco Regulatório para as Organizações da Sociedade Civil* (MROSC) de forma a simplificar e uniformizar as regras de parceria entre os setores públicos e privados, por meio de um novo regime e de novos instrumentos jurídicos (BRASIL, 2016). A categoria de Organização da Sociedade Civil (OCS) passa a englobar associações e fundações, cooperativas e organizações religiosas, desde que não tenham fins lucrativos, que atuem em parceria com o Estado em três eixos: contratualização com o poder público; sustentabilidade e certificação; conhecimento e gestão de informações (BRASIL, 2016).

As organizações da sociedade civil são entidades privadas sem fins lucrativos, ou seja, que desenvolvem *ações de interesse público* e não têm o lucro como objetivo. Tais organizações atuam na promoção e defesa de direitos e em atividades nas áreas de direitos humanos, saúde, *educação*, cultura, ciência e tecnologia, *desenvolvimento agrário*, assistência social, moradia, entre outras.

Do ponto de vista da incidência no ciclo das políticas públicas, as OSCs têm assumido diferentes papéis: sua presença pode ser observada tanto na etapa de *formulação da política*, por meio da participação em conselhos, comissões, comitês, conferências e compartilhamento de experiências de tecnologias sociais inovadoras; quanto na sua *execução*, por meio de *parcerias* com o poder público; além do monitoramento e avaliação, *no exercício do controle social* (BRASIL, 2016, p. 15, grifos nossos).

As OCSs passam a ser contempladas nas parcerias com o Estado independentemente de possuírem títulos ou certificações, podendo celebrar os seguintes instrumentos jurídicos: *Termo de Fomento* e *Termo de Colaboração*, nas parcerias com recursos financeiros, ou *Acordos de Cooperação* com a administração pública, para as que não envolvem estes recursos. Para tanto precisam incorporar em seus estatutos: cláusulas de não distribuição de lucros; relevância pública e social; em caso de dissolução, transferência de patrimônio para outra OSC; escrituração de acordos com as normas; além da regularidade jurídica e fiscal, com cadastro no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas. Outros requisitos solicitados são: três (União) ou dois (estados e municípios) anos de existência; experiência anterior; e capacidade técnica e operacional.

As Oscips e as OSs parecem ser os títulos jurídicos mais adequados para as entidades empresariais, visto que as primeiras têm como benefícios a celebração de parcerias com o poder público e a remuneração dos dirigentes e as últimas habilitação para celebrar contratos de gestão com a administração pública, além da facilidade na administração de recursos materiais, financeiros e humanos do Poder Público. As OSs parecem ser mais interessantes, já que o “Certificado de Organização Social (OS) é conferido a entidades que absorvem atividades dirigidas ao ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, preservação do meio ambiente, cultura e saúde, atividades essas desempenhadas até então pelo Poder Público”

(GIMENES, 2010, p. 64). Contudo, o MROSC passa a permitir que um grande leque de organizações possa firmar parcerias, parecendo desburocratizar e facilitar o processo em favor dos APHs empresariais.

Gimenes (2010) encara a emergência das Fasfil como uma nova realidade social de grande importância para o desenvolvimento das políticas públicas no país, que se dá de forma paralela a um Estado enfraquecido e permeado pelo problema da corrupção, o que impede sua modernização e desburocratização. Para o autor, “a mobilização da população por meio de Fasfil demonstra o interesse e a preocupação dos cidadãos em buscar o atendimento de suas próprias necessidades sociais, dentro de suas limitações, frente ao descaso ou da falta de atitudes práticas por parte do Estado.” (GIMENES, 2010, p. 67).

A despeito das contundentes críticas ao capitalismo, não nos parece que Gimenes apreenda as Fasfil enquanto instrumentos para um maior “enfraquecimento” do Estado e das próprias políticas públicas, capturadas pelo poderio de entidades empresariais que representam interesses particularistas, com graves perigos para a conformação de políticas de fato universais e emancipatórias. Percebemos o quanto as táticas empresariais perfazem uma estratégia de governança das políticas públicas, dos governos e de certo modo da forma estatal. É esse teor, indicado em uma diversidade de pesquisas (ZIBECHI, 2011; LAVAL, 2019; CASIMIRO, 2018; LAMOSA, 2016), que captam o movimento do real.

Como resultado dessa reestruturação do Estado, a investida do empresariado na educação brasileira ganha mais organicidade e capilaridade, com uma agenda própria tanto programática quanto de captura do fundo público, a partir do *Todos Pela Educação* (TPE). Fundada em 2006, essa organização vem atuando enquanto um intelectual coletivo das classes dominantes, isto é, como um APH, que objetiva melhorar a educação básica do país de forma independente. Ao mesmo tempo em que critica o Estado, busca penetrá-lo, seja pela política de governo seja pela legislação.

Na prática, as investidas do TPE desdobraram-se na medida Compromisso Todos pela Educação, no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), inseridos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na gestão Lula da Silva. Com isso, para receber verbas do PDDE, as escolas precisariam aderir ao PAR e atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), compondo, desse modo, a agenda privada do TPE (LEHER, 2018; MARTINS, 2016).

Percebemos no decorrer da pesquisa, que a diversidade de modalidades de ordenamento de entidades empresariais, tanto como ONGs quanto como Fasfil, parece resultar em uma maior dificuldade em seu rastreamento. Dificuldade superada, ao menos parcialmente devido às

consideráveis limitações, pelo Mapa das OSCs disponibilizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Ainda assim, a falta de transparência e entendimento acerca dessas entidades, de sua função, das suas redes intrincadas e, por fim, da sua atuação de fato no poder público obstaculiza seu rastreamento e a análise de seus impactos na sociedade. O que procuramos demonstrar é que o agronegócio acaba por se inserir nessa dinâmica de forma original, com uma frente de atuação difícil de se inventariar e que se mostra diversificada, no sentido de demarcar seus próprios interesses de classe, ainda que trilhando o caminho aberto pelo TPE e congêneres.

2.4.2 O processo de fechamento e nucleação de escolas rurais

A análise propriamente dita do desenvolvimento de uma política - extraoficial ou paralela - de retração da oferta escolar no campo brasileiro, bem como a discussão acerca de suas principais justificativas, serão pontos abordados em profundidade no capítulo cinco, juntamente com a apresentação dos resultados do levantamento de dados educacionais. Porém, destacamos de antemão, o quanto a desativação e desestruturação da rede de educação básica pública em áreas rurais impacta diretamente o acesso da população rural à escolarização, além de significar um obstáculo importante à difusão e enraizamento do projeto de Educação do Campo de forma orgânica e institucionalizada.

Os principais argumentos para se justificar a intensidade da retração dos estabelecimentos de ensino rurais nas últimas décadas dizem respeito, principalmente, a fatores populacionais, administrativos-financeiros e pedagógicos. Ainda que os movimentos sociais se mobilizem para desconstruir justificativas consideradas frágeis frente à garantia do direito à educação em seus próprios territórios e prerrogativas legais tenham sido promulgadas no intuito de frear o processo, os dados levantados demonstram sua radicalidade e continuidade. A mobilização e a normatização jurídica não se mostraram suficientes para alterar a correlação de forças que vem favorecendo a perda gradativa de escolas no campo, mesmo que em alguma medida isso se dê em paralelo à instrução normativa.

Dito isso, conforme a análise da inserção das parcerias na educação pública, o processo de fechamento de escolas parece responder a um movimento de escala global, em acordo com a *nova ordem educacional mundial*, bem observada nos estudos de Laval (2019). Portanto, mais

uma vez, importa recuperar o elo entre o quadro global e a experiência nacional que investigamos, preche de particularidades próprias de uma economia dependente.

Para além da implantação nos países centrais, é sabido que as pressões das organizações liberais mundiais refletiram na adesão de políticas neoliberais de austeridade no Sul global, que compreenderam o campo educacional por meio dos cortes nos gastos públicos, além da inserção paulatina da lógica empresarial/gerencial e da concorrência no meio escolar. Esse movimento, executado via (contra)reformas na educação, resultou em *descentralizações* - especialmente pela transferência de certo poder de decisão para a escala local - e *desconcentrações* - com reorganização das escolas, das redes e de parcerias, mas com centralização de objetivos, programas, exames, entre outros (LAVAL, 2019).

A descentralização e a desconcentração levam a mudanças no sistema de financiamento das escolas, com a abertura para parcerias com famílias e empresas, inclusive em busca de mais recursos através da penetração de diferentes modalidades de publicidade em troca de investimentos. A ideologia de avaliação e ranqueamento também acaba por produzir escolas eficientes em detrimento de escolas consideradas ineficientes, sendo estas marcadamente as escolas pequenas, polivalentes e/ou mistas (social e etnicamente) (LAVAL, 2019).

As escolas consideradas improdutivas e/ou ineficazes, por não atenderem à lógica empresarial de concorrência e aos padrões meritocráticos, além de não conseguirem parcerias e financiamentos privados, acabam à mercê do processo de fechamento. Logo, tornam-se ainda mais vulneráveis ou permeáveis às PPPEs, encaradas como solução para a má qualidade do ensino. Essas escolas passam a ser descartáveis para o capital, de acordo com cada escala territorial, e sucumbem à lógica perversa de concorrência, própria do meio empresarial e imposta ao meio educacional. É importante constatar que esse processo se dá com relativa força, mas não sem tensões e enfrentamentos.

Apesar da amplitude do fenômeno, a neoliberalização da educação parece recuar na Europa, principalmente por conta dos resultados nada satisfatórios somados aos efeitos perversos. Mas, ganha folego em países latino-americanos com a chegada da nova direita ao poder nos anos 2010. Laval (2019) constata que tais políticas, longe de alcançarem mais autonomia, diversidade e democratização, levaram à perda da autonomia relativa da escola e dos docentes e a *territorializações desigualitárias*, com diferenciação da oferta escolar e qualidade do ensino conforme meio social, acentuando a segregação social e étnica.

No Brasil, podemos traçar um panorama geral no qual a adesão às políticas neoliberais nos anos 1990, a descentralização do sistema escolar e o sistema de financiamento inadequado para escolas com poucos discentes, são fatores decisivos no processo de fechamento de escolas

rurais e de reorganização da oferta escolar. O sistema de avaliações nacionais, que insere a lógica de competição e de ranqueamento, fortalece tal dinâmica devido aos resultados dessas escolas, considerados insatisfatórios e responsáveis, ao menos parcialmente, pelo rebaixamento dos índices educacionais do país. Os limites já conhecidos, primeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e depois do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), são exacerbados pelos cortes de gastos públicos a partir da Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos em educação por vinte anos, acirrando o quadro de forma dramática.

Portanto, mesmo contando com particularidades muito próprias, como o papel da questão agrária, o fechamento de escolas no Brasil parece responder à dinâmica global, denominada por Laval (2019) de *nova ordem educacional mundial*. Se aqui foram as escolas rurais as protagonistas no processo, na Nova Zelândia foram fechadas as pequenas escolas urbanas que ficaram sem discentes por conta da concorrência e da relativa facilidade de transferência e locomoção no território; já na França e em outros países europeus o mercado escolar provocou o desaparecimento de escolas de bairro polivalentes e mistas (LAVAl, 2019). Ainda na Europa, estudos apontam que as políticas neoliberais refletiram na incipiência ou na descontinuidade de políticas de Estado para a educação rural, como no caso de Portugal, onde houve políticas que procuraram eliminar escolas isoladas (AMIGUINHO, CANÁRIO, D'ESPINEY apud RIBEIRO, 2013; AMIGUINHO apud RIBEIRO, 2013; RIBEIRO, 2013).

Na mesma direção, Vendramini (2015) observou um contexto social, político e econômico que, mesmo com estratégias e programas próprios, limita a permanência de escolas no campo no Brasil, em Portugal e nos EUA. A autora conclui que “este é o real obstáculo para a vida e o trabalho no campo, bem como para as escolas: um estágio de forças produtivas que tem reduzido a necessidade de trabalho vivo.” (VENDRAMINI, 2015, p. 66). Com isso, demarca que as mudanças educacionais não podem ser deslocadas dos fatores de ordem econômica, relacionando diretamente o futuro dessas escolas com o modelo agrícola do agronegócio para além do contexto brasileiro.

O que podemos apreender disso é que as mudanças no bloco histórico geraram a necessidade de alterações nos sistemas educacionais em nível mundial, de forma a responder às necessidades do mercado globalizado. Nessa dinâmica, a reorganização tanto da oferta espacial quanto da forma escolar foi empreendida em nível mundial, reverberando na adequação pedagógica ou no fechamento de escolas que não atendessem as competências mínimas exigidas no mundo do trabalho e o padrão de cortes nos gastos públicos. Em paralelo

a isso, houve uma forte expansão da oferta escolar privada, de acordo com os objetivos de mercantilização e privatização da educação.

Como veremos, no Brasil esse fenômeno ganha dimensões descomunais. Defendemos que a amplitude do fenômeno em terras brasileiras decorre da soma entre a neoliberalização da educação e da agricultura⁵⁵ - este último fator preponderante para a hegemonia do agronegócio - e o caráter dependente de nossa formação socioeconômica, que mescla de forma dialética o arcaico e o moderno.

Procuramos esboçar neste capítulo a trajetória da Educação do Campo, a partir de um recorte temporal em três fases: 1ª) luta e consolidação; 2ª) luta e institucionalização; 3ª) ofensiva e desmonte; e de um espraiamento, de corte mais epistêmico, em três dimensões: 1) categoria de ação política; 2) categoria de análise e conceito; 3) política pública. Com isso, buscamos apontar as contradições e tensões que envolveram a gênese, os fundamentos e a institucionalização desse projeto, para culminarmos na exposição de análises que destrincham os elementos que podem compor a tese de desmonte institucional acentuado e deliberado da política de Educação do Campo, a partir de 2016.

Importa demarcar, uma vez mais, que entendemos a Educação do Campo como expressão e síntese da luta ampliada por terra no Brasil, o que não poder ser deslocado da questão agrária e da luta de classes. É por isso que este movimento alcança um patamar de “inimigo de classe” a ser combatido pelo agronegócio, o que não quer dizer que não existam contradições, desvios, disputas e fortes tentativas de captura e descaracterização da Educação do Campo, retirando ou atenuando seu componente de classe. Nesta disputa, que pode resvalar em uma confusão teórica e política, a inserção do agronegócio na educação com uso de termos, categorias e metodologias que se tornaram palatáveis e atrativas (pedagogia de projetos, aprender a aprender, competências, responsabilidade socioambiental etc.), pode acabar por confundir os próprios movimentos sociais do campo em luta na identificação de seus antagonistas.

⁵⁵ Para entender como as políticas neoliberais impactam diretamente a agricultura, especialmente camponeses e pequenos agricultores a partir da Rodada Uruguai do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt) e a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), ver Desmarais (2013) e Pereira (2006).

Neste percurso de estudos, concluímos que as maiores tensões enfrentadas pela Educação do Campo na esfera educativa dizem respeito ao processo de fechamento de escolas no campo e ao avanço do agronegócio nas escolas públicas por meio de PPPs. Acreditamos que esses dois desafios se inscrevem, de certa forma, no contexto das táticas de desmobilização, de captura e, mais recentemente, de desestruturação e desmonte da Educação do Campo e, em escala mais ampla, da luta pela terra. Enfrentar as contradições, limites e disputas, inclusive por “dentro” da institucionalidade em pacto com o agronegócio, mostra-se crucial, considerando-se que:

A perda de radicalidade, por sua vez, tem a ver com concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos. Na sociedade em que estamos e numa correlação de forças tão desfavorável aos trabalhadores e à própria ideia de transformações sociais mais radicais, não se espere que o Estado brasileiro, e nem mesmo que os “governos de plantão” aceitem 1º) uma política de educação que tome posição (prática) por um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do País, que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital e para construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social (que é exatamente o objetivo originário da Educação do Campo). E 2º), que aceitem os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação. Se fosse assim, a hegemonia do Estado já seria outra (CALDART, 2010, p. 119-120).

Para entendermos de fato esse processo, procuramos em um primeiro momento articular esses fenômenos com a totalidade, pensando na escala global. Em continuidade, nos próximos capítulos procuramos realizar uma articulação da esfera educativa, tanto global quanto nacional, com a esfera econômica e político-ideológica do agronegócio, inserindo a análise no contexto da questão agrária brasileira. O que buscamos demonstrar no decorrer deste trabalho é que a Educação do Campo vem sendo desmobilizada de diferentes maneiras, dentre as quais destacam-se os dois processos acima apresentados. Diante desse contexto, defendemos que tanto as PPPs quanto os fechamentos de escolas, não obstante refletirem diretamente a lógica neoliberal que fundamenta um novo ordenamento da educação em escala global, são atravessados por especificidades concernentes à questão agrária brasileira. Aqui, o agronegócio é um ator fundamental na inserção do neoliberalismo tanto no campo quanto na escola pública.

Em outros termos, consideramos que no Brasil as “parcerias” educacionais com empresas e a desativação das escolas rurais, além de responderem ao contexto neoliberal mundial, estão intimamente interligadas à dupla expansão do agronegócio e sua hegemonização. Isso sem deixar de ponderar o fator dependente de nossa formação

socioeconômica. Dentro de um quadro geral de ataque neoliberal à educação pública, temos uma particularidade na qual a questão agrária toma substância e protagonismo. Vejamos como.

3 A DUPLA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO: A FRENTE ECONÔMICA

[...] se os camponeses perderem, também perdemos todos.

Armando Bartra

Com base em nossos estudos, compreendemos que o agronegócio articula sua estratégia de hegemonia a partir de duas vias distintas, mas que conformam uma mesma unidade: a frente econômica e a frente político-ideológica. Neste capítulo, focaremos a análise nas bases econômicas que dão corpo às atividades na esfera da superestrutura, verificando a produção de soja em grão, a produção de cana-de-açúcar e a criação de bovinos, no período entre 1997 e 2019. Optamos por esse recorte temporal por ele possibilitar um melhor cotejo entre o processo de expansão do agronegócio e os dados educacionais, considerando-se a produção de dados da educação básica pelo Inep/MEC, que incluem informações relevantes sobre a educação escolar no campo, conforme será visto no capítulo cinco. Os dados econômicos analisados referem-se às seguintes pesquisas de produção do IBGE: Produção Agrícola Municipal (PAM) e Pesquisa da Pecuária Municipal (PPM). Os dados da produção de soja e cana-de-açúcar serão sempre relativos à área total colhida em hectares e os de bovinos ao número total de cabeças.

Optamos pelos dados das pesquisas municipais, ao invés dos Censos Agropecuários, principalmente por conta da metodologia da PPM, na qual os dados são coletados anualmente, sendo provenientes dos cadastros dos estados, controlados pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) a partir das inspeções sanitárias e vacinações. Como a imunização é obrigatória, os dados são considerados atualizados e confiáveis pelo IBGE. Em contrapartida, os dados do Censo Agropecuário são coletados por recenseamento, sendo obtidos através da entrevista direta com os responsáveis pelos estabelecimentos agropecuários. Nessa lógica, ao menos no que diz respeito aos números da pecuária bovina, tudo leva a crer que os dados da PPM possuem maior nível de confiabilidade. Soma-se a esse fator a possibilidade de coincidência entre os recortes temporais, inviável em relação aos Censos Agropecuários, que têm periodicidade quinquenal, embora os últimos censos tenham sido realizados em 2006 e 2017 devido a cortes orçamentários.

Os critérios para seleção dos itens elencados compreendem o fato de serem *commodities* que lideram a pauta de exportação, produzidas majoritariamente em grandes propriedades monocultoras, com elevada utilização de insumos agroquímicos, mecanização (integral na

produção de soja e crescente na de cana-de-açúcar) e uso de biotecnologia, além da presença do capital financeiro combinado com os ‘incentivos’ estatais. Segundo Estevam e Stédile (2013):

Esse modelo de dominação chamado agronegócio gerou mudanças estruturais na agricultura brasileira. As principais foram o domínio da esfera do capital financeiro e das empresas transnacionais sobre a produção das mercadorias agrícolas, que ao mesmo tempo controlam os preços e o mercado nacional e internacional. Esse processo levou a uma grande concentração da propriedade da terra, dos meios de produção, dos bens da natureza (água, florestas, minérios, etc.) e das sementes. Levou a organizar a produção agrícola brasileira sob a égide das necessidades do mercado mundial. E, com isso, concentrou-se a produção em praticamente soja, milho, cana e pecuária extensiva, que juntos ocupam mais de 80% de todas as terras agricultáveis (ESTEVAM; STÉDILE, 2013, p. 13, grifos nossos).

Como forma de complementar as análises, ao fim da explanação econômica trataremos brevemente de outros dados que indicam a materialidade e os impactos dessa expansão. Nos atentaremos à produção de alimentos básicos da população, à concentração de terras, ao crédito rural, ao uso de agrotóxicos, ao número de empregos, além de alguns índices de violência no campo. Esses resultados articulados visam apresentar a cadeia econômica do agronegócio, expressa em seu avanço sobre as terras e em sua produtividade, incluindo-se suas repercussões socioambientais.

No entanto, antes de iniciar as análises do material coletado, precisamos demarcar o que entendemos por questão agrária e por agronegócio⁵⁶, para não incorremos no risco de uma compreensão meramente técnica do setor. Partimos da suposição de que o entendimento acerca da emergência do agronegócio como força hegemônica da classe dominante do campo só pode ser alcançado por meio do resgate do debate sobre a questão agrária brasileira. Alicerçados nessa recuperação, podemos identificar como as mudanças no padrão de desenvolvimento do capitalismo acabaram por alterar a composição das frações da classe dominante, entre elas a fração agrária.

Segundo João Pedro Stédile, o significado da questão agrária para os pensadores clássicos tinha como enfoque apenas os problemas agrários, principalmente os relacionados à concentração de terra. Todavia, na atualidade, “O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade

⁵⁶ Para um aprofundamento acerca da origem do conceito de *agribusiness* nos EUA nos anos 1950, sua posterior “exportação” para o terceiro-mundo a partir de uma política externa de “guerra contra a fome”, bem como sua chegada ao Brasil em meio à modernização da agricultura/revolução verde e sua tradução para *agronegócio*, recomendamos a leitura da obra *Formação política do agronegócio* (POMPEIA, 2021).

da terra.” (STÉDILE, 2012, p. 639). Para esse intelectual orgânico, os principais temas que envolvem a questão agrária no Brasil referem-se, principalmente, aos elevados índices de concentração da propriedade de terra e de concentração da produção agrícola, à distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, à dependência econômica externa e à subordinação ao capital financeiro, assim como à desigualdade social e ao enorme passivo ambiental (STÉDILE, 2012).

Ao analisar a questão agrária no Brasil, Alentejano (2011) considera que sua atualidade está diretamente relacionada com a opção pelo agronegócio. Esta hegemonia da lógica capitalista de produção no campo teria por base quatro pilares fundamentais: i) *a persistência da concentração fundiária e a reprodução da injustiça e da desigualdade no Brasil*; ii) *a nova onda de internacionalização da agricultura brasileira e a ameaça a nossa soberania nacional*; iii) *as transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira e a crescente insegurança alimentar*, e; iv) *a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo brasileiro* (ALENTEJANO, 2011).

Por ora, no que diz respeito ao agronegócio, importa evidenciar que a conceituação aqui proposta parte das análises de Guilherme Costa Delgado (2012) e de sua *teoria do capital financeiro na agricultura*. Com essa teoria, o autor defende um significado de relação real entre fenômenos, em um esforço que busca “desvendar, desnudar e desencobrir o sentido essencial das relações econômicas e sociais que se dão no interior deste setor (do agronegócio), para justificar o corte taxonômico proposto.” (DELGADO, 2012, p. 90).

Delgado (2012) sustenta que a historicidade da constituição do agronegócio no Brasil pode ser demarcada em três períodos: o primeiro (1965-1985) diz respeito à *modernização conservadora*, com a *financeirização da agricultura capitalista*; o segundo comporta um período de *transição*, no qual houve uma interrupção deste projeto (entre meados dos anos 1980 e fim dos anos 1990); e o terceiro corresponde à *reestruturação da economia do agronegócio* (anos 2000). Portanto, separados por uma fase de transição, são citados dois períodos de aliança do poder agrário com o Estado: a *modernização conservadora* e a *economia de agronegócio* (DELGADO, 2013).

O terceiro e atual período, apesar de ser de reorganização da estratégia do período militar, incorpora diferenças substanciais, tais como: o caráter político do pacto - com base na ordem democrática, na sustentação parlamentar e na adesão dos governos federais; e a primazia da economia primário-exportadora. Por isso, é somente no terceiro período que de fato há a consolidação do que chamamos de agronegócio. Nesse movimento histórico, “o capital financeiro na agricultura irá se configurar como virtual pacto de economia política entre cadeias agroindustriais, grande propriedade fundiária e Estado, tendo em vista viabilizar uma parceria

estratégica” (DELGADO, 2012, p. 92). Alentejano (2020b), em suas análises, demarca com ainda mais destaque o envolvimento da mídia empresarial na conformação dessa aliança.

O pacto com o agronegócio resulta de uma “articulação público privada da política agrária e das estratégias privadas de acumulação de capital no espaço ampliado do setor agrícola tradicional e dos complexos agroindustriais, perseguindo lucro e renda da terra [...]” (DELGADO, 2012, p. 109). A “inovação” a ser investigada em nossa pesquisa é o desdobramento da articulação e de suas estratégias para o campo educacional, perseguindo lucro e renda da terra, mas também consenso.

O estudo do agronegócio não pode ser, portanto, apartado da questão agrária em sua amplitude. Assim sendo, tomamos algumas contribuições do geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2013), com o objetivo de situarmos o setor nesse contexto de análise. Para este autor, a questão agrária necessita ser lida tendo por centralidade a categoria de *conflitualidade*, que captaria a dimensão da contradição estruturante do sistema capitalista e o paradoxo no movimento da questão agrária. Com isso, explica que ainda que o campesinato seja continuamente expropriado pelo capital é simultaneamente recriado. Dito de outra forma, a questão agrária envolveria a conflitualidade da permanente destruição e recriação de relações sociais entre capital e campesinato.

Nessa dinâmica contraditória, o agronegócio vem sendo fator de expropriação camponesa por meio de sua territorialização, o que acirra a conflitualidade, mesmo que envolva de “desenvolvimento”. Entretanto,

A formação do campesinato não acontece somente pela reprodução ampliada das contradições do capitalismo. A outra condição de criação e recriação do trabalho camponês é uma estratégia de criação política do campesinato: a luta pela terra. É por meio da ocupação da terra que historicamente o campesinato tem enfrentado a condição da lógica do capital (Fernandes, 2000, p. 279 e ss.). A ocupação e a conquista do latifúndio, de uma fração do território capitalista, significam a destruição - naquele território - da relação social capitalista e da criação e/ou recriação da relação social familiar ou camponesa. Este é seu ponto forte, que gera a possibilidade da formação camponesa, da sua própria existência, fora da lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo. Este também é seu limite, porque não possui o controle político das relações econômicas [...] De um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa (FERNANDES, 2013, p. 181).

Tal processo de contínua desterritorialização e reterritorialização do campesinato, por conta da territorialização do capital pelo agronegócio, acirra a conflitualidade entre modelos antagônicos de desenvolvimento e organização social. O autor conclui que essa contradição torna a questão agrária insolúvel, já que a questão estrutural permanece. Nessa seara, o setor

opta pela construção de todo um imagético social de forma a escamotear sua relação intrínseca com a conflitualidade.

O processo de construção da imagem do agronegócio oculta seu caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Todavia, a questão estrutural permanece. Do trabalho escravo à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. [...] A agricultura capitalista, ou agricultura patronal, ou agricultura empresarial, ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração (FERNANDES, 2013, p. 216).

De acordo com Leite e Medeiros (2012), o uso da categoria *agronegócio* pode ser considerado recente no Brasil e geralmente referido ao conjunto de atividades de produção e distribuição de produtos agropecuários. Para estes pesquisadores, no entanto, a análise desse setor precisa estar articulada às políticas implementadas pelo Estado brasileiro e demarcada pelo seu contraponto, isto é, pelo conjunto de atividades e atores sociais que não estão representados pelo segmento.

Assim, o perfil do agronegócio pode ser caracterizado pelo controle de áreas extensas, pela concentração e verticalização de empresas com controle internacional, bem como pela relação com a alta tecnologia agrícola (LEITE; MEDEIROS, 2012). No que pesem os avanços tecnológicos e a presença de uma mão de obra qualificada, convive com e reproduz relações contraditórias de produção e trabalho, com a presença de formas e técnicas de trabalho degradantes. Outro elemento relevante levantado pelos autores é que, a despeito da alta produtividade, a necessidade de disponibilidade de terras para a expansão e reprodução do setor mostra-se imperativa.

A matriz produtiva do agronegócio, centrada na produção de *commodities* e, portanto, na produção em escala, que só se viabiliza pela monocultura, com relações sociais de assalariamento, determina uma matriz tecnológica demandadora de capital, poupadora de mão de obra e destruidora da biodiversidade. Esta matriz tecnológica é centrada na mecanização pesada, no intenso uso de insumos químico-sintéticos e na aplicação de sementes altamente produtivas, como os híbridos e, sobretudo, as sementes transgênicas. As relações sociais de produção e as relações técnicas implícitas no agronegócio são incompatíveis com as relações estabelecidas na produção agroecológica do MST (MARTINS, 2017, p. 190).

Outra questão relevante a se tratar é o papel do ajuste neoliberal na conformação do agronegócio e nas modificações espaciais no mundo do trabalho - ou na *geografia do trabalho*

(THOMAZ JUNIOR, 2004, 2005). Este ajuste vem sendo disseminado globalmente pela política agrária do Banco Mundial.

São dois os objetivos centrais dessa política: a) aliviar seletivamente a pobreza rural, especialmente em situações *onde as tensões sociais no campo possam atingir níveis preocupantes* para a segurança do capital privado e/ou a manutenção da ordem política vigente; b) *mercantilizar o acesso à terra*, por meio da mudança neoliberal do aparato regulatório, de modo a favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, estimular o investimento privado na economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas pontuais do campesinato ao circuito agroindustrial, comandado por grandes e médias empresas (PEREIRA, 2006, p. 355, grifos nossos).

Tanto as desastrosas reformas estruturais de primeira geração quanto as de segunda⁵⁷ são alicerces para a criação de condições objetivas de um “enfoque pró-mercado de terras enquanto diretriz político-intelectual.” (PEREIRA, 2006, p. 357). Esse avanço, ao acirrar as desigualdades e o empobrecimento, exigiu a criação de um aparato de políticas compensatórias, de modo a neutralizar resistências. “A base de todo o constructo é a idéia de que o modo de funcionamento dos mercados determina a eficiência global da economia. Nesse sentido, seria fundamental que a totalidade dos mercados - incluído o de terras - funcionasse competitivamente.” (PEREIRA, 2006, p. 358), convertendo assim a agricultura de subsistência em agricultura comercial (BANCO MUNDIAL apud PEREIRA, 2006).

Ainda segundo Pereira (2006), as políticas públicas necessárias para tornar os mercados fundiários mais eficazes seriam as que fortalecessem os *direitos de propriedade*, implementassem mecanismos de *resolução de conflitos agrários* e garantissem a *transferibilidade de terras* para os produtores mais eficientes. São citadas oito linhas de ação da política agrária do BM, que demonstram seu teor neoliberal: 1) compra e venda de terras; 2) titulação de posses; 3) arrendamento de terras; 4) novo aparato de administração de terras; 5) controle e solução de conflitos agrários (promovendo a segurança do capital); 6) tributação da propriedade rural; 7) privatização e reestruturação agrícola no Leste Europeu e na antiga União Soviética; 8) reforma agrária “assistida pelo mercado”⁵⁸ (PEREIRA, 2006).

⁵⁷ Segundo Pereira (2006) as reformas de primeira geração têm por base o controle inflacionário, a retomada do crescimento, a liberalização comercial, a desregulamentação da economia, a privatização, o ajuste fiscal, a estabilização monetária e a proteção da propriedade privada. Já as reformas de segunda geração dizem respeito à consolidação de uma nova paisagem macroeconômica, ao avanço da reestruturação institucional e à liberalização dos mercados de trabalho, terra e crédito.

⁵⁸ Uma reforma agrária que longe de ser redistributiva é um modelo de reforma agrária de mercado (MRAM): “uma política de financiamento a transações imobiliárias entre agentes privados intermediada pelo Estado, acrescida de uma parcela variável de subsídio destinada a investimentos socioprodutivos complementares. Esse modelo integra o rol de ações compensatórias aos efeitos socialmente regressivos das políticas de ajuste [...]” (PEREIRA, 2006, p. 370).

Na avaliação de Desmarais (2013), esse processo se intensifica pela disseminação de Programas de Ajuste Estrutural (PAEs) durante os anos 1980 preconizados por FMI-BM que foram, na verdade, programas de austeridade fundados em princípios neoliberais de modernização e liberalização. A reestruturação da economia se dava pela reforma do setor público, pela liberalização do comércio e do investimento estrangeiro e pela desregulamentação. Observamos que tais mudanças foram devastadoras para o conjunto da classe trabalhadora, entendida de forma ampliada.

Os PAEs, evidentemente, alcançaram o setor agrícola, mas foi na Rodada Uruguai (1986) do GATT que a liberalização do comércio agrícola passou a tomar substância. Com a criação em 2005 da OMC, sucessora do GATT, foi iniciada “uma missão global de abertura do mercado” (DESMARAIS, 2013, p. 66), resultando nos três pilares do Tratado da Agricultura: acesso ao mercado, concorrência nas exportações e redução do suporte doméstico. Parece-nos que a globalização de uma economia agroalimentar dominante, com mudanças em escala mundial na dinâmica de produção agrícola, foi um dos fatores para a emergência do agronegócio no Brasil, em conjunto com as particularidades de nossa economia dependente, muito bem apontadas por Delgado (2012, 2013).

De acordo com a Via Campesina, o conflito não é entre agricultores e os camponeses do hemisfério Norte e Sul. A luta é em torno de dois modelos concorrentes - e, de muitas maneiras, diametralmente opostos - de desenvolvimento social e econômico: por uma lado, um *modelo globalizado, neoliberal e dirigido pelas corporações*, em que a agricultura é vista exclusivamente como um empreendimento lucrativo e os recursos produtivos são cada vez mais concentrados nas mãos da agroindústria; e, por outro lado, um *modelo rural* muito diferente, mais humano, baseado em uma “redescoberta ética do desenvolvimento” que deriva da “cultura produtiva” e da “vocaçao produtiva” das famílias de agricultores (Declaração de Manágua, 1992). No segundo modelo, a agricultura é centrada no trabalho e baseada na produção camponesa. Ela utiliza recursos locais e é voltada para os mercados domésticos. A agricultura não apenas desempenha uma função social importante, mas também é viável economicamente e sustentável ecologicamente (DESMARAIS, 2013, p. 40-41, grifos nossos).

Fica evidente o quanto a adesão do Estado Brasileiro ao receituário-ideal do neoliberalismo, que culmina nas reformas de Estado promovidas por FHC, foram terreno fértil para a posterior ascensão do agronegócio como expressão “acabada” do capitalismo financeiro e do neoliberalismo na agricultura. É difícil, portanto, desassociar a hegemonia do setor, no Brasil, com o processo de reestruturação produtiva e o ajuste neoliberal, que ocorrem globalmente. Tais dinâmicas globais conduziram o Brasil, a partir da crise do fim dos anos 90, a um giro agroexportador, no qual a redefinição da divisão internacional do trabalho (DIT) reverberou tanto na reprimarização do comércio exterior (DELGADO, 2012) quanto na

desindustrialização do país. Alguns autores passam a caracterizar esse fenômeno como um *consenso de commodities*⁵⁹. Nesse cenário, Sampaio Junior (2007) foi categórico ao constatar o que chamou de *reversão neocolonial* na periferia do sistema capitalista mundial.

Tomando por fundamento essas discussões e inspirados em Alentejano (2020a), consideramos que a solidificação da hegemonia do agronegócio tem início no fim do segundo mandato de FHC - que promove a adesão às políticas neoliberais e a reestruturação do Estado; ganha impulso, sustentação política e fortalecimento interno nos governos petistas; e, por fim, entra em “plena” vigência a partir do golpe de 2016⁶⁰.

O “ápice” dessa hegemonia pode ser demarcado pela extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) no mandato Temer, com a transferência de suas competências para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead), ligada à Casa Civil. Esse processo culmina com a extinção da Sead pelo governo Bolsonaro e a criação da Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo ligada diretamente ao Mapa, dentre outras questões. Entendemos que com o governo Bolsonaro deixa de existir qualquer estrutura compatível com a estratégia petista de *bifrontismo* (POMPEIA, 2021), que, ao menos em tese, buscava certo equilíbrio, ainda que fundamentalmente desigual, na correlação de forças políticas entre a agricultura patronal e a de base familiar. Com efeito, no governo Bolsonaro, o “Agro”⁶¹ enfim é alçado à categoria de “tudo” no que diz respeito à sociedade política e seus desdobramentos na estrutura econômica e na sociedade civil. Há um alinhamento incontestado, em que pesem as divergências internas.

Por fim, cabe demarcar o teor de unidade na diversidade que perfaz o agronegócio. Não é nosso objetivo aqui tratar das disputas, divergências e fragmentações ou até mesmo das frações existentes por dentro desse pacto de economia política. Na realidade, importa aqui os

⁵⁹ Termo cunhado por Maristela Svampa, que remete a uma “espécie de consenso político e ideológico de que a única via legítima ou possível para o desenvolvimento é através da exploração intensiva e em grande escala de recursos naturais para a produção de produtos primários.” (ALENTEJANO, 2020b, p. 357).

⁶⁰ Não é demais lembrar que 50% dos votos favoráveis ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff vieram de integrantes da FPA (MITIDIERO JUNIOR; GOLDFARB, 2021).

⁶¹ É ilustrativa a reflexão acerca do agronegócio do engenheiro agrônomo florestal Sebastião Pinheiro que, em uma entrevista, afirma: “Estão acontecendo coisas muito estranhas e estamos meio perdidos. A própria agricultura mudou de nome. É uma das palavras mais lindas que existe e que não significa cultivo somente. Ela envolve uma cultura que tem uma espiritualidade, uma religiosidade, valores e a natureza associadas a ela. A agricultura passou a ser agronegócio. Isso foi um baque tremendo. Saiu a cultura e entrou o negócio. O que é um negócio? Do ponto de vista etimológico, significa a negação do ócio. ‘Agro negação do ócio’ é uma coisa meio estranha, né? Foram retirados valores da agricultura e agronegócio passou a significar só dinheiro. No agronegócio, a alienação vai para um nível quase infinito e a consciência retrocede a zero, ou menos alguma coisa. Quando a agricultura virou agronegócio, o agrotóxico deixa de ser um problema da vítima e passa a ser a ideologia do dominador [...]” (MST, 2018). Pensamos que o termo “Agro”, deslocado do seu complemento constitutivo “negócio”, é uma construção imagética e política, que vem buscando desassociar essa relação intrínseca por meio da publicidade, da propaganda e de programas culturais e educativos, como veremos melhor no próximo capítulo.

elementos que dão substância ao estabelecimento de uma convergência, ainda que contraditória. No entanto, é necessário demarcar que os conflitos internos existem e são muito bem discutidos por Pompeia (2020, 2021).

A despeito disso, o referido autor defende que o padrão atual de representação do setor é pautado por uma *convergência política*, na qual há uma ação especializada, que consiste na ampliação de temas transversais e na proeminência de organizações de classe com interesses mais abrangentes. O resultado seria o que Pompeia chama de *concertação política do agronegócio*, uma “situação na qual agentes em oposição procuram racionalizar suas diferenças com vistas a encontrar consensos.” (POMPEIA, 2020, p. 2), tendo por características a intersetorialidade, o caráter público-privado, a multilateralidade, a institucionalização e a sistematicidade das interações.

A atuação concertada tem como um de seus objetivos criar um aparato de justificação do setor, visando uma legitimidade frente à opinião pública, o que significa a defesa de um olhar macroeconômico do papel do setor e a disseminação de ideias-força, como a segurança alimentar e jurídica (POMPEIA, 2020). Em suas análises, Pompeia acaba por considerar que, analiticamente, *agronegócio* é um conceito totalizador, que busca por meio de sinédoques políticas promover confusões entre a parte e o todo. No que se refere à macroeconomia, seria superdimensionado, e à política, seria menos abrangente, de modo que “ao projetar indistinção entre as dimensões analítica (totalizadora) e política (menos abrangente) do campo do agronegócio, o que se procura, portanto, por meio da sinédoque, é estimular uma representatividade superdimensionada para a opinião pública e o Estado.” (POMPEIA, 2020, p. 3).

Concordamos que existem cálculos que visam superdimensionar o papel da cadeia do agronegócio na economia, mas procuramos demonstrar neste capítulo que o peso econômico do setor tem materialidade para além da ideologia ou das sinédoques políticas. Veja bem, não queremos dizer que o setor não utilize como estratégia tomar a parte pelo todo e vice-versa. Inclusive Mitidiero Junior e Goldfarb (2021) denunciam uma atuação para emplacar uma narrativa que visa superdimensionar sua participação no PIB, inventando suas próprias “categorias” e “metodologias”: os “agrosserviços” e, conseqüentemente, o “PIB do Agronegócio”. A questão é que temos dúvidas se a representatividade na sociedade política é de fato menos abrangente do que a propagada, além do quanto e como seria possível distinguir as dimensões analítica, econômica e política, para além de operações metodológicas, que concordamos serem necessárias do ponto de vista teórico. Ainda que sua dimensão econômica seja mais restrita no que se refere ao PIB e a defesa do superávit na balança comercial

impulsionado pelo setor seja altamente questionável (MITIDIERO JUNIOR; GOLDFARB, 2021), existe um “peso” econômico do setor na realidade material. E, apesar de ser reconhecido o grau de divergências entre os setores “porteira afora” e “porteira adentro”, existe uma unidade. Em outros termos, existe um pacto, que confere suporte à hegemonia do setor, que não pode ser superestimada nem subestimada.

Com o amparo do Estado ampliado enquanto ferramenta analítica, percebemos que a hegemonia é uma processualidade histórica, não um fim em si mesma. Considerando a relação intrínseca entre sociedade civil e sociedade política e a conformação de um bloco histórico, em que a estrutura é inseparável da superestrutura, pontuamos a necessidade de uma concepção que favoreça mais a totalidade, sem desprezar os componentes singulares e as contradições postas. Portanto, o desafio é realizar uma operação na qual tais “partes” sejam estudadas como o que de fato são: uma unidade que não pode ter suas “porções” isoladas de forma a fortalecer ou enfraquecer o setor, mas como um conjunto com dinâmicas e complexidades que não podem ser compreendidas em sua integralidade a partir de fragmentações. Os elementos unificadores não se perdem nas disputas e conflitos, que muitas vezes lhes dão ainda mais substância.

Como veremos no próximo capítulo, na construção da hegemonia há uma necessária arquitetura de uma *concertação política* que unifica as diferentes frações do setor, ao menos nas pautas que lhe são fundamentais, seja pela formação de intelectuais orgânicos seja pela criação de APHs que difundem sua ideologia. A função dirigente pode eventualmente ser voltada para os setores exógenos, mas tem seu fundamento nas relações endógenas. Reiteramos, contudo, que essa concertação política tem como núcleo central a estrutura econômica que a alimenta e é por essa retroalimentada, dialeticamente. Procuramos demonstrar que, em conjunto com as operações midiáticas, a inserção nas escolas parece ser crucial para que esse consenso ganhe mais capilaridade. Isto é, a política e a ideologia passam a ser aparatos de legitimação, fortalecimento e imposição do pacto de economia política do agronegócio.

O que queremos evidenciar é que ainda que o termo agronegócio seja uma generalização que pode operar confusões entre parte e todo, função que também pode ser creditada à ideologia, ele não existe apartado da realidade material e conforma uma totalidade que não se confunde com esta ideologia totalizadora. Ao se apresentar como tudo, o “agro” visa conquistar legitimidade para concretizar uma eliminação ou uma absorção dos segmentos que lhe são antagônicos, não apenas no campo do discurso e da política, mas na realidade material, o que de fato vem fazendo em maior ou menor dimensão. A ideologia totalizadora do agronegócio é uma operação de sustentação de um poderio ampliado (analítico, econômico e político-ideológico) que, longe de ser um mero discurso, compreende uma totalidade histórica e

contraditória, mas que tem como limite a expressão da sociedade civil como arena da luta de classes.

A hegemonia de um setor/de uma classe não significa a superação dos conflitos entre classes nem intraclasse, isto é, não significa um poderio absoluto e incontestado. Ela nunca, de fato, é “plena”, caso contrário não seria hegemonia. Nossa atenção se volta para o entendimento de que ao invés de *simular* uma representatividade superdimensionada, o setor intenciona construí-la - na estrutura e na superestrutura - tanto pela coerção quanto pelo consenso, tanto pelo discurso quanto por suas práticas concretas. Para tanto, a compreensão da ideologia que defendemos no primeiro capítulo mostra-se fundamental, entendendo-a não apenas como um desvelamento do real sem contrapartida material, como as vezes é equivocadamente apresentada. A unidade existe em meio às disputas e uma análise do setor que distingue/separa o político e o econômico, pode na verdade, confundir ainda mais. Conseqüentemente, não devemos tomar a parte pelo todo, nem o todo apenas por uma das partes, mas sim partir da totalidade que está para além de uma mera soma entre as partes.

Diante do exposto, passamos para a apresentação das bases econômicas que sustentam tal “imaginário totalizante”, produtivista e moderno do setor, que é o cerne da expansão das relações capitalistas na agricultura. Esse avanço feroz tem como reflexos a acentuada exploração da natureza e do trabalho humano e a concentração da terra e de poder nas mãos de uma burguesia agrária cada vez mais financeirizada e parceira de outras frações burguesas, formando o “amálgama” do agronegócio. Como veremos no próximo capítulo, esse arsenal econômico está articulado de forma intrínseca ao avanço político-ideológico do setor, sendo seu eixo de sustentação para o “domínio político”. Este, visa utilizar elementos de consenso no estabelecimento de uma direção e de uma dominação político-ideológica que lhe abra cada vez mais o terreno para seu poderio econômico.

3.1 Soja, cana-de-açúcar e gado bovino: elementos para a compreensão da economia do agronegócio em expansão

Nesta etapa, primeiramente nos deteremos na análise da frente econômica nas escalas nacional e regional, para então trabalharmos cada unidade da federação. Desde já anunciamos que os dados de produção de soja parecem indicar a maior expressão da dinâmica expansionista do agronegócio, especialmente sobre a fronteira agrícola brasileira. Na Tabela 1 (Gráfico 1) é

possível observar essa dinâmica, que envolve um incremento de mais de 24 milhões de hectares colhidos entre 1997 e 2019 no país, equivalente a 212%.

No que diz respeito às grandes regiões geográficas, em 2019 o Centro-Oeste e o Sul foram os responsáveis pelas maiores áreas colhidas, indicando uma concentração da produção de soja nessas regiões. Apenas o Centro-Oeste foi responsável por 45% da produção, enquanto o Sul foi responsável por 33%, ou seja, as duas regiões concentraram cerca de 78% da produção de soja no Brasil. Considerando-se o crescimento entre 1997 e 2019, essas foram as regiões que apresentaram as maiores expansões (1997-2019) em números absolutos: 11,9 milhões no Centro-Oeste e 6,2 milhões no Sul. Em seguida, temos o Nordeste com 2,7 milhões de ha, o Norte com 1,8 milhões de ha e, por fim, o Sudeste com 1,6 milhões de ha de expansão.

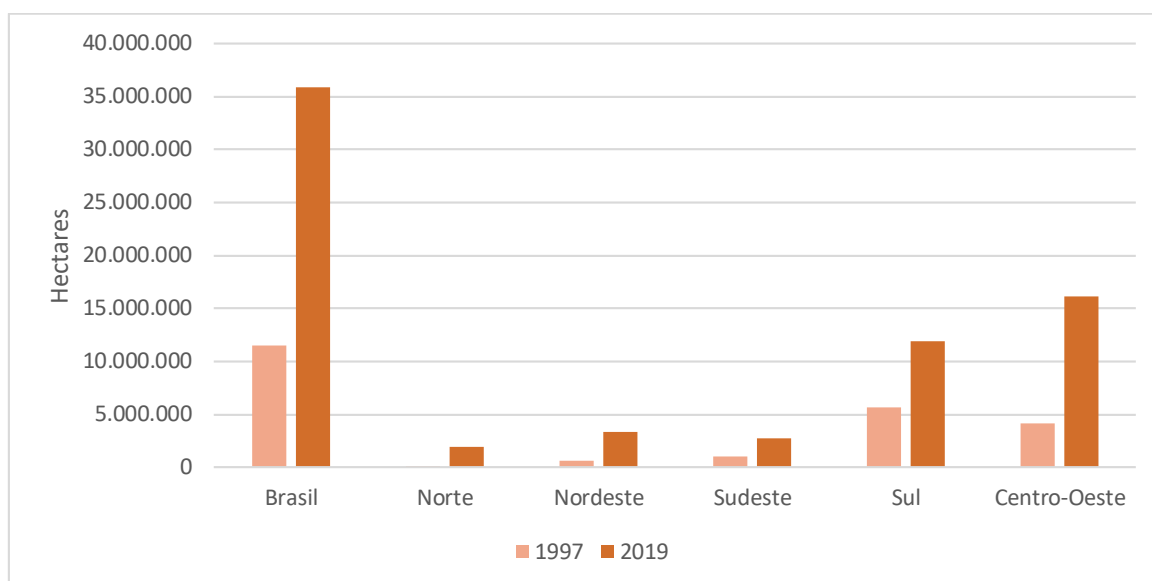
No entanto, na análise dos números proporcionais, observamos que a maior expansão ocorreu na região Norte, referente a 6.751%, número que nos alerta tanto sobre a intensidade do avanço do agronegócio quanto pela gravidade dos seus impactos adjacentes. A segunda maior extensão relativa ocorreu no Nordeste (470%), seguida do Centro-Oeste (289%), Sudeste (153%) e Sul (110%). Os dados corroboram com o movimento expansionista da soja no país no sentido Sul - Norte, visto que a produção se inicia meridionalmente nos anos 1950 e paulatinamente vai sendo direcionada rumo ao Norte, tomando primeiramente áreas do Cerrado e, mais recentemente, da Amazônia.

Tabela 1 - Área colhida soja em grão (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)

Brasil e Grandes Regiões	1997	2019	Varição absoluta e relativa
Brasil	11.486.478	35.895.207	24.408.729 (212%)
Norte	27.587	1.889.872	1.862.285 (6.751%)
Nordeste	585.064	3.332.525	2.747.461 (470%)
Sudeste	1.068.580	2.701.122	1.632.542 (153%)
Sul	5.670.735	11.890.407	6.219.672 (110%)
Centro-Oeste	4.134.512	16.081.281	11.946.769 (289%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 1 - Área colhida de soja em grão (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Em relação à cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 2), os dados demonstram que também houve expansão, totalizando um acréscimo de 5,2 milhões de hectares, correspondente a um incremento de 109% em nível nacional. Tomando por base a área colhida nas regiões geográficas, observa-se a expansão em todas as regiões, com exceção do Nordeste, em declínio, a despeito da histórica marca da produção canavieira na região desde os tempos coloniais.

Tabela 2 - Área colhida cana-de-açúcar (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)

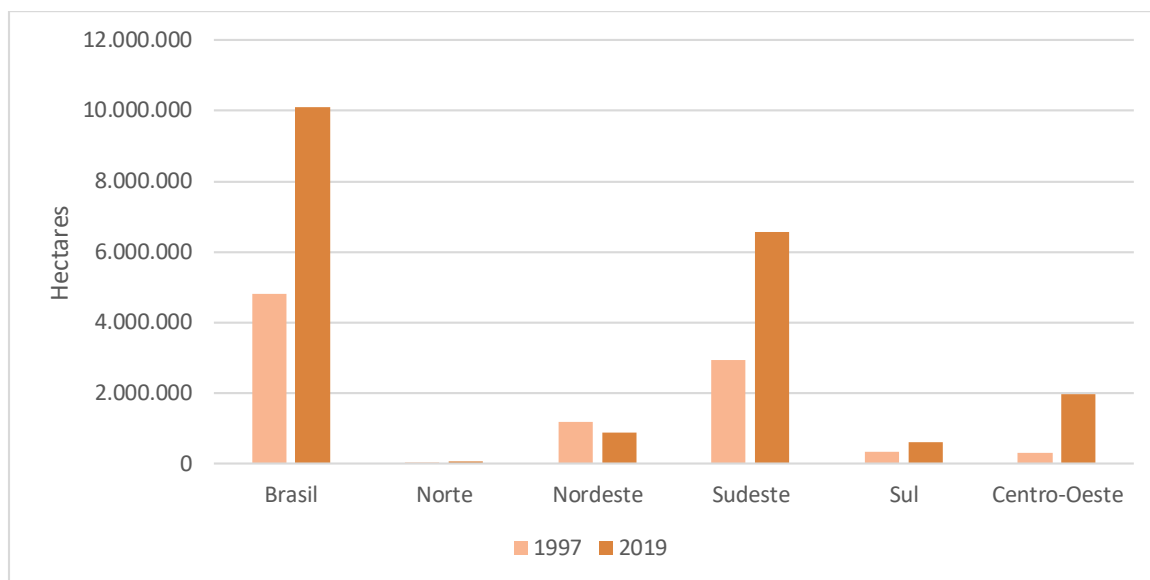
Brasil e Grandes Regiões	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Brasil	4.814.084	10.092.430	5.278.346 (109%)
Norte	11.265	61.653	50.388 (447%)
Nordeste	1.199.348	886.941	-312.407 (-26%)
Sudeste	2.936.238	6.557.188	3.620.950 (123%)
Sul	344.061	615.607	271.546 (79%)
Centro-Oeste	323.172	1.971.041	1.647.869 (510%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

A região com maior crescimento em números totais foi o Sudeste, relativo a mais 3,6 milhões de ha, seguido pelo Centro-Oeste com mais 1,6 milhão de ha, Sul com 271 mil de ha e, por fim, o Norte com apenas 50 mil ha. Entretanto, mais uma vez, proporcionalmente a região Norte está entre as maiores expansões, contabilizando 447% de crescimento da área colhida,

atrás apenas do Centro-Oeste com um aumento de 510%. Depois, registra-se a expansão de 123% do Sudeste e de 79% do Sul e a retração em -26% da área colhida no Nordeste.

Gráfico 2 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Em relação ao efetivo total do rebanho de bovinos (Tabela e Gráfico 3), nacionalmente houve um incremento de 53,5 milhões de cabeças, sendo que o rebanho total em 2019 foi de 215 milhões. Em termos percentuais, essa expansão foi de 33%. Para termos uma dimensão desses números, a expansão entre 1997 e 2019 equivale a aproximadamente um quarto da população brasileira, estimada em cerca de 211 milhões de habitantes de acordo com o IBGE⁶². Portanto, observa-se que o efetivo de bovinos ultrapassava em cerca de 4 milhões o total da população brasileira. Tendo por referência o ano de 2019, é possível verificar que as regiões com os maiores rebanhos são o Centro-Oeste, com 74,2 milhões cabeças de boi ou 34,5%, e o Norte, com 49,6 milhões ou 23% do total nacional. Em seguida temos o Sudeste, o Nordeste e por último o Sul, o que demonstra a concentração e o avanço, como veremos mais adiante, da criação de bovinos nas regiões de expansão da fronteira agrícola.

Tomando-se por base a diferença entre os anos analisados, observamos que o maior crescimento de bovinos ocorreu na região Norte, tanto em números totais quanto em percentuais: 30,3 milhões de cabeças ou 157%. Em segundo lugar temos o Centro-Oeste, com mais 19,6 milhões ou 36%, seguido por Nordeste, com mais 4,7 milhões ou 20% e Sudeste com

⁶² Estimativa referente a 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php>. Acesso em: 24 ago. 2020.

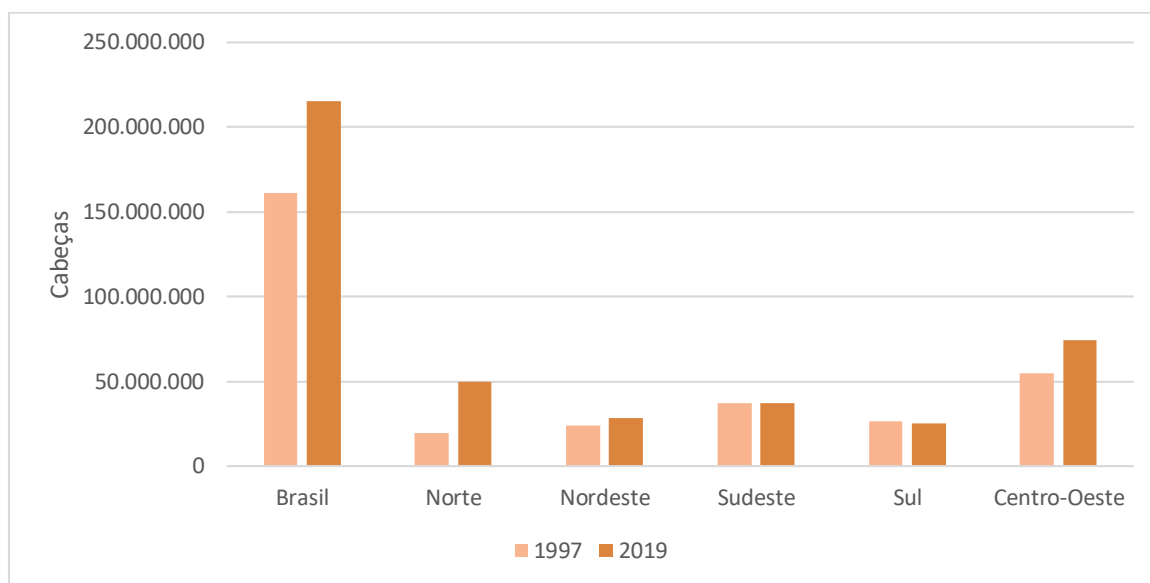
uma expansão ínfima de 69 mil ou aproximadamente 0%, isto é, uma estagnação em termos relativos. O Sul foi a única região a apresentar uma retração, com uma diminuição de 1,2 milhões de cabeças ou -5%.

Tabela 3 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Brasil/Grandes Regiões (1997/2019)

Brasil e Grandes Regiões	1997	2019	Varição absoluta e relativa
Brasil	161.416.157	215.008.958	53.592.801 (33%)
Norte	19.297.809	49.682.199	30.384.390 (157%)
Nordeste	23.830.908	28.596.654	4.765.746 (20%)
Sudeste	36.977.462	37.047.182	69.720 (0%)
Sul	26.683.421	25.393.333	-1.290.088 (-5%)
Centro-Oeste	54.626.557	74.289.590	19.663.033 (36%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 3 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Brasil/Grande Regiões (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Após esse apanhado mais geral, que nos possibilitou dimensionar a expansão econômica no território nacional, passamos, neste momento, para a análise do movimento expansionista de acordo com as Unidades Federativas, por cada Grande Região.

- Região Norte

Como visto, a região Norte se destaca pelo avanço do agronegócio, especialmente no que concerne aos valores proporcionais, contabilizando expressiva expansão tanto na produção

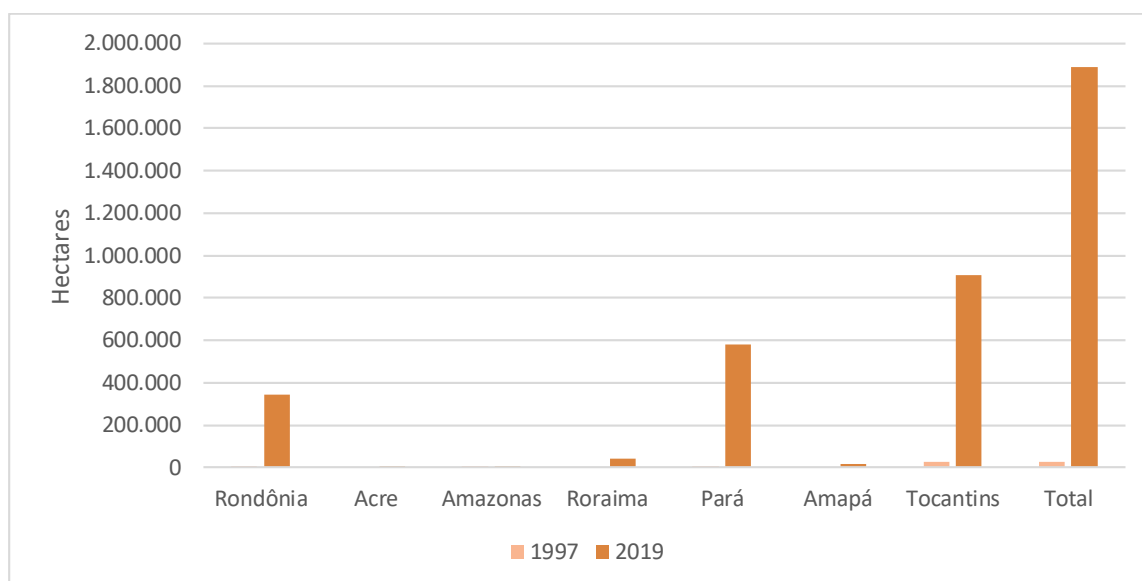
de soja e cana-de-açúcar quanto na crescente presença de rebanhos de bovinos. Primeiramente, observamos que a área colhida de soja em grão (Tabela e Gráfico 4), contabilizada entre 1997 e 2019, comprova o avanço do setor. Ainda que os números totais possam ser considerados pouco expressivos do ponto de vista nacional, levando em consideração a variação percentual e as peculiaridades da região, é preciso dar atenção ao processo em curso.

Tabela 4 - Área colhida soja em grão (ha) - Região Norte (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Rondônia	656	344.551	343.895 (52.423%)
Acre	-	1.590	1.590
Amazonas	48	2.500	2.452 (5.108%)
Roraima	-	39.930	39.930
Pará	575	577.764	577.189 (110.381%)
Amapá	-	18.493	18.493
Tocantins	26.308	905.044	878.736 (3.340%)
Total	27.587	1.889.872	1.862.285 (6.721%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 4 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Norte (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

De acordo com a metodologia do IBGE os dados sinalizados como “-” são zero absoluto e, portanto, demonstram que não houve produção do item na localidade correspondente. Logo, os resultados do Acre, Roraima e Amapá indicam que a produção de soja em grão não existia em 1997, mas que em 2019 foi contabilizada em todos esses estados. Vemos então, que a soja

é uma cultura recente na região, que gradativamente vem ocupando espaço, com uma inserção ainda incipiente, especialmente no Acre e no Amazonas.

Na análise registramos uma concentração da produção e da expansão da soja em três estados, que aumentaram significativamente sua produção nos anos pesquisados: a maior expansão se deu no Tocantins, referente a 878,7 mil ha, em segundo lugar no Pará, que contabilizou um aumento de 577,1 mil ha, e em terceiro Rondônia, que expandiu sua área em 343,8 mil ha. Proporcionalmente, o Pará teve a maior expansão, significativos 110.381%, acompanhado por Rondônia, com expressivos 52.423%, Amazonas com 5.108% e Tocantins, com 3.340%.

O caso do Tocantins, estado com a maior produção em 2019 e a maior expansão no período, é significativo por compor a extensão geográfica conhecida como Matopiba - acrônimo de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia - considerada a mais importante área de expansão da fronteira agrícola brasileira na atualidade. É nessa região que o conflito com o capital vem deixando uma das marcas mais profundas, tanto em relação aos impactos ao meio ambiente quanto em seus reflexos para os povos do campo, das florestas e originais.

A produção de cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 5) também avançou sobre a região Norte, ainda que com uma intensidade bem menor que a da soja. A área colhida em 2019 foi a menor do país, mesmo assim sua expansão foi a segunda maior proporcionalmente. Em relação às suas unidades federativas, todos os estados apresentaram expansão da produção. Na análise, percebemos que a maior expansão ocorreu no Tocantins, com um acréscimo de 36 mil ha ou 1.336%, responsável por quase a totalidade da expansão na região (72%).

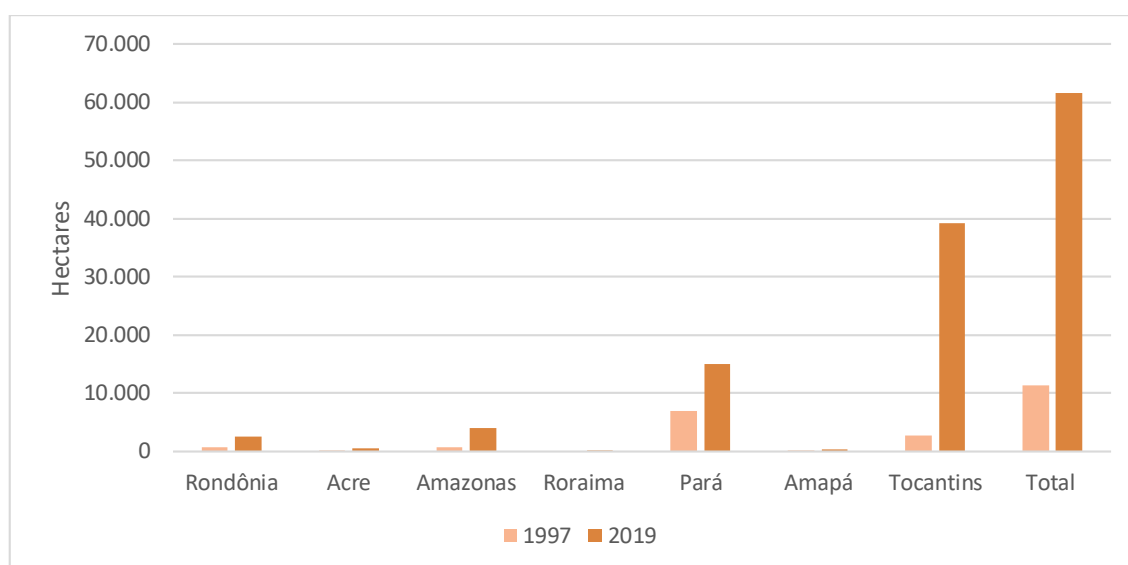
Dessa forma, há uma concentração considerável tanto da produção (2019) quanto da expansão nesse estado. Em seguida temos o Pará, que aumentou em 7,9 mil ha sua produção, Amazonas (3,3 mil ha) e Rondônia (1,8 mil ha); com aumentos ínfimos temos Acre e Amapá, além da inserção de parca área colhida em Roraima. Proporcionalmente, depois do Tocantins, registramos o Amazonas (521%), o Amapá (434%), Rondônia (300%) e em menor proporção o Acre (160%).

Tabela 5 - Área colhida cana-de-açúcar (ha) - Região Norte
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Rondônia	630	2.517	1.887 (300%)
Acre	177	460	283 (160%)
Amazonas	637	3.956	3.319 (521%)
Roraima	-	210	210
Pará	7.016	14.920	7.904 (113%)
Amapá	77	411	334 (434%)
Tocantins	2.728	39.179	36.451 (1.336%)
Total	11.265	61.653	50.388 (447%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 5 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Norte (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

A criação de bovinos (Tabela e Gráfico 6) é um dado elucidativo do movimento de expansão da fronteira agrícola na Amazônia, processo acompanhado diretamente do avanço dos índices de desmatamento. O aumento do número de cabeças em 30,3 milhões ou 157% em cerca de duas décadas, o maior do país, equivalente a aproximadamente de 57% do total nacional, dá a dimensão da força com que o setor vem se territorializando na região. Com exceção do Amapá, todos os estados apresentaram incremento do número de cabeças.

A maior expansão total ocorreu no estado do Pará, que teve um acréscimo de 13,4 milhões, em segundo lugar está Rondônia, com mais 10 milhões, seguidos por Tocantins (3,1 milhões) e Acre (2,6 milhões). Amazonas e Roraima apresentaram crescimentos menos

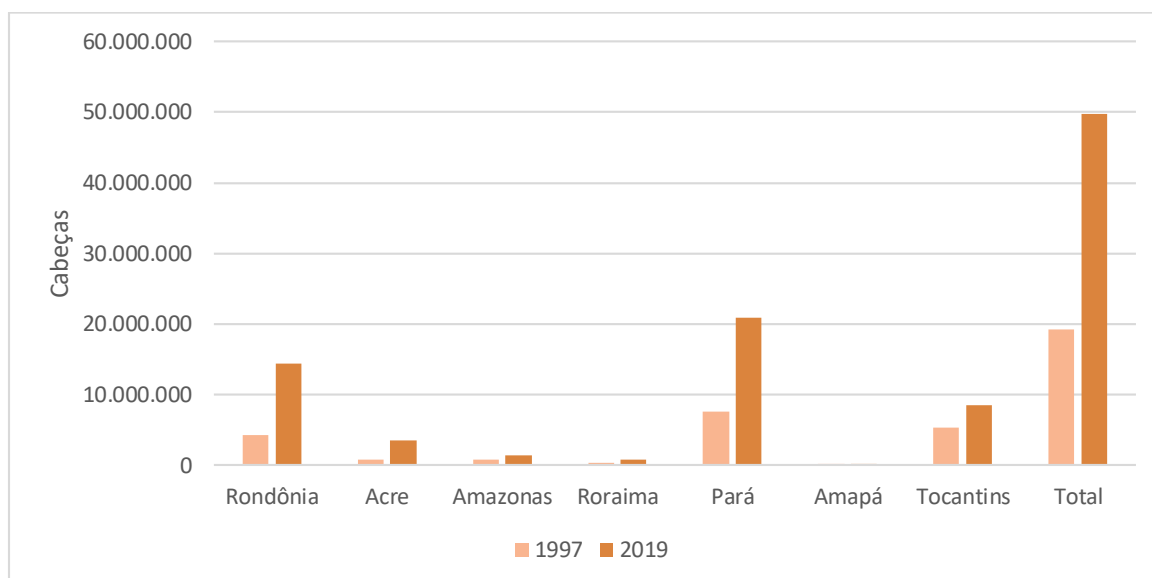
intensos, abaixo de 1 milhão de cabeças e o Amapá uma retração de 11,6 mil. Proporcionalmente, as maiores expansões se deram no Acre (307%) e em Rondônia (231%). A partir dos dados é possível inferir uma concentração da criação (2019) e da expansão da criação de bovinos no Pará, em Rondônia e no Tocantins, áreas de expansão da fronteira agrícola, também conhecidas em seu conjunto como “arco do desmatamento”.

Tabela 6 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Norte
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Varição absoluta e relativa
Rondônia	4.330.932	14.349.219	10.018.287 (231%)
Acre	862.534	3.509.682	2.647.148 (307%)
Amazonas	770.805	1.455.842	685.037 (89%)
Roraima	377.546	879.007	501.461(133%)
Pará	7.539.154	20.953.429	13.414.275 (178%)
Amapá	65.953	54.296	-11.657(-18%)
Tocantins	5.350.885	8.480.724	3.129.839 (58%)
Total	19.297.809	49.682.199	30.384.390 (157%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 6 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Norte (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

- Região Nordeste

A análise dos dados referentes à região Nordeste indica as alterações perpetradas pelo agronegócio na agricultura capitalista brasileira, no sentido de gerar movimentos de expansão que abrangem reorganizações do setor produtivo e desestruturação de algumas cadeias regionais. Como vimos, o Nordeste contabilizou retração na produção de cana-de-açúcar ao mesmo tempo em que apresentou expansão considerável da soja e em menor proporção do rebanho de bovinos. Vejamos como esse processo se comportou nas unidades federativas.

Os dados da área colhida de soja em grão (Tabela e Gráfico 7) contêm significativos itens com zero absoluto. Isso ocorre devido às peculiaridades da cultura em questão, extremamente adaptada ao Cerrado, mas resistente às características morfoclimáticas de grande parte da região. Por conseguinte, os dados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Sergipe não apresentaram produção desse item nos anos pesquisados, bem como o Ceará só registrou ínfima produção em 1997 e Alagoas certa área em 2019.

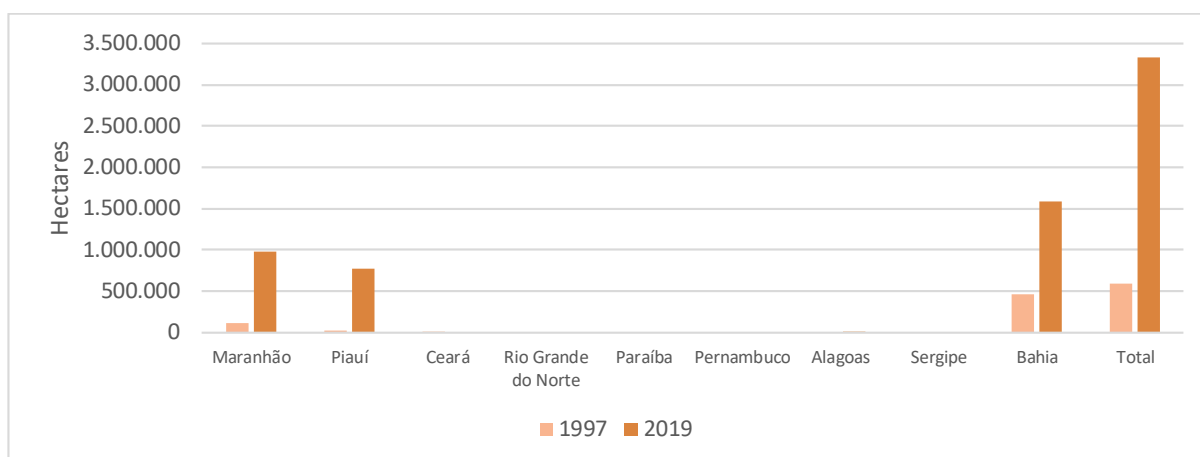
Com isso, nos resta a análise desse processo em três estados: Bahia, que registrou o maior aumento de 1,1 milhão/ha, Maranhão com 867,8 mil ha e Piauí com 747 mil ha. Em números percentuais a expansão no Piauí foi a mais expressiva, contabilizando 3.979%, seguida por Maranhão (791%) e Bahia (246%). Portanto, vemos uma concentração da produção e da expansão nos três estados nordestinos que compõem o Matopiba (oeste da Bahia, sul do Maranhão e sul do Piauí).

Tabela 7 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Nordeste
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Maranhão	109.725	977.598	867.873 (791%)
Piauí	18.780	765.944	747.164 (3.979%)
Ceará	9	-	-9
Rio Grande do Norte	-	-	-
Paraíba	-	-	-
Pernambuco	-	-	-
Alagoas	-	3.141	3.141
Sergipe	-	-	-
Bahia	456.550	1.585.842	1.129.292 (246%)
Total	585.064	3.332.525	2.747.461 (470%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 7- Área colhida de soja em grão (ha) - Região Nordeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

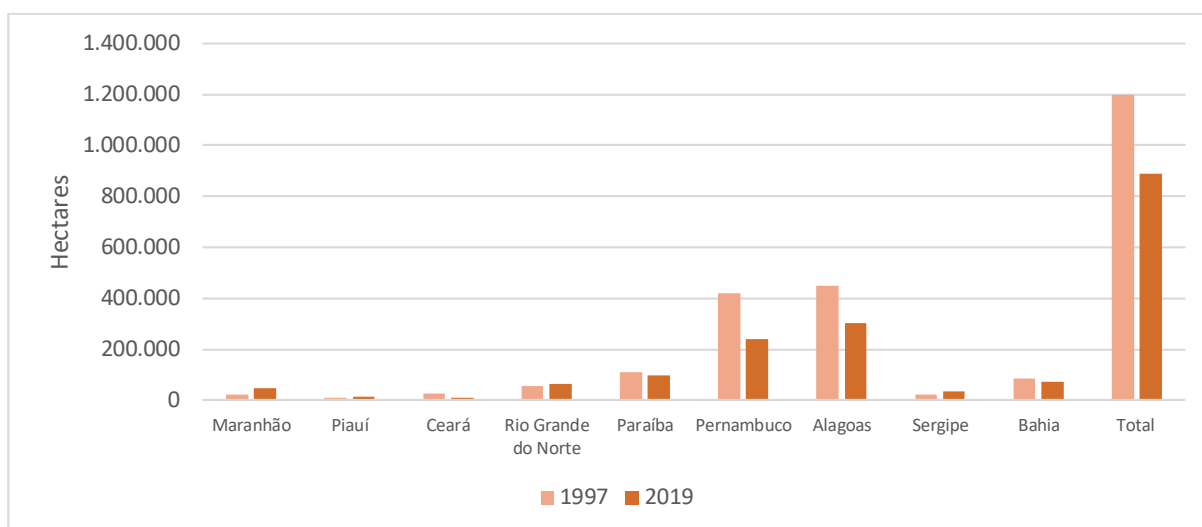
Dos nove estados nordestinos, cinco apresentaram retração da área colhida de cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 8) entre 1997 e 2019: Pernambuco, Alagoas, Ceará, Paraíba e Bahia. A significativa retração contabilizada na região tem como fundamento a crise enfrentada pelo setor agroaçucareiro, que resultou na falência de inúmeras usinas na região e foi impulsionada pelo fim dos subsídios governamentais nos anos 1990. Em contrapartida, Maranhão, Sergipe, Rio Grande do Norte e Piauí contabilizaram crescimento, ainda que pouco expressivo. Proporcionalmente, as maiores expansões foram no Maranhão (119%), Piauí (87%) e Sergipe (51%) e as retrações mais expressivas foram do Ceará (-62%), Pernambuco (-43%) e Alagoas (-32%).

Tabela 8 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Nordeste (1997/2019).

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Maranhão	21.629	47.405	25.776 (119%)
Piauí	8.503	15.938	7.435 (87%)
Ceará	25.609	9.832	-15.777 (-62%)
Rio Grande do Norte	54.693	64.171	9.478 (17%)
Paraíba	109.490	97.751	-11.739 (-11%)
Pernambuco	420.580	238.637	-181.943 (-43%)
Alagoas	450.470	304.548	-145.922 (-32%)
Sergipe	23.197	34.951	11.754 (51%)
Bahia	85.177	73.708	-11.469 (-13%)
Total	1.199.348	886.941	-320.292 (-27%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 8 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Nordeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

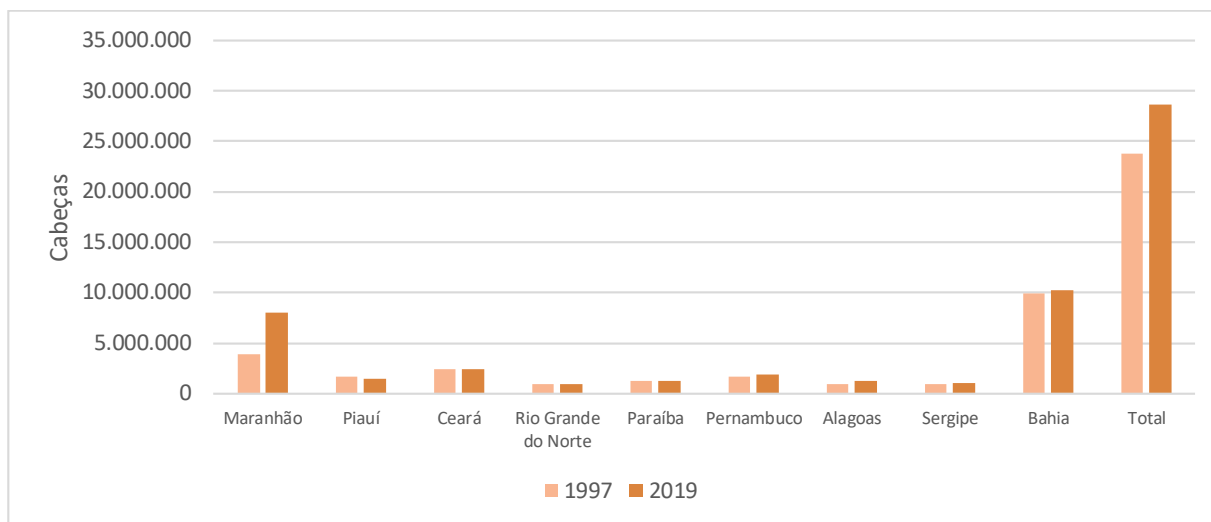
A pecuária bovina (Tabela e Gráfico 9), apesar de ter expandido em 20% seu rebanho no Nordeste, apresentou retração em três estados - Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba. Tal resultado sugere certa reorganização do setor, na qual áreas de retração de cana-de-açúcar e da pecuária podem estar sendo tomadas por outras *commodities*.

Tabela 9 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Nordeste (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Maranhão	3.905.311	8.008.643	4.103.332 (105%)
Piauí	1.736.997	1.447.817	-289.180 (-17%)
Ceará	2.410.956	2.479.289	68.333 (3%)
Rio Grande do Norte	941.048	929.451	-11.597 (-1%)
Paraíba	1.303.010	1.293.769	-9.241 (-1%)
Pernambuco	1.681.823	1.937.165	255.342 (15%)
Alagoas	956.013	1.233.394	277.381 (29%)
Sergipe	946.151	1.052.263	106.112 (11%)
Bahia	9.949.599	10.214.863	265.264 (3%)
Total	23.830.908	28.596.654	4.765.746 (20%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 9 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Nordeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Em 2019 o rebanho mostrou-se concentrado principalmente na Bahia e no Maranhão, o que significa, uma vez mais, a ocupação do Matopiba. A expansão total ficou concentrada com ênfase no Maranhão, um aumento de 4 milhões de cabeças e com intensidade bem menos expressiva em Alagoas, seguido por Bahia, Pernambuco, Sergipe e Ceará. Em termos percentuais, a expansão também foi mais forte no Maranhão (105%), seguida por Alagoas (29%), Pernambuco (15%) e Sergipe (11%) e a maior retração foi no Piauí (-17%), a frente do Rio Grande do Norte e da Paraíba (-1%, cada).

- Região Sudeste

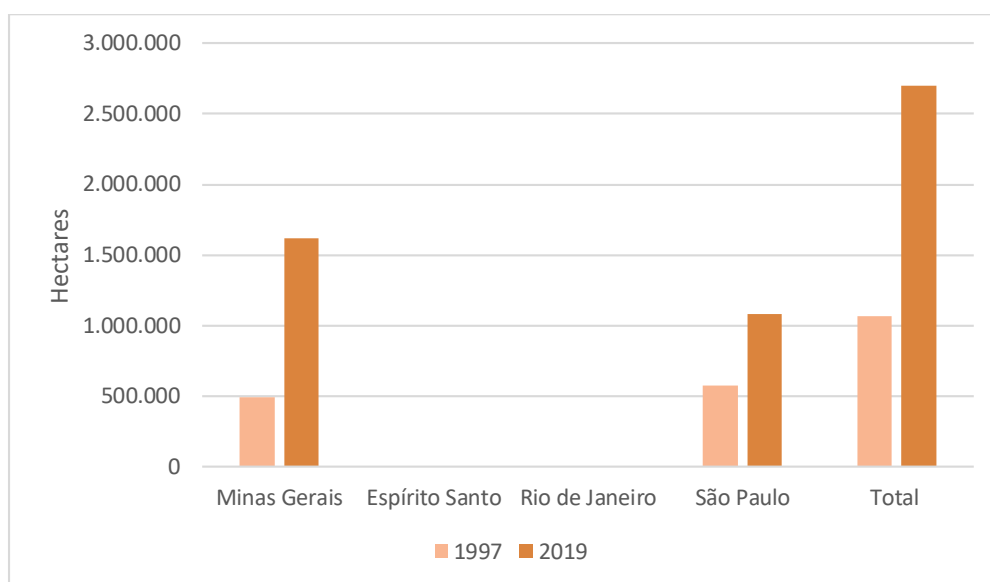
O Sudeste apresentou expansão nos três itens analisados, ainda que tenha tido uma estagnação em termos relativos no número de bovinos. No que diz respeito às unidades federativas, é possível observar uma aparente discrepância, que detalharemos a seguir, no sentido de procurar desvendar seu conteúdo. Sobre a área colhida de soja no período analisado (Tabela e Gráfico 10), a região não contabilizou produção em dois estados: Espírito Santo e Rio de Janeiro - ambas áreas não propícias para a cultura em questão. Minas Gerais contabilizou um crescimento significativo, em torno de 1 milhão de hectares ou 228%, e São Paulo teve um aumento de 505 mil ha ou 88%. Em 2019, os dois estados apresentaram significativo número total de área de plantio de soja, sendo Minas Gerais o maior produtor, tomando a liderança que era de São Paulo em 1997.

Tabela 10 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sudeste
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Minas Gerais	493.680	1.620.786	1.127.106 (228%)
Espírito Santo	-	-	-
Rio de Janeiro	-	-	-
São Paulo	574.900	1.080.336	505.436 (88%)
Total	1.068.580	2.701.122	1.632.542 (153%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 10 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sudeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Já a lavoura de cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 11) expressa uma aparente desigualdade existente entre os entes federativos do Sudeste, a qual aludimos mais acima. Enquanto São Paulo e Minas Gerais contabilizaram uma expansão significativa da área colhida, Espírito Santo e Rio de Janeiro destacam-se pela retração de suas produções. Em que pese esses números, a região tem a maior área colhida desse item do país, contabilizando 6,5 milhões de hectares (2019).

O Rio de Janeiro vem apresentando nas últimas décadas um movimento de declínio do setor agropecuário, fato corroborado pelos dados aqui expostos: a área colhida de cana-de-açúcar diminuiu 111 mil hectares ou -68%, item que teve considerável relevância para o estado, especialmente na região Norte Fluminense. O Espírito Santo, com uma área colhida também pouco expressiva, apresentou um declínio praticamente irrisório, -582 ha ou -1%. Essa

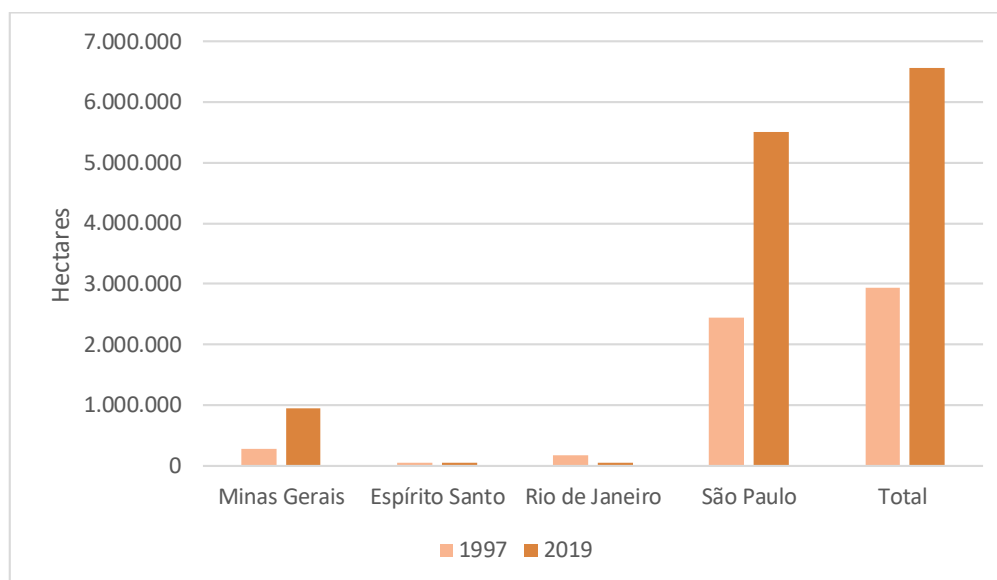
dinâmica de pouca expressividade pode ser explicada pelo avanço de outros itens do agronegócio no estado, como o caso da silvicultura de Eucalipto. Já São Paulo concentra a maior produção nacional, contabilizando a maior área colhida, com um total de 5,5 milhões de hectares em 2019, e uma expansão de 3 milhões de ha ou 125% no período. Muito atrás de São Paulo, Minas Gerais teve a segunda maior produção da região em 2019 e uma expansão de 664 mil ha ou 238%.

Tabela 11 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sudeste (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Minas Gerais	279.018	943.289	664.271 (238%)
Espírito Santo	45.942	45.360	-582 (-1%)
Rio de Janeiro	164.978	53.512	-111.466 (-68%)
São Paulo	2.446.300	5.515.027	3.068.727 (125%)
Total	2.936.238	6.557.198	3.620.950 (123%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 11 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sudeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Por fim, a análise do número do efetivo dos rebanhos bovinos (Tabela e Gráfico 12), que na região registrou expansão total inexpressiva e uma estagnação proporcional, indica uma concentração da criação nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Em relação à expansão no Espírito Santo e Rio de Janeiro, no primeiro foi pouca expressiva, registrando um aumento de

70 mil cabeças ou 4%, mas no Rio de Janeiro foi considerável, com mais 696 mil ou 38%. Minas Gerais, que contabilizou o maior rebanho em 2019, lidera a expansão de bovinos, com o acréscimo de 1,6 milhões de cabeças ou 8%. Em contrapartida, São Paulo, com o segundo maior rebanho, contabilizou uma retração considerável de -2,3 milhões de cabeças ou -18%, provável resultado do avanço da soja e da cana-de-açúcar, somado ao direcionamento dos rebanhos bovinos em direção à fronteira agrícola, como aprofundaremos a seguir.

Como enunciado, alguns dados podem sugerir uma desigualdade entre os estados, especialmente uma concentração da produção ligada ao agronegócio em Minas Gerais e São Paulo em detrimento do Rio de Janeiro e Espírito Santo. Além de uma extensão territorial bem menor, esses estados também aparentam estar em declínio do setor primário, sendo a produção de cana-de-açúcar a mais ilustrativa, visto ter havido expansão de bovinos e a inadequação da cultura da soja nessas localizações.

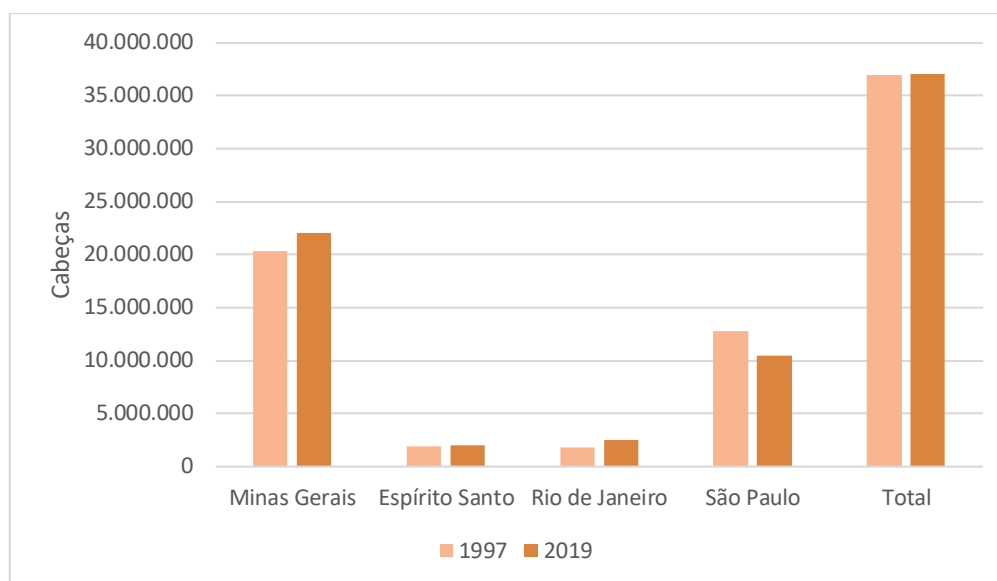
No que diz respeito ao Rio de Janeiro, esse aparente declínio parece ocultar uma reorganização produtiva, na qual a retração do setor primário pode ser explicada por escolhas políticas. Estas se direcionam rumo ao avanço da urbanização, articuladas ao investimento nas últimas décadas em grandes projetos de desenvolvimento (GPDs) ligados aos setores de energia (cadeia petróleo e gás), ao extrativismo, à potencialidade lógico-portuária e ao turismo (GTAGRÁRIA-AGB-RIO/NITERÓI, 2021). Não podemos deixar de enfatizar que no caso do Espírito Santo, não apenas a agricultura em geral, mas a agricultura de base camponesa, indígena e quilombola, vêm sendo devastada pelo avanço feroz da silvicultura.

Tabela 12 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sudeste
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Minas Gerais	20.377.742	22.020.979	1.643.237 (8%)
Espírito Santo	1.935.672	2.006.027	70.355 (4%)
Rio de Janeiro	1.837.099	2.533.164	696.065 (38%)
São Paulo	12.826.949	10.487.012	-2.339.937 (-18%)
Total	36.977.462	37.047.182	69.720 (0%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 12 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sudeste
(1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

- Região Sul

A região Sul, juntamente com o Sudeste, foi historicamente um importante polo de desenvolvimento da agricultura capitalista no Brasil. Isso se deu a partir do processo de modernização do campo, ancorado pelos pressupostos da *revolução verde*, que acabou por sedimentar um terreno fértil para a posterior consolidação do agronegócio. No entanto, com a necessidade de expansão da fronteira agrícola, o setor se territorializa cada vez mais em direção ao Centro-Oeste e ao Norte, mas sem reversão da histórica ocupação do Sul e do Sudeste. Com isso, de acordo com os dados levantados, ainda que o Sul tenha a segunda maior produção de soja em relação à área colhida, tem a segunda menor de cana-de-açúcar e o menor rebanho de bovinos do país.

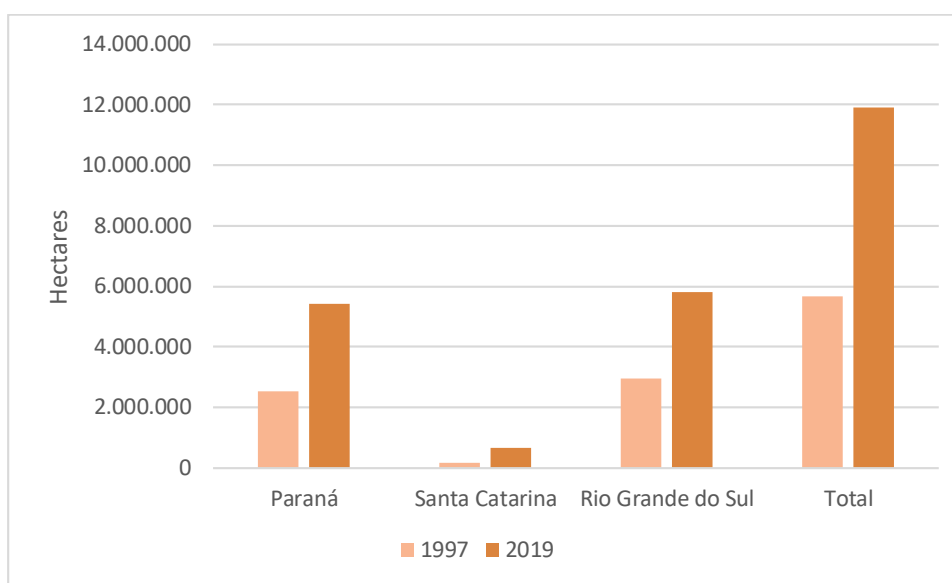
Na análise das unidades federativas (Tabela e Gráfico 13), vemos que em 2019 o Rio Grande do Sul foi o maior produtor de soja, seguido de perto pelo Paraná. A área colhida apresentou expansão considerável, principalmente nestes dois estados: cerca de 2,8 milhões de ha em cada. Santa Catarina, com uma área colhida bem menos expressiva e uma expansão de apenas 476 mil ha, em contrapartida, contabilizou o maior crescimento percentual, 253%, na frente do Paraná (113%) e do Rio Grande do Sul (98%).

Tabela 13 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sul
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Varição absoluta e relativa
Paraná	2.540.686	5.406.477	2.865.791 (113%)
Santa Catarina	188.497	665.015	476.518 (253%)
Rio Grande do Sul	2.941.552	5.818.915	2.877.363 (98%)
Total	5.670.735	11.890.407	6.219.672 (110%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 13 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Sul (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

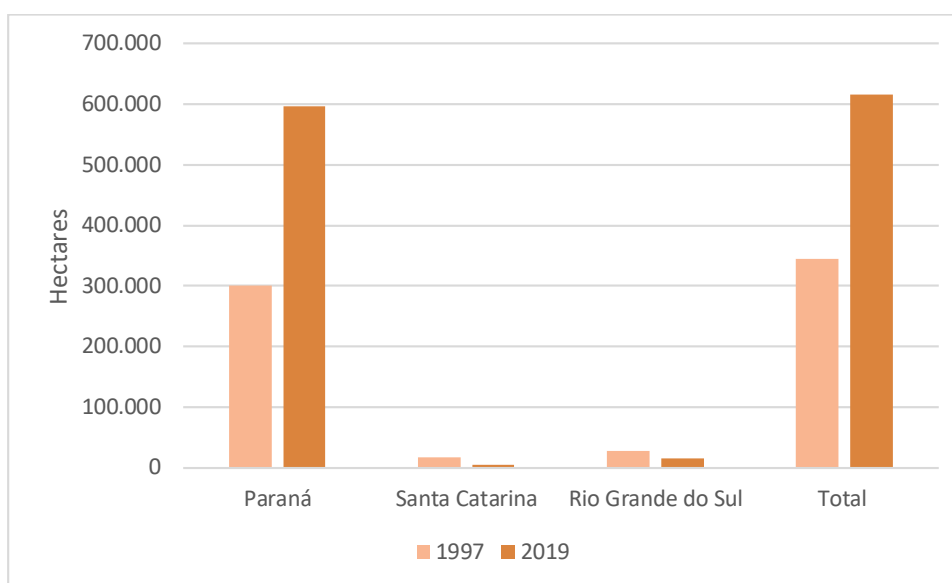
Apesar da área colhida de cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 14) ter aumentado na região, observamos que esse acréscimo foi impulsionado pela expansão em apenas um estado: o Paraná, com mais 296,9 mil ha ou 99%, que concentra praticamente toda a área plantada da região. Por outro lado, Santa Catarina e Rio Grande do Sul contabilizaram ambos um recuo entre -12 e -13 mil ha ou -76% e -47%, nessa ordem. Vale destacar que, em termos nacionais, a área ocupada pela cana-de-açúcar no Sul é pouco expressiva, visto ser uma cultura tipicamente tropical, adaptada a climas quentes e úmidos.

Tabela 14 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sul
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Paraná	300.070	596.978	296.908 (99%)
Santa Catarina	16.204	3.849	-12.355 (-76%)
Rio Grande do Sul	27.787	14.780	-13.007 (-47%)
Total	344.061	615.607	271.546 (79%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 14 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Sul (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

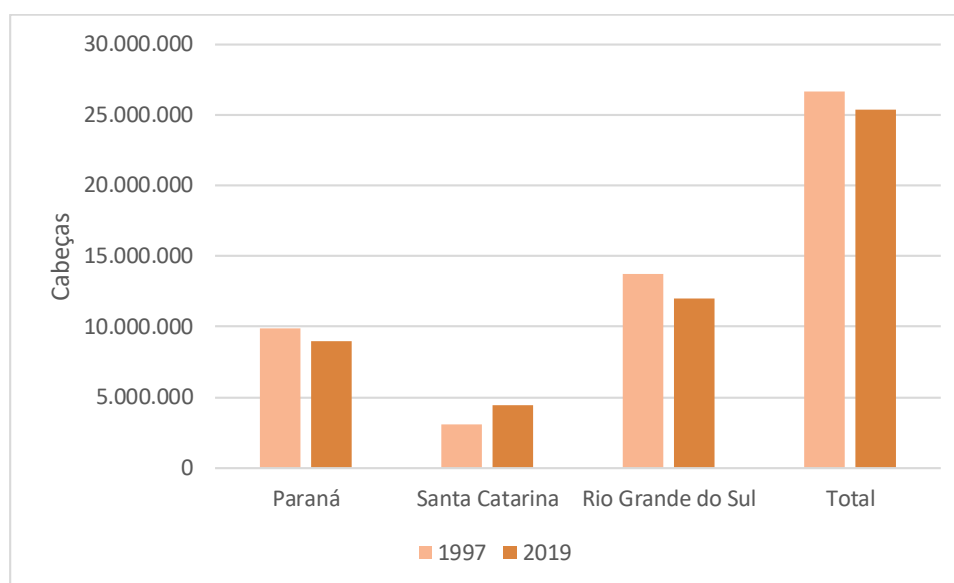
Pelos dados da PPM (Tabela e Gráfico 15), o Sul foi a única região a contabilizar retração no total do rebanho bovino. Esse recuo foi resultado da diminuição do efetivo no Rio Grande do Sul, no total -1,7 milhão de cabeças ou -13%, e no Paraná, com um recuo de -924 mil ou -9%. Em compensação, Santa Catarina expandiu seu efetivo em 1,3 milhão de cabeças ou 44%. Em 2019, o Rio Grande do Sul registrou o maior rebanho, 11,9 milhões de cabeças, seguido por Paraná, com 8,9 milhões, e Santa Catarina, com 4,4 milhões. Esse movimento pode ser resultado da expansão da soja nos pampas, área tradicionalmente ocupada pela pecuária extensiva.

Tabela 15 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sul
(1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Varição absoluta e relativa
Paraná	9.896.554	8.972.546	-924.008 (-9%)
Santa Catarina	3.087.053	4.452.571	1.365.518 (44%)
Rio Grande do Sul	13.699.814	11.968.216	-1.731.598 (-13%)
Total	26.683.421	25.393.333	-1.290.088 (-5%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 15 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Sul (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

- Região Centro-Oeste

A região Centro-Oeste pode ser considerada na atualidade o epicentro da expansão, concentração e hegemonia do agronegócio. Esse movimento expansionista ocorre por meio do avanço sobre a fronteira agrícola, o que significa a expropriação tanto do meio ambiente, com o desmatamento e a devastação voraz do cerrado e do pantanal, quanto dos povos tradicionais que são expulsos de suas terras. Portanto, a territorialização do agronegócio, nunca é demais pontuar, significa a devastação da natureza, a desterritorialização camponesa e a superexploração da força de trabalho. O Centro-Oeste nos parece um exemplo emblemático desse movimento, com velocidade alarmante, em direção à Amazônia e ao Matopiba. Vejamos os dados (Tabela e Gráfico 16).

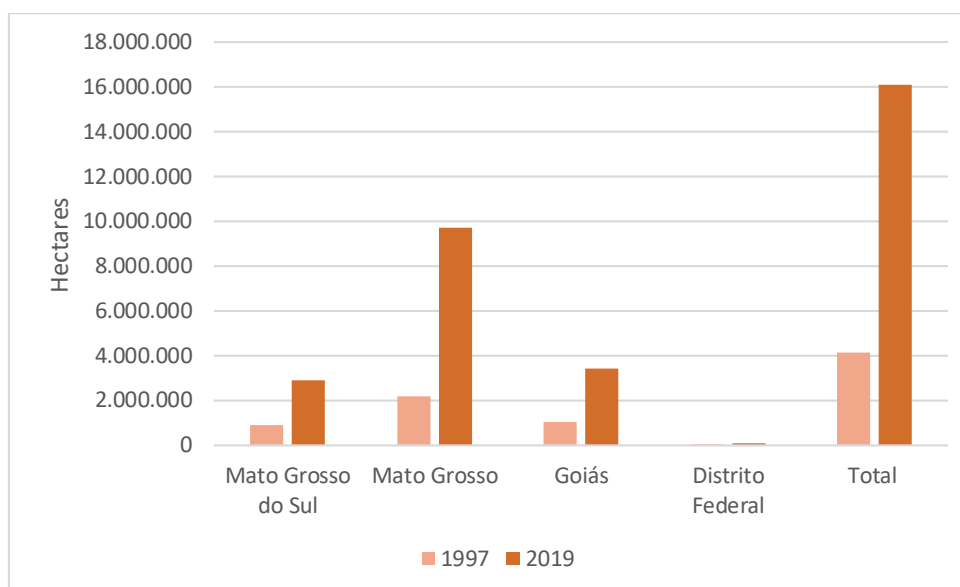
Primeiramente, observamos a concentração da produção de soja, no que diz respeito à área colhida na região como um todo, perfazendo em 2019 impressionantes 16 milhões de hectares. Destes, a maior parte encontra-se no Mato Grosso, que também registrou a maior expansão em números totais e relativos: 7,5 milhões de ha ou 344%. Em seguida temos Goiás, que aumentou em 2,3 milhões de ha sua área colhida ou 233%, e Mato Grosso do Sul, com 1,9 milhão de ha e a expansão percentual de 225%. Por fim, temos o DF com uma expansão pequena, mas relevante se considerarmos a extensão e particularidades dessa unidade da federação.

Tabela 16 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Mato Grosso do Sul	885.526	2.881.577	1.996.051 (225%)
Mato Grosso	2.192.514	9.724.149	7.531.635 (344%)
Goiás	1.021.852	3.400.555	2.378.703 (233%)
Distrito Federal	34.620	75.000	40.380 (117%)
Total	4.134.512	16.081.281	11.946.769 (289%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 16 - Área colhida de soja em grão (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

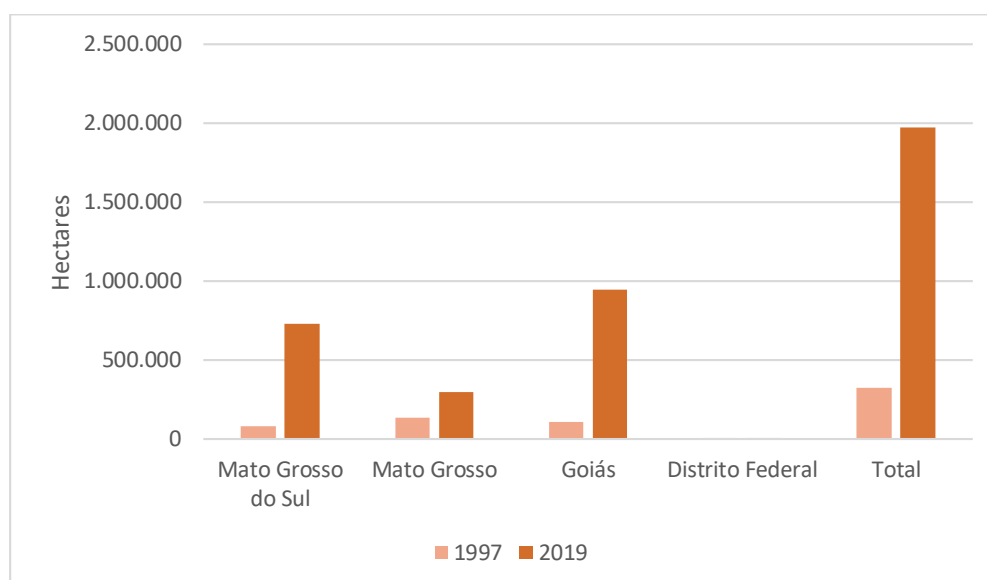
A área colhida de cana-de-açúcar (Tabela e Gráfico 17) cresceu consideravelmente na região, apresentando expansão em todas as unidades federativas, com a exceção do DF, que com uma área ínfima contabilizou um recuo de mais da metade do total. A maior expansão, tanto total quanto percentual, foi em Goiás com 840 mil ha ou 787%, na sequência Mato Grosso do Sul com 645,7 mil ha ou 787% e Mato Grosso com 162 mil ou 121%. Nota-se, além da considerável expansão dessa cultura, a sua concentração em 2019 nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul.

Tabela 17 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Mato Grosso do Sul	82.007	727.753	645.746 (787%)
Mato Grosso	133.950	296.113	162.163 (121%)
Goiás	106.733	946.970	840.237 (787%)
Distrito Federal	482	205	-277 (-57%)
Total	323.172	1.971.041	1.647.869 (510%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 17 - Área colhida de cana-de-açúcar (ha) - Região Centro-Oeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Por fim, verificamos que a maior parte do efetivo de bovinos encontra-se no Centro-Oeste (Tabela e Gráfico 18), região que teve a segunda maior expansão, atrás apenas do Norte.

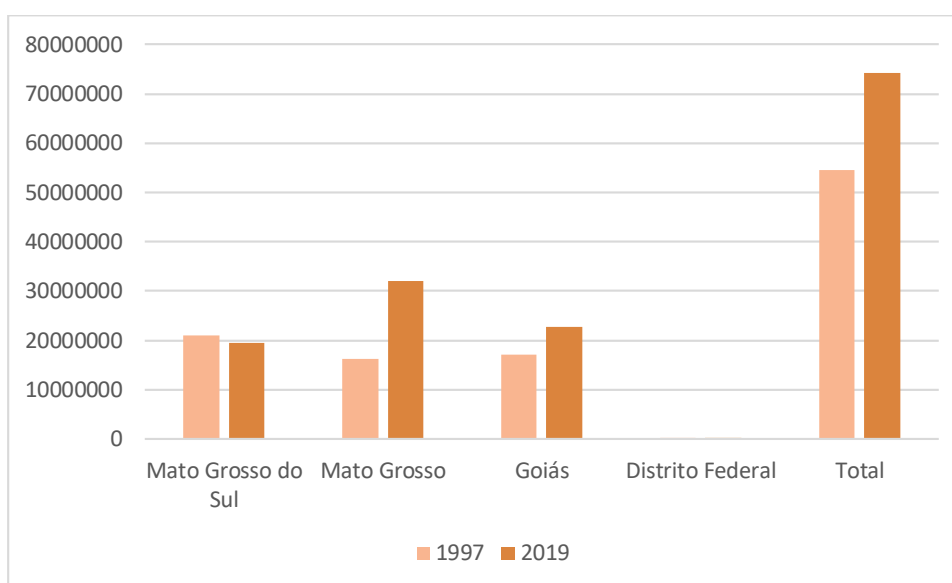
Contudo, o Mato Grosso do Sul e o DF registraram retração do número de cabeças, respectivamente -1,5 milhão e -38,8 mil, indicando o “deslocamento” dos rebanhos em direção ao Norte, isto é, à fronteira agrícola. Em compensação, Mato Grosso, que em 2019 contabilizou o maior rebanho do país, teve um acréscimo expressivo de 15,6 milhões de cabeças, equivalente a 96% em relação a 1997, acompanhado da expansão de Goiás, com mais 5,6 milhões de cabeças ou 33%. O total do rebanho registrado na região em 2019, cerca de 74 milhões, com uma concentração, acompanhada de uma expansão sobre a fronteira agrícola, pode ser considerada extremamente indicativa da consolidação dessa territorialização, como também sugere um alarmante processo em curso.

Tabela 18 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Centro-Oeste (1997/2019)

Grande Região e Unidades da Federação	1997	2019	Variação absoluta e relativa
Mato Grosso do Sul	20.982.933	19.407.908	-1.575.025 (8%)
Mato Grosso	16.337.986	31.973.856	15.635.870 (96%)
Goiás	17.182.332	22.823.401	5.641.069 (33%)
Distrito Federal	123.306	84.425	-38.881 (-32%)
Total	54.626.557	74.289.590	19.663.033 (36%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

Gráfico 18 - Efetivo do rebanho bovino (cabeças) - Região Centro-Oeste (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PPM - IBGE (2021).

- Matopiba

Na tabela 19 decidimos inserir os dados coletados dos estados que compõem o Matopiba, de modo a analisar o recorte dessa realidade em particular, subsidiando considerações mais claras e precisas. Nota-se que a expansão do agronegócio se deu de forma mais diversificada no Maranhão e no Tocantins, no sentido de registrarmos o crescimento da produção nos três itens pesquisados. Em contrapartida, Piauí contabilizou retração de bovinos e a Bahia de cana-de-açúcar, mesmo assim o avanço do agronegócio tem como marca o predomínio da soja. O aumento dos itens pesquisados demonstra que o Matopiba é uma área de ocupação e avanço do agronegócio. Importa observar, que tais culturas na agricultura capitalizada demandam menos mão de obra, incidindo, portanto, na diminuição de postos de trabalho e, muito provavelmente, no êxodo rural, com relativa exceção da cana-de-açúcar.

Tabela 19 - Diferença absoluta e relativa da área colhida de soja em grão (ha), de cana-de-açúcar (ha) e do rebanho bovino (cabeças) nos estados que compõem o Matopiba (1997/2019)

Unidades da Federação	Soja em grão	Cana-de-açúcar	Bovinos
Maranhão	867.873 (791%)	25.776 (119%)	4.103.332 (105%)
Tocantins	878.736 (3.340%)	36.451 (1.336%)	3.129.839 (58%)
Piauí	747.164 (3.979%)	7.435 (87%)	- 289.180 (-17%)
Bahia	1.129.292 (247%)	- 11.469 (-13%)	265.264 (3%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM e da PPM - IBGE (2021).

O estado da Bahia está entre os que mais retraíram sua oferta escolar no campo brasileiro no mesmo período, conforme aprofundaremos adiante. Há de se considerar que este foi o primeiro estado do Nordeste a ser ocupado pela soja, na esteira do processo de avanço dos grãos sobre o cerrado, que só mais recentemente avançou sobre o Maranhão e Piauí. Além disso, a Bahia possui áreas de Mata Atlântica, nas quais houve retração de cana-de-açúcar e expansão da silvicultura, com o cultivo de eucalipto. Já nas áreas de cerrado do Matopiba, também é preciso considerar o avanço do algodão.

3.2 A outra face da expansão econômica: a violência como fundamento

Os dados levantados e tabulados sugerem que o complexo madeira-grão-carne⁶³ parece se configurar como o principal fator de expansão e consolidação do agronegócio no Brasil. Seguramente, a expansão de pastos e do cultivo de soja nesse complexo vem resultando, pelo menos nas duas últimas décadas, em uma intensificação do processo de *captura de terras* no país. Como abordado nos primeiros capítulos desta tese, esse movimento vai ao encontro do fenômeno descrito por Karl Marx (2017) conhecido como *acumulação primitiva*, no qual há uma ofensiva sobre terras até então não mercantilizadas por meio da separação entre produtores⁶⁴ e seus meios de produção, sendo a expropriação da terra a base desse fenômeno.

Longe de se restringir a uma etapa fundante do capitalismo, a acumulação primitiva ou originária vem sendo considerada uma dinâmica permanente. Como já anunciado, Virgínia Fontes (2010) cunha o conceito de *expropriações primárias* - o que o geógrafo David Harvey (2016) denomina na atualidade como uma *acumulação por espoliação* ou *desapossamento* e, em alguns casos, *assenhoreamento de terras*. A autora considera, também, as *expropriações secundárias* - que caracterizam as renovadas formas de expropriações em ascensão na atualidade.

A expansão da fronteira agrícola, nesse sentido, pressiona áreas de proteção ambiental, bem como reservas indígenas, extrativistas e quilombolas, de forma a integrá-las no circuito mercantil capitalista, ao mesmo tempo em que libera mão de obra para compor o exército industrial de reserva. Portanto, uma vez mais, observamos que para a expansão do agronegócio é imprescindível uma dupla expropriação: da natureza e do trabalho, “produzindo” trabalhadores duplamente livres - dos meios de produção e para a venda de sua força de trabalho (MARX, 2017).

Vejamos como essas repercussões podem ser captadas por dados complementares. Como forma de verificar se na realidade concreta o avanço do agronegócio incide na retração da agricultura camponesa, optamos por realizar um levantamento da produção de gêneros

⁶³ O desmatamento, levado a cabo pela extração comercial da madeira, acaba sendo o primeiro passo para a inserção do setor em áreas da Amazônia com vegetação ainda preservada. Alguns dados nos ajudam na análise da força desse complexo que ao, literalmente, abrir à força o terreno via desmatamento e comercialização da madeira, possibilita o avanço da soja e/ou dos pastos. É elucidativo, que em 2019, a soja tenha sido o principal produto primário de exportação brasileira - correspondendo a 11,57% do valor total de exportações do país - e a carne bovina o segundo produto (MITIDIERO JUNIOR; GOLDFARB, 2021, p. 5-8, passim). Essa pujança é utilizada de forma a caracterizar o setor como imprescindível para a economia nacional, pelo fato de positivar o saldo da balança comercial. Como veremos, outras análises e abordagens, no entanto, procuram demonstrar que isso reflete uma dependência de uma pauta exportadora e uma reprimarização da economia. “Toda essa dinâmica vem criando amarras perigosas à economia brasileira. Há a construção de uma dupla dependência: a dependência da economia em um, dois ou três produtos de exportação apenas, e a dependência de um, dois ou três países compradores” (Ibid., p. 9).

⁶⁴ Em nosso caso, consideramos também nesse processo a presença de povos indígenas e outros povos tradicionais que possuem uma relação não mercantil com a terra.

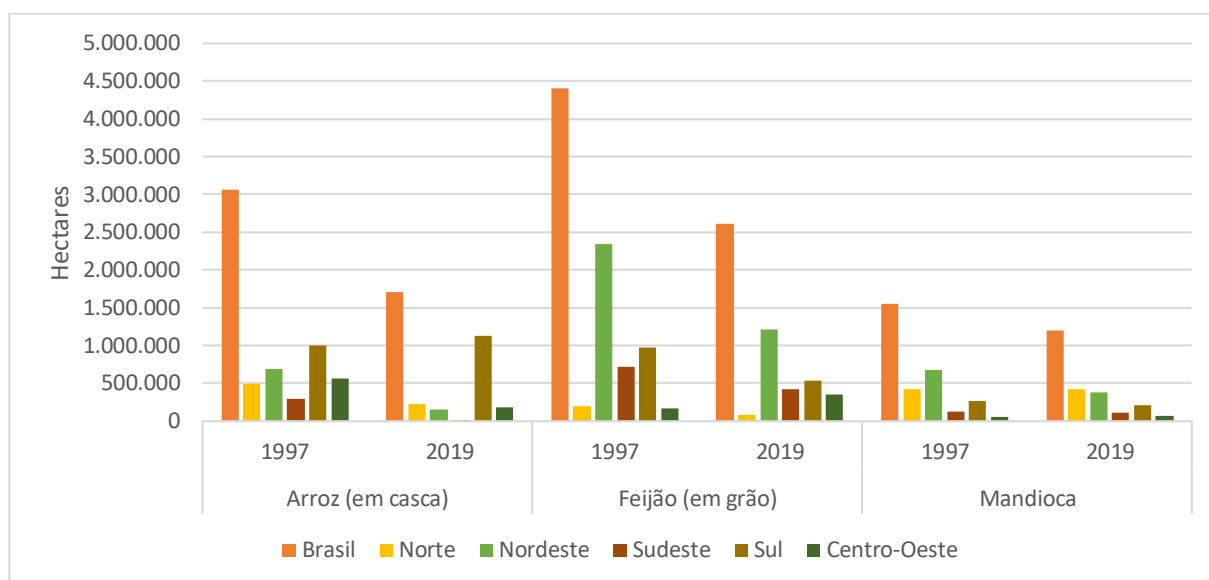
alimentícios fora do circuito das *commodities* e que, por isso, não estão ligados em seu pilar à cadeia do agronegócio. Com base nessas premissas, examinamos a produção de arroz, feijão e mandioca em 1997 e 2019 tanto no total quanto por grandes regiões, de forma a ponderar a sua variação (Tabela 20/Gráfico 19).

Tabela 20 - Área colhida das lavouras temporárias de Arroz, Feijão e Mandioca (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997-2019)

Brasil e Grandes Regiões	Arroz (em casca)			Feijão (em grão)			Mandioca		
	1997	2019	Variação	1997	2019	Variação	1997	2019	Variação
Brasil	3.058.127	1.710.063	-1.348.064 (-44%)	4.401.770	2.607.691	-1.794.079 (-41%)	1.551.971	1.194.902	-357.069 (-23%)
Norte	495.144	222.051	-273.093 (-55%)	191.300	82.393	-108.907 (-57%)	416.605	418.693	2.088 (1%)
Nordeste	696.279	153.714	-542.565 (-78%)	2.342.898	1.211.546	-1.131.352 (-48%)	672.874	378.561	-294.313 (-44%)
Sudeste	301.331	14.522	-286.809 (-95%)	714.903	418.783	-296.120 (-41%)	128.166	118.034	-10.132 (-8%)
Sul	1.002.011	1.133.130	131.119 (13%)	979.203	538.657	-440.546 (-45%)	272.892	209.078	-63.814 (-23%)
Centro-Oeste	563.362	186.646	-376.716 (-67%)	173.466	356.312	182.846 (105%)	61.434	70.536	9.102 (15%)

Fonte: Tabela organizada a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Gráfico 19 - Área colhida das lavouras temporárias de Arroz, Feijão e Mandioca (ha) - Brasil/Grandes Regiões (1997-2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da PAM - IBGE (2021).

Os resultados são elucidativos da dinâmica em curso. Nacionalmente, a produção de arroz decresceu -44%, a de feijão -41% e a de mandioca -23%. Nas grandes regiões, o arroz só registrou expansão no Sul, o feijão apenas no Centro-Oeste e a mandioca avançou no Centro-

Oeste e de forma muito incipiente no Norte. Portanto, com base nesses dados, é possível considerar que a produção de itens básicos da alimentação registrou queda enquanto a de *commodities* para exportação registrou aumento, refletindo assim na insegurança alimentar. Como veremos nos capítulos seguintes, é no mínimo curioso que um dos discursos proferidos pelo setor seja exatamente o de segurança alimentar, demarcando-se a imprescindibilidade da agropecuária, aqui sinônimo de agronegócio, como via única de combate à fome.

Tal apuração nos auxilia na constatação do avanço do agronegócio em detrimento da agricultura camponesa/familiar⁶⁵. Mesmo que somente as regiões Nordeste e Sudeste tenham apresentado recuo nos três itens, os dados demonstram genericamente algum grau de desmantelamento da agricultura de base camponesa como resultado da expansão do agronegócio. Importante destacar que o decréscimo ocorreu mesmo nas áreas onde o setor não apresentou avanço nos itens pesquisados e que o Centro-Oeste parece apontar um duplo aspecto: por um lado, avanço feroz do agronegócio e retração significativa da produção de arroz, por outro lado, expansão leve da mandioca e considerável de feijão.

Dados levantados por Alentejano (2020a) subsidiam esse entendimento sobre os reflexos do avanço econômico do agronegócio na questão agrária brasileira. No que concerne à concentração de terras, o autor verificou um aumento de 45% para 47,5% de estabelecimentos agropecuários com mais de 1.000 ha entre os Censos Agropecuários de 2006 e 2017, reflexo da incorporação de 16,5 milhões de ha pelas grandes propriedades. Pelos dados do Incra de 2018 é possível dimensionar o grau de concentração de terra do país, onde os latifúndios representam 2,3% dos imóveis rurais e controlam 60,8% da área, enquanto os minifúndios são 65,1% dos imóveis e ocupam apenas 7,7% da área, dados que escancaram a perversidade da nossa estrutura fundiária.

No Censo Agropecuário de 2017, verificamos o número do pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários, considerando-se a área total, ou seja, investigamos o nível de empregabilidade de acordo com o tamanho da propriedade. Como resultado, excetuando-se os dados indicados como *produtor sem área*, contabilizamos que 79% dos trabalhadores e trabalhadoras estão ocupados em áreas de até 100 ha, em números absolutos 13.909.230. Em contrapartida, 20% estão ocupados em áreas acima de 100 ha, no total 3.438.860

⁶⁵ Nesta pesquisa optamos, preferencialmente, pelo uso da categoria de agricultura camponesa, que se contrapõe ao conceito de agricultura familiar. Este último, em geral, visa a inserção de pequenos e médios agricultores no modelo capitalista de agricultura, por meio de integração subordinada e com o intuito de apagar a oposição entre modelos antagônicos de agricultura. Por vezes, utilizamos agricultura familiar quando esta é a nomenclatura usada como *termo jurídico* pelos órgãos oficiais nos levantamentos de dados. Para se aprofundar na questão, sugerimos a leitura do verbete *Agricultura Familiar*, no Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

trabalhadores/as. Ademais, foi possível verificar que cerca de 66% do pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários estava alocado na agricultura familiar.

Tais dados refutam a imagem do agronegócio enquanto gerador de postos de trabalho no campo e possibilitam reforçar o entendimento da agricultura camponesa como fundamental para a permanência da população rural nesses espaços. Conseqüentemente, o aumento da concentração fundiária liga-se diretamente à diminuição de pessoal ocupado no campo, resultando em êxodo rural, principalmente da População Economicamente Ativa (PEA). Como veremos, um dos reflexos dessa dinâmica é a progressiva diminuição da população jovem em idade escolar que vive no campo.

Alentejano (2020a) ainda observa a desigualdade do acesso aos recursos financeiros, visto que a evolução do crédito rural por segmento comprova o aumento dos recursos destinados ao agronegócio que, pelos dados do Mapa, vão de 83,4% para 87,1%, em detrimento da agricultura familiar, que diminui seu crédito de 16,6% para apenas 12,9% (2003/2004-2018/2019), desconsiderando-se ainda os subsídios dados ao setor patronal. No mais, cabe menção à reversão neocolonial que resulta da opção pelo modelo agroexportador que, munido de grandes incentivos fiscais e financeiros, acarreta uma reprimarização da nossa pauta de exportações⁶⁶. Somado a outros fatores, o quadro que se delineia é de desindustrialização do país.

Soma-se a esses elementos o aumento expressivo do uso de agrotóxicos no país, compilados pela *Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e pela Vida*, que passa de 313,8 mil toneladas vendidas em 2000 para 887,9 em 2015 (ALENTEJANO, 2020a). Segundo dados divulgados pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), por meio do Dossiê Abrasco (CARNEIRO, 2015), o Brasil está cada vez mais dependente do uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos, especialmente nas lavouras de soja, milho, algodão e cana-de-açúcar. A geógrafa Larissa Bombardi (apud CARNEIRO, 2015) verificou nos dados do Censo 2006 a proporção do uso de agrotóxicos de acordo com a tamanho da propriedade, tendo como resultado o uso em 27% das pequenas propriedades, 36% das médias e 80% das maiores do que 100 ha.

⁶⁶ Nesse aspecto, a Lei Kandir (Lei nº 87/1996) é ilustrativa, pois decreta a isenção do pagamento de ICMS sobre produtos primários e semielaborados ou serviços. Com a desoneração das exportações primárias houve relevante perda de arrecadação de impostos, impactando na diminuição das exportações de produtos agrícolas beneficiados e produtos industrializados em geral e no aumento das exportações de alimentos *in natura*, minérios e *commodities*. Em relação aos incentivos fiscais, vale citar a baixa arrecadação do ITR como reflexo da pressão do setor. Mais informações sobre crédito e arrecadação de impostos em Mitidiero Junior e Goldfarb (2021, p. 21-25, passim).

Os dados apontam, portanto, para uma intensidade no uso desses produtos em monoculturas, na produção de *commodities* e em grandes propriedades, isto é, na cadeia do agronegócio. Dentre os reflexos desse modelo agroquímico, destacam-se: a contaminação de alimentos, da água de consumo, da chuva e até mesmo do leite materno; a contaminação do meio ambiente; e a intoxicação de trabalhadores e trabalhadoras (CARNEIRO, 2015). Inclui-se nessa dinâmica, até mesmo, a incidência de conflitos, como exposto pelo Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil (FIOCRUZ; FASE apud CARNEIRO, 2015), que tem registros envolvendo o uso dessas substâncias químicas.

No que diz respeito ao avanço do desmatamento na Amazônia, Michelotti e Malheiro (2020) denunciam o acirramento da ofensiva de dominação territorial com o golpe de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro. Essa investida busca a ampliação da mercantilização de terras, resultando em aumento da violência agrária, da destruição ambiental e da soberania popular. Tais conclusões são corroboradas por dados do Inpe, nos quais as taxas de desmatamento em 2019 aumentaram em 34,4% em relação a 2018 e 63,2% em relação a 2015. No entanto, os autores afirmam a longa duração desse processo que remonta ao período colonial e reverbera na permanência da inferiorização, da negação e do racismo em relação às territorialidades fundadas na reprodução da vida ao invés do lucro, vistas como estratégicas para a acumulação de capital e a transferência de valor.

Ao analisar as forças de sustentação do governo Bolsonaro na Amazônia, observam “rearranjos que, no entanto, não rompem com um eixo de articulação que atravessa governos e bandeiras partidárias: o pacto de poder em torno do agro-mínero-hidro-bio-negócio e das exportações de *commodities*.” (MICHELOTTI; MALHEIRO, 2020, n.p.). Dois arranjos articulados são destacados: as *agroestratégias*, que visam derrubar os obstáculos à expansão e incorporação de terras ao mercado, e um novo protagonismo das forças militares, com uma tendência à *re-militarização* da questão agrária na região. Podemos concluir que o pacto do agronegócio atualiza uma histórica ofensiva às territorialidades amazônicas fora do circuito do capital, que vem sendo aprofundada com a hegemonia do setor, em vigência “ampliada” a partir do golpe de 2016. Em vista disso, verifica-se o aumento do desmatamento, mas fundamentalmente da violência contra os povos do campo e da floresta.

Portanto, tratar dos índices de violência no campo nos parece crucial para a real dimensão dos impactos do avanço econômico do setor. A partir de dados levantados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Alentejano (2020a) demonstra o crescimento dos conflitos no campo brasileiro, principalmente dos conflitos por terra, em geral protagonizados pelo capital/latifúndio, com concentração espacial na Amazônia. No total foram registrados, em

2007, 1.538 conflitos no campo, dos quais 615 conflitos por terra. Em 2019 esses números foram para 1.833, dos quais 1.254 conflitos de terra, os maiores números de conflitos registrados no período. Em contrapartida, verificou-se um decréscimo das ocupações de terras que foram de 364 em 2007 para apenas 43 em 2019. Outro dado importante diz respeito ao número de assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra - que chegou ao pico de 869 em 2005, mas que em 2019 foi de apenas 2; e do total de desapropriações para fins de reforma agrária, que passou de 3.530 (52,1%) nos governos FHC para 1.988 nos governos Lula, apenas 237 nos governos Dilma, ínfimos 5 no mandato de Temer e foi zerado no primeiro ano do governo Bolsonaro.

O autor conclui que há um duplo movimento: por um lado, o crescimento generalizado da violência do campo por parte dos poderes público e privado (despejos, ameaças de despejo, expulsões, ameaças e tentativas de expulsão) e, por outro, o refluxo da ação dos movimentos sociais por meio de enfrentamentos (acampamentos, ocupações e retomadas de terra). Esse cenário “revela também a decisão dos movimentos sociais do campo de evitar confrontos diante das reiteradas promessas de repressão e do estímulo à violência por parte do governo Bolsonaro.” (ALENTEJANO, 2020a, p. 271). Assim, observamos que, com a permanência e a exacerbção do período pandêmico no Brasil, os movimentos sociais optam por focar suas atenções em processos de formação da militância e em ações de solidariedade, como a doação de alimentos, uma tática que já podia ser observada anteriormente.

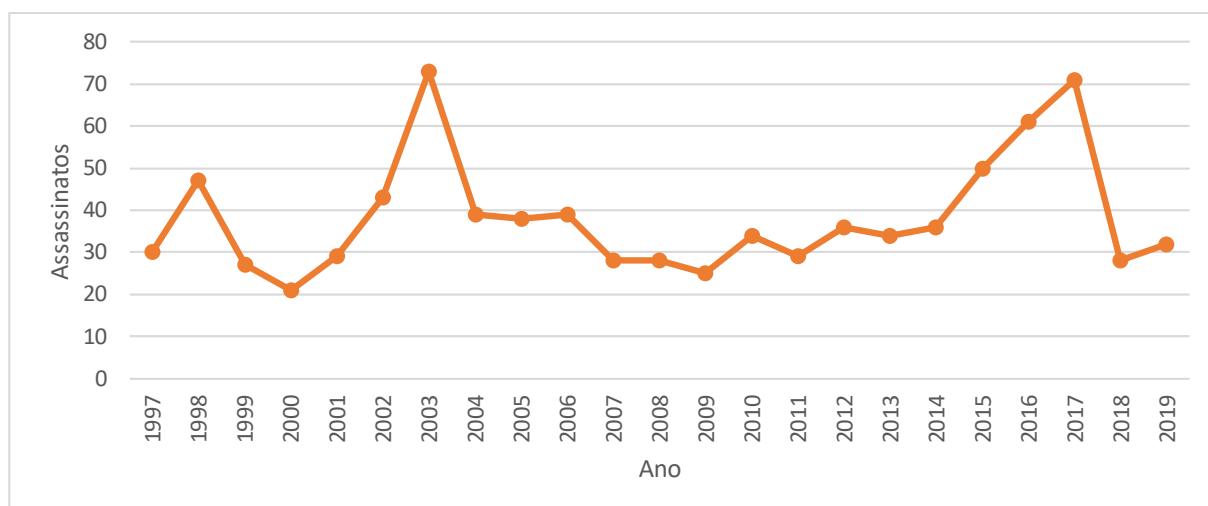
Em levantamento realizado no banco de dados da CPT, acerca do número total de assassinatos e de áreas em conflito por terra em hectares⁶⁷ entre 1997 e 2019 (Tabela 21), verificamos a materialidade do braço coercitivo do setor (APÊNDICE A). Embora se verifique a variação de alguns dos dados, eles nunca deixam de ser consideráveis e sugerem certa

⁶⁷ Levantamos os dados junto ao Centro de Documentação (Cedoc) “Dom Tomás Balduino” da CPT. De acordo com a metodologia da CPT (apresentada no *Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2009*), na tabela *áreas em conflito* estão os dados entendidos como lugares ou situações de litígio, já a tabela *Violência contra a ocupação e a posse (síntese)* “É a síntese da soma das ocorrências dos Conflitos por Terra, Ocupações e Acampamentos por Estado, o número de famílias envolvidas, a área, o número de famílias expulsas, despejadas, ameaçadas de despejo, ou que sofreram tentativa ou ameaça de expulsão, o número de casas, roças e bens destruídos, além do número de famílias sob ameaça de pistoleiros”. Também há nos cadernos uma tabela comparativa entre os dez últimos anos, com uma linha para os hectares. Optamos por coletar os hectares em conflito nas tabelas sínteses, consultando-se também as demais tabelas. Contabilizamos o subtotal por unidades da federação e depois somamos o total por região e nacionalmente. Em geral, as tabelas comparativas coincidem com as tabelas sínteses, mas encontramos as seguintes diferenças: em 2000 na comparativa consta o total de 1.864.002 ha e na tabela síntese e na de áreas em conflito consta 1.880.415 ha. Em 2009 tanto a tabela comparativa quanto a de áreas em conflito o total está como 15.116.590 ha e na síntese 15.116.606 ha. No ano de 2017 a tabela comparativa sinaliza um total de 37.019.114 ha, enquanto na síntese o total é de 37.019.421 ha. Em 2019 a tabela comparativa contabiliza 53.313.244 ha, enquanto a síntese indica 53.312.543 ha. Dados disponíveis em: <<https://www.cptnacional.org.br/downlods>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

permeabilidade junto às questões políticas. Em relação aos primeiros (Gráfico 20), chama a atenção no total nacional o pico em 2003, ano de início do governo Lula, quando observamos um período de declínio com algumas “restritas” oscilações positivas, mas que culmina em uma ascensão mais substantiva a partir de 2014. Em 2016 (ano do golpe), registra-se o segundo maior pico, ainda que se verifique uma acentuada queda de 2017 para 2018.

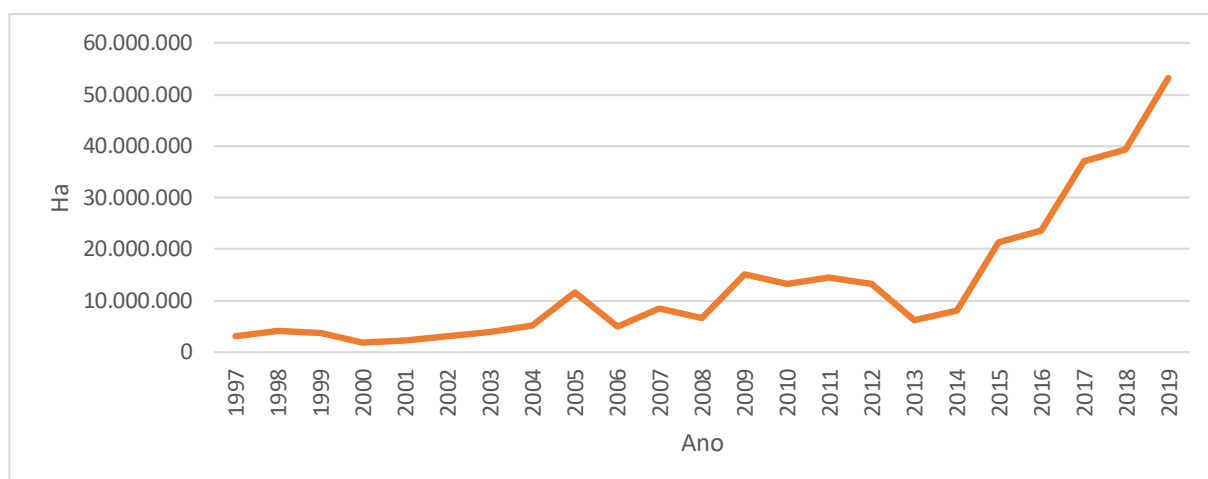
Sobre os segundos (Gráfico 21), o histórico dos dados toma dimensões assustadoras a partir de 2015, quando passa a contabilizar um total de hectares em conflito com um crescimento de tipo exponencial. Esses dados expressam a disputa concreta por terra nos territórios, sugerindo um maior poderio do agronegócio na ofensiva pela *captura de terras* e o tensionamento e esgarçamento da questão agrária.

Gráfico 20 - Número de assassinatos no campo (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Gráfico 21 - Áreas em conflito por terra (ha) (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

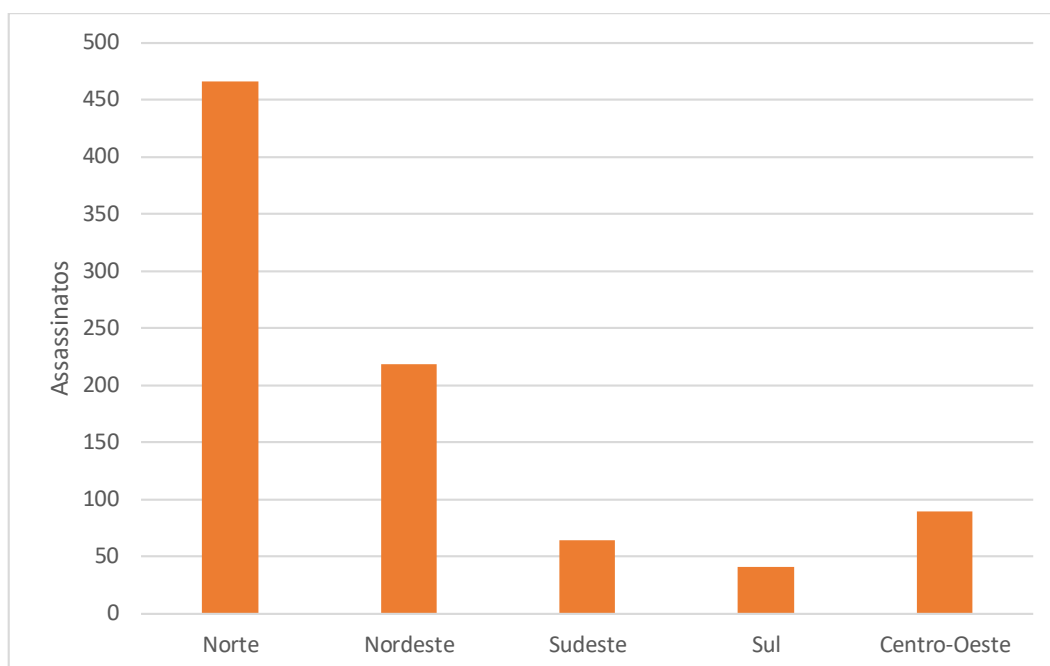
Esse fenômeno aponta para os seguintes traços: o avanço do agronegócio pela grilagem de terras, a expulsão de populações locais acompanhado de êxodo rural, o avanço do desmatamento e, conseqüentemente, o aumento da violência no campo. Mais uma vez, a realidade concreta confere indícios consideráveis de que o golpe de 2016 tem como uma de suas marcas a consolidação da hegemonia do agronegócio, agora não mais parcialmente “domesticado” pela conciliação petista, mas com um campo político aberto para mobilizar o elemento coercitivo sem grandes repercussões de ordem prática.

Tabela 21 - Violência no campo (1997/2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	Assassinatos	Conflitos por Terra (ha)
Brasil	878	303.593.510
Rondônia	106	15.530.489
Acre	7	5.848.939
Amazonas	25	93.388.206
Roraima	9	48.916.148
Pará	306	73.396.045
Amapá	2	5.004.105
Tocantins	11	2.395.176
Norte	466	244.479.108
Maranhão	73	16.167.778
Piauí	5	1.312.831
Ceará	4	368.539
R. G. do Norte	4	306.457
Paraíba	14	382.928
Pernambuco	50	1.329.184
Alagoas	16	271.339
Sergipe	2	55.597
Bahia	50	5.644.420
Nordeste	218	25.839.073
Minas Gerais	28	1.993.702
Espírito Santo	7	1.408.716
Rio de Janeiro	21	281.521
São Paulo	8	1.358.203
Sudeste	64	5.042.142
Paraná	30	985.596
Santa Catarina	3	491.458
R. G. do Sul	8	480.764
Sul	41	1.957.818
M.G. do Sul	25	2.249.329
Mato Grosso	61	21.753.161
Goiás	3	2.171.032
Distrito Federal	0	101.847
Centro-Oeste	89	26.275.369

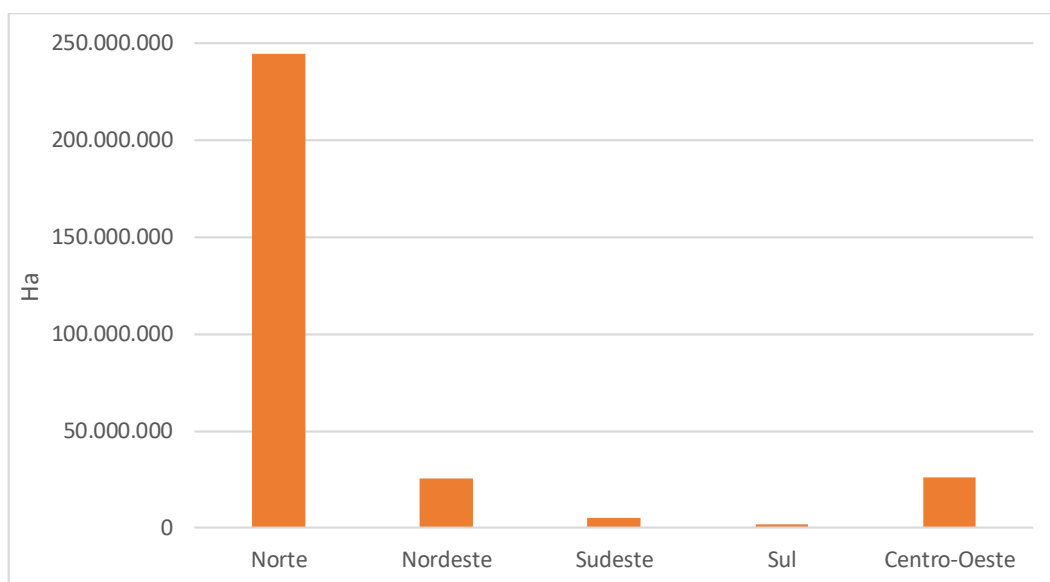
Fonte: Tabela organizada a partir de dados coletados no Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Gráfico 22 - Número de assassinatos no campo, por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Gráfico 23 - Áreas em conflito por terra (ha), por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

No que diz respeito aos conflitos por terra, as áreas concentram-se de forma contundente no Norte, que registrou no total do período 81% dos hectares em conflito do país, seguido por Centro-Oeste e Nordeste, com cerca de 9% do total cada. Já o Sudeste (1,7%) e o Sul (0,6%) contabilizam percentuais quase inexpressivos na totalidade. Essa territorialização das áreas em conflito reflete um arranjo espacial em que a consolidação do agronegócio em grande parte do

Centro-Sul, com a tomada de terras em grande medida já garantida, é contrabalançada pela pressão junto às áreas ainda não capturadas pelo setor.

A relevância desses resultados não pode nos deixar perder de vista os impactos globais do fenômeno em questão, que não se circunscreve apenas à hegemonia do agronegócio no Brasil, mas na consolidação e imposição em nível mundial de um sistema agroalimentar de base empresarial. Desmarais (2013), em seu livro sobre a organização e as lutas da Via Campesina, aponta os reflexos nefastos da globalização e do neoliberalismo para os camponeses e as camponesas de todo o mundo. Isso porque a partir da modernização da agricultura se inicia a disseminação de um modelo moderno de agricultura industrial, em que “as corporações do agronegócio usurparam diferentes estágios de produção.” (p. 55). As consequências foram, de um lado, industrialização, mecanização, monocultura, capitalização intensiva e especialização e, de outro, substituição da prática local pelo conhecimento “científico”, perda da autonomia dos agricultores pela penetração dos interesses empresariais na agricultura, declínio do papel da produção primária “feita na roça” e declínio acentuado da população rural (DESMERAI, 2013).

Nas palavras de Alberto Flores, quando coordenador-executivo da organização mexicana Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas (UNORCA):

A globalização está afetando de maneiras distintas a nossa vida e o nosso patrimônio. A globalização é uma ofensiva global contra o campo; é uma ofensiva global contra os pequenos produtores e os agricultores familiares que não fazem parte da lógica de um campo “eficiente”, industrializado. É uma investida contra as visões dos camponeses e dos pequenos agricultores sobre a gestão dos recursos, a conservação da biodiversidade e todas essas questões [...]. Estamos enfrentando os mesmos inimigos nessa globalização. E, todos eles têm nomes e sobrenomes, eles são as grandes empresas, as transnacionais (FLORES apud DESMARAIS, 2013, p. 51).

Antecipando algumas conclusões, ainda preliminares, como consequências diretas da expansão da frente econômica do agronegócio, podemos citar: 1) na *esfera ambiental*: i) a expansão da fronteira agrícola e, com isso, o avanço do desmatamento e da devastação ambiental; ii) o uso de agrotóxicos, que leva ao aumento da contaminação ambiental; 2) na *esfera socioeconômica*: i) o aumento da *concentração de terras* e o conseqüente abandono de qualquer projeto de reforma agrária (mesmo o MRAM) - o que incide no aumento da violência no campo e no tensionamento da questão agrária no Brasil; ii) o processo de *captura de terras*

até então consideradas de uso comum, com sua *privatização*, indicando uma nova etapa do processo de acumulação primitiva/originária ou de expropriações primárias (FONTES, 2010) no país - com destaque para os conflitos envolvendo os povos indígenas; iii) *mudanças no mundo da produção e do trabalho* agrícola, com diminuição e precarização dos postos de trabalho⁶⁸, aumento da produção de *commodities* para exportação em detrimento da produção de alimentos para consumo interno, isto é, em detrimento da soberania alimentar e da industrialização - o que significa na esfera econômica a “plena” hegemonia da *economia do agronegócio* (DELGADO, 2013); 3) na *esfera política*, o aumento do poder político do agronegócio, tanto por meio da FPA quanto da representação em órgãos e conselhos do Estado, das unidades federativas e dos municípios; 4) e na *esfera ideológica*, uma política de construção do consenso como forma de contrabalançar e legitimar os processos violentos e diversificados de coerção, especialmente por meio da mídia, da cultura e da educação, ou seja, a construção da hegemonia do agronegócio para além do campo econômico e estritamente político. Nesta seção buscamos fundamentar os dois primeiros pontos, no decorrer da tese os demais serão abordados com a devida atenção.

Efetivamente, como procuramos investigar, esses resultados parecem contribuir de forma substancial para o êxodo rural e o decréscimo da população rural no país, bem como para o fechamento de escolas rurais e a disputa desigual pela direção da educação pública por parte do agronegócio. Isto decorre do fato desse segmento ter um modelo incompatível com a agricultura camponesa e a permanência de formas e relações não capitalistas de trabalho e produção no campo - com destaque para a posse da terra por mecanismos institucionais e jurídicos que confrontam a apropriação privada.

Apesar do foco de nossas análises, aparentemente, se expressar de forma mais contundente na superestrutura, englobando a esfera político-ideológica, não podemos deixar de compreender a determinação que a base econômica tem nesse processo. Em função disso, buscamos demonstrar esse movimento que se faz de forma dialética com a superestrutura, dando substância e legitimidade a uma estrutura que lhe dá fundamento no mundo da produção,

⁶⁸ Um dado importante nesse sentido, e que compreende a questão da violência no campo, é o de trabalho análogo à escravidão. De acordo com os dados da CPT dos libertados do trabalho escravo por atividade entre 1995 e 2020, verifica-se a predominância de casos em atividades ligadas diretamente às atividades rurais, perfazendo cerca de 90% do total. Dentre estas, a atividade com maior registro é a pecuária (17.280), seguido pela cana-de-açúcar (11.861), pelas lavouras permanentes (5.699) e por outras lavouras temporárias (5.424). Esses números são elucidativos do caráter violento do setor, mas, também, da permanência do arcaico na composição do moderno. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/downlods/download/12-trabalho-escravo/14214-sintese-dos-dados-de-trabalho-escravo-no-brasil-1995-2020>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

com esse amálgama dando base ao *bloco histórico* vigente, do qual o “setor agrícola” é “parte” integrante, além de compor o *bloco no poder*.

Os dados nos permitem concluir que a expansão econômica do agronegócio se realiza fundamentalmente como uma certa expressão de *ampliação para menos*, aplicando-se para essa escala de análise a categorização de Algebaile (2009). O que queremos dizer é que ao mesmo tempo em que há a ampliação da produção e da exportação de *commodities*, dos índices de desmatamento e de violência no campo, registram-se “encurtamentos”, diminuições, eliminações da biodiversidade, do número de empregos e da produção de alimentos saudáveis. Significa, por isso, uma ampliação para o capital e uma compressão para o par trabalho-natureza, de fato, um encurtamento da esfera e dos interesses públicos. Com a ressalva de que, neste caso, a atuação do agronegócio não visa incorporar outras dinâmicas e setores em detrimento do central, ao contrário, parece agir no sentido de solapá-los.

No mais, os resultados da tabulação, o cotejamento dos dados e a pesquisa bibliográfica e documental indicam que o modelo agroalimentar dominante visa conquistar a hegemonia de um modelo pedagógico pautado, parcialmente, pelo agronegócio. Tal modelo estaria em consonância com a *pedagogia do capital*, solapando a Educação do Campo do seu papel emancipatório, “expulsando” escolas do campo e/ou se apossando delas. Em outras palavras, cercando não apenas as terras que estão fora do circuito do capital, mas também os estabelecimentos de ensino.

Nos próximos capítulos nos deteremos na ação política-ideológica do setor e no levantamento de dados acerca de um dos maiores obstáculos enfrentados pela Educação do Campo: o fechamento de escolas rurais. Com isso, será possível verificar se existem evidências robustas de uma consubstancialidade entre este processo e a expansão econômica do agronegócio, neste capítulo devidamente apresentada e discutida.

4 A DUPLA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO: A FRENTE POLÍTICO-IDEOLÓGICA

Neste capítulo, após a análise da expansão econômica do agronegócio, partimos para as discussões acerca da sua frente político-ideológica: uma frente de atuação na sociedade civil, que tem por intuito formar e manter um consenso em relação ao setor por meio de uma miríade de mecanismos. Sua atuação tem por núcleo fundamental suas entidades empresariais, que através de seus intelectuais orgânicos passam a operar como aparelhos privados de hegemonia (APHs) na disseminação de sua ideologia.

Com isso, buscamos analisar a diversidade de ações que envolve uma dinâmica aparentemente contraditória subjacente ao setor: a articulação entre mecanismos de exploração/violência pela via da coerção e aparatos de ocultação/ideologia pela via do consenso, cada vez mais mobilizados. Reiteramos que essa relação entre coerção e consenso, com a ascensão mais recente e relativa do segundo, mas sem o abandono do primeiro, conforma a hegemonia da economia do agronegócio no Brasil, a partir dos anos 2000.

Compreendendo a questão agrária como cerne da análise, observamos que a disseminação do termo agronegócio ou “agro” e do imaginário social e simbólico a ele ligado está a cargo de entidades empresariais, que formam associações das classes dominantes do campo. Essas associações buscam criar um consenso em relação ao segmento, no qual as bases dos conflitos socioambientais por ele engendrados são desconsideradas. Um dos objetivos centrais é a recuperação de uma imagem degradada junto à opinião pública, principalmente por conta dos massacres/conflitos no campo, dos casos de trabalho análogo à escravidão e dos impactos ambientais.

A construção da unidade entre frações de classe diversas e heterogêneas ocorre por meio das *organizações da classe dominante do campo*, que possuem traços que demarcam sua identidade de classe. Segundo Bruno, Lacerda e Carneiro, esses traços indicativos são a *multiorganização*, a *representação direta*, a *construção da união acima das frações* e “a exigência de um Estado provedor e protetor convivendo com a defesa do mercado, a visão da propriedade da terra como direito absoluto, o discurso da solidariedade entre as classes sociais no campo e a *violência como prática de classe*.” (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012, p. 519, grifos nossos).

Essas organizações têm um papel fundamental na construção e reprodução da hegemonia do setor, a partir da defesa de seus interesses. É relevante notar que uma distinção

dos APHs das classes dominantes do campo é o predomínio tácito da violência como mecanismo de ação, em comunhão mais recente com formas mais elaboradas de persuasão. Essas formas mais ampliadas de hegemonização, com a incorporação mais pujante do elemento consenso, ficam a cargo da mídia, da produção cultural e da esfera educativa⁶⁹.

As primeiras entidades representativas do patronato rural foram a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), criada em 1897, e a Sociedade Rural Brasileira (SRB), fundada em 1919. Criada em 1985 no contexto da redemocratização, a União Democrática Ruralista (UDR) é uma entidade com destaque nacional por conta de seus posicionamentos e práticas extremadas. Na atualidade, também podemos citar como entidades com expressividade nacional a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) e a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), criada em 1993. A existência de grupos de defesa da propriedade da terra, ainda que referenciados em escala local - como o Movimento Reforma Agrária sem Invasão e o Primeiro Comando Rural - e as ações em escala nacional para o fortalecimento do setor, por meio de mobilizações como leilões, feiras, tratoraços, vigílias e cercos, não podem ser ignorados, especialmente pelo teor de “defesa” e da prática da violência no campo. Para além de uma atuação como APHs, observamos que algumas dessas entidades atuam enquanto *partidos* na acepção gramsciana, conforme expõe Lamosa (2016) em seu estudo sobre a Abag.

Feitas essas ponderações iniciais, para um debate mais denso entendemos ser necessário desvendar os *sentidos políticos do agronegócio*. De acordo com Leite e Medeiros (2012):

Desde que seu uso se impôs, o termo *agronegócio* tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora.

Dessa perspectiva, a generalização do uso do termo *agronegócio*, mais do que uma necessidade conceitual, corresponde a importantes processos sociais e políticos que resultaram de um esforço consciente para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas formas de produção do reconhecimento de sua importância. Ela indica também uma nova leitura de um mesmo processo de mudanças, acentuando determinados aspectos, em especial sua vinculação com o cotidiano das pessoas comuns (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83, grifos dos autores).

⁶⁹ Em relação a sua estratégia midiática, as campanhas do setor demonstram claramente o objetivo de se conquistar o consenso, “corações e mentes”, para a consolidação de sua imagem. O que acaba tornando o “agro” uma “marca”, expressão direta de seu poderio econômico, que produz empatia e confiança com o ímpeto de consolidar “uma presença e captura de dimensões social, política e cultural do cotidiano.” (MITIDIERO JUNIOR; GOLDFARB, 2021, p. 3).

Os sentidos políticos estão diretamente relacionados à expansão ampliada do setor, que opera a partir de diferentes estratégias para a conquista da hegemonia não apenas “econômica”, mas também político-ideológica. Essas estratégias envolvem a institucionalização e a profissionalização do agronegócio, através das ações de suas organizações.

Tomando por base mudanças ocorridas no campo brasileiro com o advento do agronegócio e a estratégia do MST em defender a reforma agrária popular, Martins (2017) considera importante destacar que

O inimigo mudou. Não se trata mais do latifúndio improdutivo, visto pela sociedade brasileira como algo retrógrado, violento e conservador. Agora o inimigo ganhou uma nova dimensão de forças, expresso em uma nova aliança de classes, envolvendo a empresa rural capitalista, as empresas transnacionais, blindando o latifúndio improdutivo para sua futura expansão, plenamente amparado pelas políticas públicas dos governos. Para uns, um novo pacto de economia política no campo, para outros, um novo pacto de poder entre as elites, mas que no fundo reflete a mesma ideia: o agronegócio como a expressão desta nova aliança de classes no campo e esta nova força social, vista pela sociedade como moderna, eficiente e produtiva (MARTINS, 2017, p. 181).

O reposicionamento da imagem e a reconstrução de sua importância estão atrelados à conformação de uma ampla base de apoio, que reconheceria e legitimaria as ações do segmento. Essas ações vão desde a expansão da fronteira agrícola, com a permanente anexação de terras como fonte de reserva de expansão, passando pelas disputas no âmbito da legislação (ambiental e trabalhista) e das políticas públicas, até culminar na estratégia organizada de estabelecimento de consenso. No último caso, a ação se desenvolve através da propaganda e da inserção diferenciada tanto na *indústria cultural* (CHÃ, 2018) quanto no movimento de *empresariamento da educação pública* no Brasil.

Para Delgado, a conformação da hegemonia do agronegócio se dá a partir dos seguintes elementos:

- Uma *bancada ruralista ativa*, com ousadia para construir leis casuísticas e desconstruir regras constitucionais;
- Uma *Associação de Agrobusiness*, ativa para mover os aparatos de propaganda para ideologizar o agronegócio na percepção popular;
- Um *grupo de mídias* - imprensa, rádio e TV nacionais e locais, sistematicamente identificado com formação ideológicas explícita do agronegócio;
- Uma *burocracia* (SNRC) ativa na expansão do crédito público (produtivo e comercial), acrescido de uma ação específica para expandir e centralizar capitais às cadeias do agronegócio (BNDES);
- Uma *operação passiva das instituições vinculadas à regulação fundiária* (INCRA, IBAMA E FUNAI), desautorizadas a aplicar os princípios constitucionais da função social da propriedade e de demarcação e identificação e da terra indígena;

- Uma forte *cooptação de círculos acadêmicos* impregnados pelo pensamento empirista e completamente avesso ao pensamento crítico (DELGADO, 2013, p. 64, grifos nossos).

Observa-se uma rede de articulações entre diferentes esferas que garante a conformação de uma unidade entre distintas frações da classe dominante, com vistas ao estabelecimento de uma hegemonia do setor. Esta hegemonia vem adquirindo novos contornos ao ultrapassar, com cada vez mais força e capacidade organizativa, as esferas econômicas e políticas da produção agrícola, alcançando as esferas civis, com destaque nos planos cultural e educacional. Além disso, como reflexo do pacto, o Estado age no sentido de condensação e potencialização dos interesses do agronegócio.

Nas próximas seções, nos deteremos na investigação da influência do setor tanto na sociedade política, que lhe confere mais poder e representatividade na correlação de forças, quanto na sociedade civil, por meio de uma atuação muito peculiar em programas educacionais. Com isso, demonstramos que o poder econômico do agronegócio se desdobra na superestrutura por meio de uma penetração contundente no Estado integral/ampliado.

4.1 O braço político do agronegócio: apontamentos sobre a Frente Parlamentar da Agropecuária

Além das entidades representativas anunciadas na seção anterior, podemos incluir a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), popularmente conhecida como *bancada ruralista* ou *bancada do boi*, como uma potente força ao mesmo tempo de representação e articulação entre a sociedade civil dominante no campo e a sociedade política. A FPA surge em 1987 e é estabelecida de fato em 2002, em meio a disputas no processo de redemocratização do país, conforme assinalado no primeiro capítulo.

De acordo com Intini e Fernandes, as frentes parlamentares são “associações suprapartidárias constituídas de pelo menos um terço de membros do Poder Legislativo Federal, destinadas a promover o aprimoramento da legislação federal sobre determinado setor da sociedade ou tema de interesse relevante.” (INTINI; FERNANDES, 2013, p. 88). Apesar do surgimento, força e expansão das frentes parlamentares, elas só foram regulamentadas em 2005.

Para Bruno (2021), ao contrário do que se pode imaginar, as frentes são heterogêneas e diversificadas, até mesmo pelos dispositivos de regulamentação que pressupõem o multipartidarismo e o número de assinaturas, fatores que contribuíram para uma maior flexibilização e necessidade de acordos e negociações. Segundo a autora, as frentes parlamentares multipartidárias “fazem parte de uma intrincada rede social e de poder. Expressam um processo de institucionalização de interesses [...]” (BRUNO, 2021, p. 465).

Importa entender que, para a consolidação da hegemonia do agronegócio no campo econômico, se fez indispensável o estabelecimento de um aparato político correspondente (DELGADO, 2013). Em vista disso, Alentejano e Egger (2021) observam que a expansão econômica do setor esteve ligada ao seu fortalecimento político, seja através da nomeação de representantes das organizações das classes dominantes do campo para cargos governamentais, seja pelo poder da FPA no que concerne a mudanças na legislação, especialmente a fundiária. Nesse processo, a FPA estabeleceu como objetivo primeiro “construir barreiras institucionais legais para sustar, vetar, neutralizar determinadas demandas e reivindicações consideradas prejudiciais aos seus interesses.” (BRUNO, 2021, p. 471).

No requerimento nº 497 de registro na 56ª legislatura (2019/2022), assinala-se que a FPA é uma frente mista associativa lançada em 2002, que conta com 257 membros em exercício ou não (caso de membros colaboradores, ex-parlamentares), que “tem como objetivo estimular a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento do agronegócio nacional” (FPA, 2019, n.p.). Entre suas finalidades, destacamos o acompanhamento da política de desenvolvimento da agropecuária nacional, a promoção de debates, eventos e intercâmbios, o aperfeiçoamento da legislação, a divulgação de novos métodos e processos e o apoio a instituições.

Diante desse contexto, Intini e Fernandes caracterizam a FPA como o braço político do agronegócio.

Para além dos aspectos formais e conjunturais, a bancada ruralista é expressão/representação atual do movimento de grandes proprietários de terras e capitalistas com interesses fincados na agropecuária, hodiernamente denominado de agronegócio, e que controla espaços de poder no executivo (Ministério da Agricultura, Embrapa, CONAB, instituições financeiras públicas); no Poder Judiciário; no Ministério Público; e, com representações na sociedade, especialmente, através da CNA, Organização das Cooperativas do Brasil - OCB e da Sociedade Rural Brasileira - SRB (INTINI; FERNANDES, 2013, p. 95).

De acordo com Regina Bruno (2017), a bancada ruralista representa os interesses ruralistas no Brasil, expressando os processos de modernização conservadora e de

redemocratização. Esse cenário contribuiu para a transformação no sistema de representação dos grandes proprietários de terra, com vistas à institucionalização de interesses corporativos e fortalecimento político. É ilustrativo o fato da FPA se consolidar como reação ao I PNRA, à Nova República e às ocupações de terra por parte dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST.

O surgimento da frente poderia ser dividido em três momentos: o primeiro foi a Constituinte em 1988, com a presença ativa da União Democrática Ruralista (UDR); o segundo seria o de sua criação como uma ofensiva patronal à política de reforma agrária e à luta pela terra, tendo por base a “teoria da propriedade privada”, fundamentada pelo Programa de Estudos dos Sistemas Agroindustriais (Pensa/USP); e o terceiro é o de enfrentamento à questão ambiental e aos povos indígenas e tradicionais, na defesa do uso mercantil da terra e da consequente apropriação de terras comuns, sob o argumento de “segurança jurídica” (BRUNO, 2017). A autora evidencia que a visão de mundo do agronegócio, da qual a FPA é portadora junto ao parlamento e aos órgãos representativos do Estado, é centrada na defesa intransigente da propriedade privada da terra, tendo por base um pensamento fundamentalmente conservador.

Podemos perceber a capilaridade do agronegócio que conquista espaços para além da esfera econômica, no intuito de construir uma hegemonia tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, ocupando espaços importantes “por dentro” do Estado (estrito) e organizando entidades de classe. A FPA pode ser considerada um dos agentes centrais de catalisação dos interesses do setor na disputa política, por meio de uma agenda que de reativa passou a propor a “mudança na legislação para consolidar o avanço da modernização conservadora no campo.” (INTINI; FERNANDES, 2013, p. 95). Com efeito, observa-se a consolidação do avanço da hegemonia do agronegócio em todas as esferas da sociedade, tendo por alicerce uma territorialização devastadora, como verificado no terceiro capítulo.

Alentejano (2020b) enfatiza o quanto o fortalecimento do agronegócio tem como expressão contundente o crescimento da FPA, a maior bancada do parlamento brasileiro na atualidade.

O fortalecimento da Bancada Ruralista implica o aumento da capacidade do agronegócio de pressionar por políticas públicas que favoreçam o setor, mas vai muito além disso, pois trata-se de um segmento com nítidas e crescentes articulações com outras bancadas que se fortaleceram nos últimos anos, como a evangélica e a armamentista, conformando o que vem sendo denominado bancada BBB - do boi, da bíblia e da bala, ao que alguns acrescentaram outro B, o dos bancos, indicando a associação dos interesses da oligarquia financeira, com os setores mais retrógrados da sociedade brasileira (ALENTEJANO, 2020b, p. 364).

Para efeitos comparativos, de acordo com levantamento realizado pelo autor (ALENTEJANO, 2020b)⁷⁰, na legislatura 2015/2018 a bancada possuía um total de 214 deputados federais e 24 senadores, representando, respectivamente 41,7% e 29,6%. Na legislatura iniciada em 2019, observa-se um incremento considerável: passa-se para 225 deputados e 32 senadores, 43,9% e 39,5%, nesta ordem. Os dados levantados também permitem realizar um panorama da territorialização do poder político-parlamentar do setor, no que concerne sua representação via FPA.

Considerando-se a legislatura 2019/2022, do ponto de vista regional, o Centro-Oeste possui a maior proporção de deputados e senadores integrantes da FPA, 58,5% de deputados e 66,7% dos senadores, embora tenha havido uma diminuição em relação à legislatura 2015/2018 na Câmara dos Deputados. Na Câmara, atrás do Centro-Oeste temos as representações das regiões Sul (57,1%), Norte (44,6%), Sudeste (39,1%) e Nordeste (38,4%). No Senado, estão empatados o Centro-Oeste e o Sul (66,7%), seguido por Norte (47,6%), Sudeste (33,3%) e Nordeste (14,8%). As bancadas que mais cresceram proporcionalmente na Câmara dos Deputados, da legislatura 2015/2018 para a de 2019/2022, foram as do Norte e Nordeste e no Senado a bancada da região Norte dobrou, embora a do Nordeste tenha sido a única a diminuir.

Em relação à representação por unidades da federação, no Senado quatro estados têm todos os seus senadores vinculados à FPA: Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e Acre. Na câmara, todos os estados possuem parlamentares da FPA, sendo que as maiores representações estão nos estados de Minas Gerais (28), São Paulo (26) e Paraná (20). Em números relativos, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte tem 75% dos seus deputados ligados à FPA, um número mais do que expressivo, e Pernambuco tem o menor percentual (16%).

Tais resultados demonstram que mais de um terço do legislativo está aliado declaradamente aos interesses ruralistas, sendo, portanto, representantes diretos ou indiretos do setor. No mais, nota-se que a inserção de agentes do agronegócio através da FPA na sociedade política visa um tipo de relação que pressupõe assumir interesses particularistas das classes dominantes do campo revestidos como interesses nacionais.

De forma a proporcionar a promoção de convergências, a administração de conflitos e a interação entre as associações e os parlamentares, foi criado em 2011 o Instituto Pensar Agro (IPA). Na prática, o IPA funciona como um *escritório político* da FPA (POMPEIA, 2021), utilizando-se de instrumentos técnicos-organizacionais e de recursos financeiros para mediar a relação entre as entidades representativas do agronegócio e a bancada, construindo consensos.

⁷⁰ Além de Alentejano (2020b), utilizamos nessa sequência dados coletados junto ao portal eletrônico da FPA (<https://fpaagropecuaria.org.br>) e organizados pelo Prof. Dr. Paulo Alentejano (não publicado).

Parece-nos um APH que se desdobra em um mecanismo de mediação e articulação entre sociedade civil e sociedade política e que, por meio de um acordo de cooperação técnica, assume um papel oficial de assessoria. Com o instituto, a dimensão de núcleo político da FPA é alargada devido a maior institucionalização da agenda do agronegócio, que pode contar com o amparo de pareceres técnicos que orientam a ação da bancada como bloco mais unitário e coeso.

Com isso, observamos que a FPA representa o potencial mobilizador do agronegócio na sociedade política, impulsionado e organizado pelo IPA, sem desconsiderar o suporte dado pela intelectualidade do Pensa/USP. Dessa forma, o segmento tem se capilarizado de forma oficial e eficaz na sociedade política ao mesmo tempo em que fortalece sua ação na sociedade civil, contando inclusive com suporte de segmentos de universidades públicas. Uma das formas de transbordamento desse poder para a sociedade civil é, como defendemos, a investida à educação escolar pública por parte do agronegócio, que se processa como uma das vias do empresariamento da educação brasileira.

4.2 O papel do empresariado⁷¹ na disputa pela hegemonia no campo educacional

Para compreendermos a inserção do agronegócio na educação, partimos de reflexões sobre a atuação do empresariado nesta esfera, possibilitando a percepção de conexões mais amplas, mas que se expressam de forma contundente nas particularidades. Luiz Carlos Freitas (2018) defende a tese de que vivenciamos uma *reforma empresarial da educação*, resultante da ação organizada de uma *nova direita*, que tem por características fundamentais a defesa da retomada do liberalismo econômico e do autoritarismo social. Em outras palavras, a nova direita, embora híbrida e heterogênea, tem por objetivo a imposição de uma agenda neoliberal ainda que seja necessário o uso da força, o que demonstra seu desapego à democracia sempre

⁷¹ Para melhor compreensão da função do empresariado, vale a caracterização de Gramsci, no primeiro parágrafo do caderno 12, sobre os empresários: “É necessário observar que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade gerencial e técnica (isto é, intelectual): ele deve ter uma certa capacidade técnica, não apenas na esfera circunscrita de sua atividade e iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos naquelas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massas de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos investidores em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve ter a capacidade de ser organizador da sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, devido à necessidade de criar as condições mais favoráveis para a expansão da própria classe; ou deve possuir pelo menos a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (funcionários especializados) a quem confiar esta atividade organizadora das relações gerais fora da empresa.” (GRAMSCI, 2021, p. 196).

que necessário. Tais reflexões, em grande medida, vão ao encontro da composição de *uma nova ordem educacional mundial*, conforme as análises de Laval (2019).

Nessa perspectiva, a nova direita faz parte de uma agenda global difundida a partir dos EUA, com uma atuação através de braços políticos e da aproximação entre economia e educação. Por isso, vem organizando globalmente uma rede de influência em diferentes setores da sociedade civil, com o objetivo de treinar pensadores que propaguem seus ideais de livre mercado e liberalismo. Na educação, o reflexo mais importante dessa atuação é a introdução da lógica empresarial nas redes públicas de ensino como forma de solucionar os problemas do setor, com a promessa de melhoria da qualidade através de sua mercantilização (FREITAS, 2018).

A partir da visão da escola enquanto empresa, segundo Freitas (2018), vem sendo inserida na educação pública a prática de *accountability*, um sistema de responsabilização, que no Brasil começa a se desenvolver na década de 1990, com alguma desaceleração nos governos petistas. O sistema de responsabilização adentra a educação pública brasileira de duas formas: com o estabelecimento de *referências curriculares nacionais* - que podem ser consideradas uma ameaça à diversidade nas escolas em favor da *padronização* - e com a implementação de *avaliações de grande escala*, no formato de testes que medem a eficiência, promovendo a competição e a responsabilização pelos resultados. A partir desse entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) podem ser considerados resultantes do fortalecimento e da expansão do modelo de *accountability*.

De acordo com essas reflexões, vemos o estabelecimento de uma reforma empresarial da educação: um sequestro da educação pelo empresariado, com o objetivo de responder às necessidades de uma Revolução Industrial 4.0 e à disputa ideológica. Essa reforma seria uma maneira de disputar os rumos da educação no país, desestruturando a classe trabalhadora e seus modos de organização, tendo por base o individualismo e empreendedorismo, isto é, a lógica mercantil e concorrencial.

Para Freitas (2018), a reforma exige um processo de legitimação, envolvendo três principais tipos de atuação. O primeiro pode ser denominado de *“política com evidência”* e diz respeito aos documentos produzidos por fundações e *think tanks* que visam divulgar suas supostas vantagens. A atuação pela *filantropia* é o segundo tipo, por meio do qual ocorre a interferência de entidades na divulgação de ideias e no assessoramento de redes e profissionais do ensino. Por fim, temos os *“exemplos de sucesso”*, amplamente divulgados pela grande

mídia, quando casos isolados e sem evidências comprovadas são utilizados como fundamento de êxito.

Observa-se que o objetivo final é criar o consentimento acerca da política de empresariamento da educação pública.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços - saúde, educação, segurança, previdência, etc. (Chauí, 2018). Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado - ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (FREITAS, 2018, p. 49).

A análise do autor considera que o objetivo desse projeto é o *sequestro da educação pública* pelo empresariado, transformando a escola em serviço ao invés de direito, no sentido do tratamento da educação como uma mercadoria. Esse sequestro se desenvolve a partir da *privatização*, que tem por instrumentos o *controle da gestão* e o *controle dos profissionais da educação*. Os procedimentos para que a privatização ocorra dizem respeito a um alinhamento entre *padronização, testes e responsabilização verticalizada*.

Assim se estabelece um *vetor de privatização* (FREITAS, 2018) para a inserção da educação no livre mercado educacional, por meio de duas estratégias principais: o uso de *vouchers*, o nível mais elevado, e a *terceirização*, um nível intermediário e importante criador de mercado. Formas híbridas também podem ser instauradas, bem como o *homeschooling* (ensino domiciliar) enquanto processo de desescolarização e a abertura de mercado de aulas particulares e/ou *online*. Já a *militarização das escolas*⁷² no Brasil mostra-se outra tendência, menos relacionada ao liberalismo em geral e à mercantilização e muito mais afeita ao autoritarismo e o conservadorismo, sob o *slogan* da disciplina para a promoção de uma educação seletiva, autoritária e segregadora.

Para Freitas (2018), com a estratégia de terceirização abre-se o espaço para a *publicização*, isto é, a existência de um *público não-estatal* concedido à gestão privada, uma

⁷² Virgínia Fontes caracteriza esse processo, em andamento no Brasil, de policialização das escolas e estas de escolas policializadas ou de tipo policial, visto não serem escolas militares “clássicas”. Alguns autores as denominam de escolas militarizadas, mas concordamos com Fontes de que o termo que parece mais adequado, tendo por base sua execução e seus objetivos, seria policialização, visto a “gestão” ser repassada à Polícia Militar. A autora teceu essas considerações na palestra virtual o “Velho morre e o novo não pode nascer”: Crise orgânica e luta democrática no Brasil de hoje. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oz_IBfX-t2k&t=8181s>. Acesso em: 27 abr. 2021.

forma híbrida entre público estatal e privado puro. A *publicização* seria um passo inicial para a privatização, por controlar política e ideologicamente as escolas públicas, asfixiando-as. A saída desse vetor de privatização passaria por transformações construídas de baixo para cima por meio da gestão democrática, da responsabilização horizontalizada e participativa e da consideração de fatores internos e externos à escola na política educacional. A luta insere-se, portanto, na defesa da *escola pública de gestão pública* (FREITAS, 2018).

Diante de tal cenário, a pesquisadora Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira (2018)⁷³ apresenta três pressupostos para a análise do que podemos denominar de *empresariamento da educação brasileira*: primeiro, a emergência de uma *nova ofensiva do capital no neoliberalismo*, conformando um novo bloco histórico nos campos político e econômico, o que reflete na conformação de aparelhos privados de hegemonia de novo tipo; como segundo pressuposto temos a *especificidade do ideário neoliberal no campo da educação*, seguindo a cartilha de organismos internacionais como o BM para países periféricos; e, por último, uma dinâmica superestrutural da conjuntura brasileira no que diz respeito à *atuação dos grandes grupos empresariais na educação*.

Tendo por base essas análises, observa-se a emergência de um *empresariado de novo tipo*, que vem atuando de uma forma original nos APHs. Essa intervenção se dá de maneira diferenciada, mas com o objetivo em comum de construção de uma nova sociabilidade, que visa legitimar o individualismo e uma democracia consentida, superficial e despolitizada. Nesse sentido, de acordo com a fala da pesquisadora, poderíamos anunciar dois reflexos dessa ação: o primeiro seria o *empresariamento do espaço público*, principalmente por meio do acesso ao fundo público, e o segundo a *publicização da lógica empresarial*, consistindo na difusão da nova sociabilidade e racionalidade neoliberais.

Essa dinâmica impõe a complexa tarefa de compreensão da penetração do empresariado na educação, para então analisarmos a especificidade da inserção do agronegócio nesse campo. Para tanto, partimos do entendimento da composição organizada do empresariado de novo tipo, em duas vias: a *frente social-liberal*, formada por uma direita com atuação no campo social, e a *frente liberal ultraconservadora*, formada por organizações e redes transnacionais que procuram redefinir a função da educação pública, das escolas e até mesmo das universidades (LAMOSA, 2018)⁷⁴.

⁷³ Palestra da pesquisadora na Mesa 'Novo Papel do Empresariado no Brasil', no X Seminário Nacional Estado e Poder, realizado na Universidade Federal Fluminense, em outubro de 2018.

⁷⁴ Palestra do pesquisador na Mesa 'Novo Papel do Empresariado no Brasil', no X Seminário Nacional Estado e Poder, realizado na Universidade Federal Fluminense, em de outubro de 2018.

A atuação dessas frentes ocorre de forma heterogênea, desde a inserção no mercado de negócios educacionais, conformando uma *mercantilização da educação* por meio da venda produtos e serviços educacionais, até a influência na legislação. Como resultado, podemos citar a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da BNCC, protagonizadas pela *frente social-liberal*, e a defesa de projetos como o *Escola sem Partido* (ESP), encabeçada pela *frente liberal ultraconservadora*. Entretanto, no que pesem a heterogeneidade e a existência de conflitos, há a conformação de uma direção unitária para redefinir os rumos da educação brasileira, ou seja, existe uma interseção entre elas, um consenso orgânico. Inclui-se, na dinâmica das duas frentes, a formação e fornecimento de quadros de intelectuais orgânicos.

Segundo Lamosa (2018), existem claros elementos de disputa pleiteados pela frente ultraconservadora, principalmente com a ascensão do *bolsonarismo* na eleição de 2018. São eles: 1. *Voucherização da educação*; 2. *Homeschooling ressignificada em EaD*; 3. *Militarização das escolas* que não interessam ao mercado. Esses elementos, somados ao projeto ESP, perfazem a linha de ação de tomada do espaço escolar público pela *frente liberal ultraconservadora*, em detrimento da *frente social-liberal*.

Nessa dinâmica, percebemos complementaridades e/ou atravessamentos teóricos⁷⁵ que possibilitam verificar o estabelecimento do empresariamento da educação pública. Esse aporte conceitual fundamenta o entendimento acerca da reinvenção e do aprofundamento da captura do público pelo privado na ordem neoliberal. Em outras palavras, observamos a privatização do espaço público por meio de uma diversidade de estratégias, diminuindo, senão impossibilitando, as margens de ação dos setores populares nas instâncias do Estado e em organismos notadamente públicos ou com função de interesse público - como no caso das escolas e dos meios de comunicação em massa. Com isso, a seletividade do Estado parece se recompor com mais rigidez, no sentido de que sua ampliação passa a ser condicionada por uma retração dos setores populares e do sentido público e universal que encarnaria o Estado.

O *empresariamento da educação de novo tipo* diz respeito às estratégias utilizadas que mobilizam novos atores, com novas táticas para a conquista da hegemonia e do controle da política educacional brasileira. A privatização do espaço público abarca variados mecanismos, desde a presença de organismos como o *Todos pela Educação*, com influência direta nas políticas públicas educacionais, até o mercado de materiais didáticos, plataformas de ensino a distância (EaD), terceirização e PPPEs. Consequentemente, concluímos que anteriormente mais

⁷⁵ Especialmente entre as formulações de *domesticação particularista do Estado* (FERNANDES, 2020, p. 378), *privatização do espaço público* (WOOD, 2011), *publicização* (FREITAS, 2018), *publicização da lógica empresarial* (OLIVEIRA, 2018) e *nova ordem educacional mundial* (LAVAL, 2019).

delimitada à influência direta na educação privada e em alguma medida na legislação educacional, na atualidade, a ação do empresariado se territorializa no campo da educação pública, isto é, no chão da escola, dos conselhos e ministérios.

Cabe retomarmos as transformações ocorridas na primeira metade do século XX para entendermos melhor a historicidade das alterações em curso. Destacamos que as reflexões a seguir têm por base os estudos e sínteses de Neves e Sant'Anna (2005) e Martins e Neves (2012) acerca da pedagogia da hegemonia e do capital. Primeiramente, importa recuperar que a partir da ampliação do Estado ocorre a politização da sociedade civil, quando ela se constitui como *locus* da organização coletiva, tendo por objetivo obter consenso, seja para a conservação seja para a transformação da sociedade.

Martins e Neves (2012, p. 538-539) entendem por *pedagogia do capital* as estratégias de dominação que visam obter o consentimento da população acerca do projeto político da burguesia. Dentro dessa dinâmica, os mecanismos específicos de educação política são denominados de *pedagogia da hegemonia*⁷⁶. Com a ampliação do Estado e a ocidentalização da sociedade civil, o primeiro assume o papel de Educador, desenvolvendo ações concretas de *pedagogia da hegemonia*, na qual a educação para o consenso visa a coesão social e tem a escola como aparelho privado de hegemonia primordial, no que diz respeito à função educativa positiva na sociedade de classes (NEVES; SANT'ANNA, 2005). No entanto, é possível observar o desenvolvimento, contraditório e conflituoso, de uma *pedagogia da contra-hegemonia* no Estado, mas, sobretudo, na sociedade civil, sendo a escola permeável a outros projetos políticos-pedagógicos (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Desse modo, a pedagogia da hegemonia desponta no decorrer do século XX em um contexto de existência de uma efetiva contraposição de uma alternativa socialista, atrelada ao Estado educador, aos pressupostos fordistas e keynesianos e a uma ocidentalização de padrão europeu. Tinha por objetivo obter o consenso e aumentar a produtividade do trabalho por meio da ampliação de direitos sociais, por isso, garantiu de fato a ampliação da cidadania social, mas sempre de modo a não ultrapassar o primeiro nível de consciência social, o econômico-corporativo. Esse conjunto de transformações expressam o movimento da burguesia de se tornar não apenas classe dominante, mas também dirigente (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

⁷⁶ “A pedagogia da hegemonia tem, como objetivo principal, a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo [...] Além de promover a assimilação subordinada de várias frações da classe trabalhadora ao projeto dominante [...] se destina também a educar frações subordinadas da classe dominante [...]” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 539). Para aprofundamento do tema, recomendamos Neves (2005).

Contudo, na segunda metade do século XX, marcadamente a partir dos anos 1970, mudanças qualitativas no mundo da produção incidem em uma reestruturação produtiva, logo, em uma transformação do papel educador do Estado. É nesse contexto que desponta, por meio de uma ampla gama de estratégias, parcialmente discutidas nesta seção, uma *nova pedagogia da hegemonia*. Essa atualização tem por perspectiva o neoliberalismo e um padrão de ocidentalização americano, em que ocorre uma metamorfose estatal visando estimular a iniciativa privada e a auto-organização da sociedade civil.

Neves e Sant’Anna (2005) veem nesse processo de configuração da nova pedagogia da hegemonia um movimento de superação do padrão de politização fordista, repolitizando a política para dar legitimidade ao novo padrão produtivo e societário burguês. Os traços definidores dessa mudança seriam: o rebaixamento do nível das relações de força e o individualismo; o desmantelamento e/ou refuncionalização dos APHs da classe trabalhadora; o estímulo estatal a grupos de interesse extraeconômicos, bem como a ação de organismos internacionais. Esse conjunto de fatores concorrem para a privatização e/ou fragmentação das políticas sociais, culminando em um setor *público não-estatal* ou *terceiro setor*⁷⁷.

Na história recente, a pedagogia da hegemonia como um todo poderia ser dividida em duas fases: na primeira, do pós-guerra até fins da década de 1980, teve por objetivo afirmar “a superioridade do capitalismo ante o socialismo.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540); na segunda, da década de 1990 até a atualidade, procura “afirmar o capitalismo como a única solução possível para a humanidade.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540). Em síntese, a segunda fase visa “difundir mundialmente a possibilidade de coexistência do mercado com a justiça social, conquistada a partir da concertação social.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541), demarcando a consolidação da *nova pedagogia da hegemonia*.

No projeto posto, a sociedade civil se resume a uma instância de conciliação ao invés de arena de confronto entre classes antagônicas. Para tanto, são utilizadas táticas que envolvem a criação de consenso através da *mídia*, da “refuncionalização dos organismos” da classe trabalhadora e da criação de “novos intelectuais coletivos” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 542). Por fim, se constrói a passagem “do confronto à colaboração de classes” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 542), na qual o interesse social vincula o público e o privado.

⁷⁷ Termo que em geral apresenta “uma outra esfera da vida em sociedade, diferente do Estado e do mercado. Sendo, de acordo com a visão de mundo liberal, o primeiro (o Estado) o lugar da política e o segundo (o mercado) o da economia, a sociedade civil ou terceiro setor seria o espaço do social, das relações sociais baseadas na solidariedade e no altruísmo, que promoveria a participação da ‘comunidade’ [...] A esse chamado terceiro setor caberia a implementação das políticas públicas [...]” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 183).

Tais estratégias educativas são levadas a cabo pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia, através da aparelhagem estatal no seio da sociedade civil (MARTINS; NEVES, 2012). Por meio de políticas públicas, os intelectuais atuam no ordenamento das instâncias estatais com o objetivo de promover uma “conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) [...], nos marcos do capitalismo.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 539), de forma molecular e orgânica.

São intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia os indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade em seus diferentes momentos históricos. São intelectuais coletivos as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que educam o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes (MARTINS; NEVES, 2012, p. 539).

Concluimos aqui que os intelectuais coletivos possuem o importante papel de formar ou criar as condições para a formação dos intelectuais singulares, que atuam mais diretamente na difusão da hegemonia na sociedade. O resultado seria uma *assimilação subordinada* da classe trabalhadora ao projeto dominante, através do consentimento e da conciliação. Ainda que as estratégias de convencimento sejam cada vez mais predominantes, os autores destacam a permanência do uso da força como instrumento de dominação.

Ao encontro das reflexões de Zibechi (2011), Martins e Neves apontam a assimilação de partidos, sindicatos e movimentos sociais à pedagogia da hegemonia, afirmando que “os trabalhadores foram, pouco a pouco, substituindo em suas lutas as estratégias de superação das relações sociais capitalistas por táticas de adaptação de reivindicações dentro da ordem estabelecida.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540), o que acabou por “metamorfosar o caráter revolucionário das lutas dos trabalhadores em lutas social-democratas, de natureza reformista.” (MARTINS; NEVES, 2012, p. 540). Tudo isso com a ampla interferência de organismos financeiros internacionais, intelectuais coletivos de fato.

No caso do Brasil, os autores destacam dois momentos da pedagogia da hegemonia. O primeiro refere-se à *implementação*, através das reformas do aparelho estatal nos governos de Fernando Henrique Cardoso. O segundo diz respeito ao *aprofundamento*, nos governos Lula da Silva.

Manteve-se a mesma técnica política: ampliação seletiva do núcleo estratégico de comando governamental com alargamento dos canais de participação popular, para reforçar o papel da burguesia, como classe dirigente. Isso significou que o projeto democrático-popular de inspiração socialista foi superado mais uma vez pela nova pedagogia da hegemonia (MARTINS; NEVES, 2012, p. 543).

Nesse percurso, projetos que procuraram romper com estes marcos sofreram tentativas de descaracterização ou inviabilização em sua plenitude, a despeito de sua institucionalização. A Educação do Campo, que em nosso entendimento vai ao encontro do que seria para os autores uma pedagogia da contra-hegemonia, parece compor, em alguma medida, esse cenário complexo e contraditório. Os fatores limitantes, para as pedagogias da contra-hegemonia que ganham status ou apoio institucional, seriam o pacto conciliatório envolvendo o Estado/Governo e a pedagogia do capital, insustentável a longo prazo devido aos interesses irreconciliáveis em jogo, e a desmobilização das massas pela crença da democracia liberal representativa como único canal legítimo de expressão política.

Pontuamos, todavia, nosso entendimento de que os limites não descaracterizam ou desmobilizam necessariamente as bases e as concepções originárias dos movimentos sociais, mas impõem camadas de contradições difíceis de enfrentar. Sem dúvidas, metamorfoses, assimilações e/ou reflexos podem ser observados, em consonância com processos desencadeados por *transformismo* e/ou por *cooptação*. Ainda assim, consideramos que vale reconhecer as importantes transgressões e conquistas realizadas e alcançadas, mesmo em momentos de expressiva contenção da reação por parte dos movimentos sociais. Como evidencia, com limites e contradições, o próprio movimento da Educação do Campo.

Por fim, cabe destacar que reconhecer os objetivos, as linhas de ação e as dinâmicas que envolvem a reconfiguração do empresariado no Brasil mostrou-se indispensável para a compreensão da inserção do agronegócio no campo da educação. A partir disso, pretendemos analisar a construção da hegemonia do setor em seu duplo movimento de coerção e consenso⁷⁸. Nessa direção, os elementos de força podem ser observados na criminalização da luta social no campo, na tentativa de controle dos profissionais de educação e no processo de fechamento de escolas rurais. Já a persuasão se manifesta de forma mais difusa, através de políticas de criação de consenso, tais como as PPPEs em escolas públicas, o patrocínio de atividades culturais e a utilização massiva de propagandas na mídia. Diante deste cenário, nos interessa investigar como este segmento se insere nas transformações expressas pela nova pedagogia da hegemonia e até que ponto consegue encarnar e viabilizar uma vertente original desta.

Buscamos defender, na próxima seção, que não podemos perder de vista que a originalidade e a particularidade dos objetivos e ações do agronegócio na educação estão em estreita relação com um movimento não apenas nacional, como também global, ainda que

⁷⁸ Para maior aprofundamento, destacamos que Gramsci (2008) captura de forma brilhante o movimento característico da hegemonia a partir do uso sistemático e coetâneo de mecanismos de coerção e consenso, no contexto de conformação do bloco histórico no *americanismo e fordismo*.

permeado de contradições e particularidades. Lembremos que a pedagogia da hegemonia é parte integrante das estratégias de dominação política da pedagogia do capital. No mais, destacamos que essa dinâmica específica por nós investigada responde a interesses muito peculiares no que diz respeito à questão agrária, incluindo o embate com a Educação do Campo. Com isso, a identificação da ampliação do agronegócio em sua diversidade de formas de disputas por recursos e poder, com centralidade no campo educacional, mostra-se fundamental em nosso plano de investigação.

4.3 A pedagogia do consenso e a ofensiva do agronegócio sobre a educação

Nesta etapa, procuramos analisar os elementos que sinalizam o estabelecimento da inserção do agronegócio na educação, especialmente no que se refere a sua ofensiva orquestrada contra a Educação do Campo, enquanto um dos reflexos do antagonismo entre a agricultura empresarial capitalista e a agricultura camponesa. Fundamentalmente, uma investida que se produz como um desdobramento da luta de classes, tendo por base a oposição entre os polos capital e trabalho⁷⁹.

De acordo com Caldart (2016), a Educação do Campo é atravessada por dois confrontos fundamentais, que expressam o antagonismo entre diferentes lógicas produtivas e formativas no campo. O primeiro é o confronto entre o *agronegócio* e *agricultura camponesa* e o segundo é o confronto entre as *políticas neoliberais-empresariais de educação* e as *exigências formativas dos trabalhadores*.

⁷⁹ Junqueira e Bezerra (2013, p. 15), ao tratarem dos projetos educacionais do agronegócio partindo do princípio marxista, afirmam “a necessidade do ponto de vista do materialismo histórico de pensar esta realidade enquanto totalidade em movimento e que no capitalismo a contradição central não é campo-cidade, nem educação rural e educação do campo, mas capital-trabalho e é a partir desta leitura que podemos enfrentar o agronegócio no campo educacional”. Nessa perspectiva, destacam uma preocupação com um possível pragmatismo e relativismo no âmbito da Educação do Campo, próximo de tendências pós-modernas, que poderia resultar em uma falsa dualidade entre trabalhadores urbanos e rurais e camponeses, inclusive na esfera formativa, escondendo a expropriação e exploração do trabalho que os unem. Consideramos tais preocupações pertinentes, especialmente a demarcação da necessidade de se analisar o fenômeno do ponto de vista da contradição capital-trabalho, ao mesmo tempo em que percebemos as especificidades concernentes à Educação do Campo e aos processos formativos dos sujeitos do campo e dos povos indígenas e quilombolas, o que reverbera no entendimento de que a Educação do Campo é uma expressão da luta de classes, da contradição capital-trabalho que envolve a questão agrária no Brasil em seu contexto de capitalismo dependente. Acreditamos que a ampliação da categoria de classe trabalhadora, realizada por Thomaz Junior (2004, 2005), vai ao encontro com nossas reflexões sobre esse aspecto.

O que está em confronto é a lógica de desenvolvimento da agricultura em seus objetivos e em seus pilares/conceitos fundamentais. Para o agronegócio, o objetivo é o “negócio”: produzir mais-valia através da agricultura. E os conceitos que sustentam este modo (capitalista) de fazer agricultura são basicamente os seguintes: *concentração da propriedade da terra* (que acompanha a concentração e centralização de capitais pelo mundo); *propriedade privada dos recursos naturais* (lembramos, por exemplo, que o agronegócio é também “hidronegócio”), *monoculturas*, *insumos sintéticos*, *uso de agrotóxicos*, *padronização alimentar*, *dependência da política de créditos*, *trabalho assalariado* (no caso do agronegócio brasileiro, trabalho superexplorado), *superexploração da natureza* (CALDART, 2016, p. 336, grifos da autora).

As exigências da referida lógica produtiva geram reflexos na lógica formativa, visto que incidem no mercado de trabalho assalariado rural. A manutenção de uma baixa remuneração e da precarização das condições do trabalho no campo vai ao encontro da manutenção de uma baixa escolarização. Nesses termos, a qualidade da escolarização pode ser reduzida por conta da simplificação da qualificação exigida para o trabalho. Caldart (2016) relaciona a baixa escolaridade com a superexploração da força de trabalho e com a política de fechamento de escolas rurais. A conclusão é que a lógica produtiva do agronegócio requer uma lógica formativa alinhada ao setor.

Como contraponto ao modelo hegemônico de produção da agricultura capitalista, temos a agricultura camponesa que “implica reestabelecer a relação metabólica ser humano e natureza e que reconhece como *principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população e dinamizando o território onde são produzidos.*” (CALDART, 2016, p. 337-338, grifos da autora)⁸⁰. Na lógica camponesa, os alimentos não são mercadorias e sim um direito humano fundamental.

São conceitos/pilares fundamentais dessa lógica: *soberania alimentar*, *diversificação de culturas agrícolas*, *despadronização alimentar*, *agrobiodiversidade* (conceito chave da matriz tecnológica), *reforma agrária* ou *democratização do acesso à terra e ao conjunto dos recursos naturais*, *agroecologia*, *cooperação* ou *trabalho camponês, familiar e associado*, *agroindústrias geridas pelos trabalhadores associados*.

Esta lógica complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores [...] (CALDART, 2016, p. 338, grifos da autora).

O confronto entre lógicas produtivas tem como desdobramento o embate entre necessidades educativas qualitativamente diferenciadas. Por isso, a EdoC “é fruto do confronto

⁸⁰ É importante salientar ainda que “a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 29).

de modelos, de projetos de campo.” (CALDART, 2016, p. 340). O enfrentamento das lógicas do agronegócio pela agricultura camponesa requer o combate à visão mercadológica não apenas da terra e dos alimentos, mas também da educação, sequestrada enquanto direito e desprovida de seu teor de formação humana, em uma intensidade jamais vista quando da imposição do modelo neoliberal. Portanto, do ponto de vista da agricultura camponesa,

[...] já é possível apreender novas exigências formativas configuradas pelo desafio simultâneo e articulado de *lutar* contra a conjunção das frações das classes dominantes que sustentam o modelo do capital para a agricultura e *construir* no próprio movimento da luta uma lógica contraposta de produção agrícola, com centralidade no trabalho como valor de uso (produção de alimentos saudáveis para todos) e na interação metabólica entre ser humano e natureza, pela afirmação da agrobiodiversidade (CALDART, 2015, p. 217, grifos da autora).⁸¹

Entretanto, as necessidades do capitalismo global, alinhado às necessidades particularistas da agricultura capitalista no Brasil, fazem com que as necessidades formativas do polo capital ultrapassem a baixa escolarização e a escassez de oferta escolar no campo. A novidade é a disputa acirrada pelo controle ideológico do processo formativo e dos recursos públicos da educação, ou seja, o empresariamento de novo tipo da educação. Mais do que a busca pela hegemonia do modo de produção pela força, o agronegócio passa a disputar as concepções pedagógicas das escolas, como forma de conformar

Um *Consenso* que define a aposta do setor em dialogar diretamente com o senso comum da população, para consolidar seu projeto dominante e para alcançar o que Gramsci em seus *Cadernos* chama de “capacidade de direção sobre as demais classes” (cf. Coutinho, 1989). Isso, através de duas formas: como “domínio”, por meio da coerção e repressão - seu poderio econômico e político; e também como “direção intelectual e moral”, por meio do consentimento e aceitação das classes dominadas, por meio das ideias (CHÃ, 2018, p. 68, grifos da autora).

A inovação parece se centrar na combinação entre coerção e consenso, não mais no chão das fábricas (GRAMSCI, 2008), no legislativo ou no solo dos latifúndios do agronegócio, mas, sobretudo, nos espaços escolares públicos. O domínio pela violência dos fechamentos arbitrários de escolas, das tentativas de censura do trabalho docente (vide *ESP* e *De olho no material escolar*) e dos ensaios de criminalização das práticas formativas dos movimentos sociais do campo, alinham-se ao consentimento e ao consenso preconizados pelos programas

⁸¹ Caldart (2015), ao refletir sobre as diferentes lógicas produtivas e formativas, afirma a importância da retomada e atualização da concepção de politecnia ou politécnico, no sentido de vinculação entre trabalho e educação/escola.

de formação do professorado rural (e, também, urbano), pelos materiais educativos e pelas PPPEs entre organizações da classe dominante no campo e as redes de ensino.

A combinação de táticas em duas frentes associadas, a econômica e a político-ideológica, para a conquista da hegemonia com o predomínio do consentimento é a característica central desse novo tipo de atuação do empresariado na educação, realizado de forma ainda mais original no meio rural. As antigas práticas, pautadas na violência pura e simples ou no coronelismo de cunho paternalista, não foram capazes de frear a luta pela terra, muito menos de conquistar a simpatia e a adesão da população em geral. As estratégias contemporâneas do agronegócio parecem “superar”⁸² as práticas anteriores por terem como contraponto uma alternativa real ao seu modo de produção e formação. Essa alternativa que precisa ser enfrentada, tanto pela coerção quanto pelo consenso, é a Educação do Campo.

Essa prática educacional pode ser compreendida como um movimento que elabora um contraponto à *hegemonia* da agricultura capitalista no campo e nos espaços escolares, historicamente pautados por uma educação ligada diretamente à lógica urbana e indiretamente a fazendeiros e coronéis. Ultrapassa, assim, o consenso anteriormente firmado entre o latifúndio e a *educação rural*⁸³, em um projeto agrário/agrícola relativamente comum e paternalista.

Importa recuperar que no Brasil rural a influência de setores privados na educação não é uma novidade em si, visto que historicamente houve uma relação complexa entre a oferta de escolas rurais e a ingerência da classe dominante do campo. Todavia, essa interferência se dava de forma qualitativamente diferenciada: frequentemente escolas eram construídas em propriedades particulares doadas pelos proprietários da terra, em uma relação com um teor, além de paternalista e assistencialista, coronelista. Com isso, configurava-se, muitas vezes, uma dificuldade no entendimento da separação entre o público e o privado, pela apropriação e uso simbólico dos espaços escolares por parte desses indivíduos.

⁸² Destacamos que essa superação é muito mais uma suprassunção no sentido dialético, na qual há também o elemento de conservação.

⁸³ Importante resgatar que Ribeiro (2013, p. 172-173) periodiza a educação rural em duas fases diferenciadas: 1ª) 1930/1940 (Crise Econômica), cujo objetivo era a permanência no campo como forma de controle dos conflitos; 2ª) 1950/1960 (modernização da agricultura e industrialização): de estímulo ao êxodo rural como forma de controle de um possível avanço do comunismo no campo. Desse modo, concluímos que apesar de nem sempre a educação rural ter tido por objetivo direto a fixação no campo, esse componente foi substancial em sua trajetória. Em nossa pesquisa, procuramos desvendar os rumos da educação ofertada no campo a partir da ascensão da EdoC, como contraponto à educação rural. Quanto a esta, nos parece que a partir da década de 1990 seu arsenal teórico e político é desmobilizado por não atender mais aos anseios do capital e pela mobilização dos movimentos rurais. Com isso, ocorre por um lado uma certa disputa entre Estado e agronegócio pela categoria de EdoC, mas, por outro lado, a política educacional está, de fato, mais próxima a uma legitimação do êxodo rural e do fechamento e nucleação de escolas no campo.

Nessa dinâmica, as escolas foram consideradas instrumentos de poder direto e, por isso, pleiteadas e mantidas mesmo que de forma precária. Endentemos que não havia uma estratégia classista unitária, com a atuação de entidades empresariais na forma de APHs ou partidos, organizando, mobilizando e direcionando o projeto de educação rural, muito mais ligado ao aparato estatal e à influência da política externa estadunidense (USAID/USDA). Então, podemos considerar que a apropriação particularista das escolas no campo, em uma relação que envolvia uma certa noção de consenso paternalista e “domesticado”, é uma prática historicamente estabelecida no campo. Todavia, respondia a uma dinâmica produtiva anterior à consolidação do agronegócio e que se expressava de forma particular, difusa e fragmentada, isto é, sem uma direção intelectual, institucional e programática. Remetia a dado “projeto educativo” pautado na lógica de *excedentes de poder*, quando “a expansão da educação escolar não resulta de sua definição como ‘direito social’, mas de impulsos vinculados a tentativas distintas de controle ou dominação populacional e territorial” (ALGEBAILLE, 2009, p. 170).

Em contrapartida, a atuação das organizações empresariais ligadas ao agronegócio na esfera educativa diferencia-se do cenário anterior ao menos em duas direções opostas e complementares: i) ao responder à inserção do capitalismo financeiro no campo, não prescinde dos espaços escolares como forma de poder/dominação, seja por não necessitar da fixação da população rural no campo como mão de obra, seja por questões de poder político, o que reflete no fechamento de escolas rurais; ii) ao se inserir no novo ordenamento neoliberal da educação, consegue atuar por meio de suas organizações nas escolas públicas de forma mais ordenada, unitária e eficiente, por conta da ação de suas entidades de classe, buscando amparo para sua expansão econômica. Essas duas direções se encontram no entendimento da necessidade de se apassivar o campo, desmobilizando suas lutas, inclusive utilizando dos espaços escolares rurais remanescentes e/ou dos urbanos.

Não obstante, a educação rural além de não conseguir atender às necessidades produtivas e sociais advindas da inserção do capitalismo financeiro em sua fase neoliberal na agricultura, que resulta na conformação do agronegócio, tem na emergência da Educação do Campo um questionamento direto que torna a sua legitimidade e sua permanência insustentáveis. Com a ascensão do agronegócio, em alguma medida, tanto as escolas rurais quanto a educação rural se tornam anacrônicas ou obsoletas e, com isso, parcialmente descartáveis. Quando ocupadas pelos movimentos sociais, um verdadeiro obstáculo a ser combatido.

Por romper com um tipo de hegemonia que foi produzido de forma autoritária, com predomínio da coerção no período da ditadura empresarial-militar, o MST com sua pedagogia

do movimento e a Educação do Campo mostram-se contrapontos aos pilares fundamentais do agronegócio, indicando a necessidade de uma recomposição de forças. Com a redemocratização do país, há a exigência de um novo tipo de exercício da hegemonia, com maior predominância do consenso em detrimento da coerção, que não poderia ser alcançado por meio da educação e das escolas rurais dominadas pela lógica coronelista, devido aos seus limites políticos, ideológicos e de classe⁸⁴. Com isso queremos dizer que a histórica educação rural, além de ser confrontada pela Educação do Campo, deixa de servir aos interesses da agricultura capitalista hegemônica pelo agronegócio.

Portanto, tendo por base essas questões, parece se configurar uma dinâmica de disputa pelos espaços educativos e formativos do campo brasileiro entre agricultura camponesa, por meio do movimento pela EdoC, e a agricultura capitalista, por meio da ofensiva do agronegócio: uma disputa por hegemonia que visa superar, sem romper, com os resquícios do antigo padrão de poder de dominação da oligarquia rural, representado pela educação rural, por duas vias distintas e antagônicas. Nesse sentido, é uma questão de classe, pautada no antagonismo fundamental entre burguesia agrária/grandes proprietários de terra e camponeses/sem-terra/trabalhadores rurais, que não deixa de compreender os setores mais amplos do capital financeiro, comercial e industrial que compõem a cadeia do agronegócio.

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite sugerir que se está, desde o Brasil colonial, perante uma alteração mais ampla do que somente entre modos de se fazer agricultura: são concepções e práticas de vida familiar, produtiva, social, cultural e de relação com a natureza que, não obstante coexistirem numa mesma formação social, negam-se mutuamente, são antagônicos entre si (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

Diante desse contexto, ao investigar as relações entre o agronegócio e a indústria cultural, Ana Chã observa o quanto o *marketing* cultural está sendo utilizado como estratégia de propaganda pelo setor, com um eixo de atuação marcante nas artes, mas também na educação. Segundo a autora:

A realidade, porém, com a crescente aposta do setor na ampliação da sua atuação para aparelhos privados de hegemonia, como as escolas e o *marketing* cultural, tem mostrado que o processo de expansão do agronegócio, que ameaça a agricultura camponesa e as comunidades tradicionais, implica também uma territorialização da indústria cultural no meio rural que passa a ocupar um espaço central na vida dessas

⁸⁴ Por representar os interesses de uma fração de classe de proprietários de terras que perdeu a hegemonia dentro da classe dominante do campo, estando à parte do empresariamento, da financeirização e da inserção tecnológica, isto é, da modernização da agricultura em sua expressão no agronegócio.

populações, cumprindo muitas vezes um importante papel de desmobilização e perda de identidade com a vida no campo (CHĂ, 2018, p. 18-19).

Essa territorialização do agronegócio também se materializa por meio da privatização dos espaços públicos educacionais, ou seja, por meio da “invasão” do agronegócio sobre as escolas públicas do país, tanto urbanas quanto rurais, notadamente em regiões de influência do setor. Para além da publicidade e da propaganda, a ação nos espaços escolares públicos, utilizados como braços político-ideológicos dos APHs do agronegócio, responderia a necessidade de se formar intelectuais orgânicos, com a função de agentes da conformação do consenso. Ao contrário do que parece ocorrer com o marketing cultural, no qual as ações têm protagonismo das empresas em si, na atuação educacional a iniciativa, a direção e o protagonismo mais relevantes são em geral das entidades representativas - as organizações das classes dominantes do campo. Estes aparelhos de hegemonia mobilizam diferentes frações, com diferentes interesses, direcionando uma convergência, construindo uma unidade.

Nota-se que os projetos educacionais do setor estão em consonância com a estratégia do agronegócio de estabelecimento de uma nova pedagogia da hegemonia, na qual a educação para o consenso converte-se na garantia do poder do setor. Logo, estão em sintonia com os objetivos da “nova direita” e seus APHs e inscrevem-se em um projeto mais amplo de complexificação da sociedade civil brasileira.

A diversidade e multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia da nova direita no Brasil demonstram o processo de ampliação do Estado. Essa ampliação consiste em que o Estado não pode ser reduzido ou compreendido simplesmente a partir do conjunto de seus órgãos, agências e aparatos administrativos. Ele “amplia-se” à medida que essas organizações de caráter patronal inscrevem seus projetos de hegemonia na ossatura material do Estado, universalizando-os, isto é, transformando-os em projetos “nacionais” de “interesse da nação”, para o “bem-comum” etc. (CASIMIRO, 2018, p. 458).

Fica evidente o caráter seletivo dessa ampliação, no sentido de se retirar de cena as organizações populares. Para dimensionarmos esse alargamento no que se refere ao agronegócio e aos fundamentos dos seus programas pretensamente educacionais, precisamos nos atentar em como o empresariado busca educar para o consenso.

Conceitos como Pedagogia das competências, Pedagogia do capital/pedagogia da hegemonia, Educação corporativa, teorias relativistas na educação ou pedagogia do aprender a aprender compõem o arsenal de discussões e pesquisas acerca desta temática e contribuem para analisar o papel da educação desenvolvida pelo agronegócio no campo (BOGO, 2016, p. 35).

No intuito de compreendermos a dimensão dessa ofensiva na realidade material nos espaços rurais, julgamos ser necessário verificar as ações do agronegócio na esfera educacional. Através da pesquisa de Chã (2018), tivemos acesso a sete projetos educacionais representativos da expansão do setor na educação, são eles: *Agronegócio na Escola* - Abag; *Agrinho* - CNA; *Projeto Agora* - Unica; *Comunidade Educativa* - Bunge; *Escola no Campo* - Syngenta; *DuPont na Escola* - Dupont; *Escola Germinare* - Grupo JBS (2009). Além destes projetos, conseguimos verificar mais oito ações relativamente bem estruturadas: o *ANDEFedu*, da Andef; o *Programa de Educação Ambiental Campo Limpo*, iniciativa do inpEV e do Sistema Campo Limpo; o *Programa Despertar*, realizado na Bahia pelo Senar-AR BA; o *Tributo ao Futuro* da Fundação Norberto Odebrecht; o *Programa Educar e Formar*, da Suzano Papel e Celulose; o *Programa Meio Ambiente nas Escolas* - Abiove e Sindoleo; o *Programa Juntos pelo Meio Ambiente* - LDC; e o programa *Novos Rurais* do Instituto Souza Cruz. Soma-se a esse quadro a organização da campanha *De olho no material escolar* e de uma imensa gama de projetos levados a cabo por organizações sociais, difíceis de rastrear a analisar.

Constatamos, assim, a validade de se inventariar essas ações de modo a subsidiar uma análise mais apurada da investida do agronegócio na educação, desvelando seus objetivos e finalidades, suas formas de atuação, sua territorialização e seus reflexos. Para tanto, procuramos organizar um rastreamento da inserção do setor na esfera educativa, assinalando desde já a necessidade de pesquisas futuras que deem conta da questão com mais profundidade.

4.3.1 A atuação educacional do agronegócio: caminhos para um inventário analítico⁸⁵

Nesta seção, apresentamos um ponto de partida para se traçar um panorama geral dos programas educacionais levados a cabo pelo agronegócio. Avisamos de antemão que não temos a pretensão de realizar um diagnóstico exaustivo acerca de cada experiência, devido ao risco de extrapolarmos o escopo da pesquisa. Por isso, não nos atentaremos em uma análise pormenorizada de cada ação empreendida pelo setor. Ao invés disso, apresentaremos e discutiremos as principais linhas, objetivos e métodos de atuação dos programas mais

⁸⁵ Uma síntese da discussão apresentada nesta seção foi publicada no artigo “*O agro é tudo*”, *inclusive educador? Intencionalidades e reflexos da investida do agronegócio na educação* (CORDEIRO, 2021), no qual apresentamos resultados parciais da pesquisa, dando atenção ao papel das políticas neoliberais na agricultura e na educação.

representativos e/ou que tenham mais destaque, seja pelo impacto quantitativo seja pelo caráter de “inovação”. Portanto, esse esforço, ainda que parcial, por ora pretende anunciar uma síntese de cada experiência levantada, indicando a necessidade de investigações mais profundas e de um amplo debate societário. Esta seção expressa, dessa forma, um esforço de condensação que intenta apresentar uma problematização geral de cada ação investigada, conformando assim uma visão panorâmica.

Com base nesse entendimento, decidimos apresentar os quinze programas educacionais ligados ao agronegócio a que tivemos acesso. Dentre estes, destacamos dois que nos parecem mais significativos devido a sua organização, estrutura e capilaridade. Ambos se materializam por meio de diferentes formatos de PPPEs com secretarias estaduais e municipais de educação e nos permitem explorar as vias predominantes da atuação ampliada do agronegócio na educação. São eles: o *Programa Agrinho*, do Sistema Faep/Senar-PR/CNA e o *Programa Educacional Agronegócio na Escola*, da Abag-RP. Além dos programas, apresentamos a ação da campanha *De olho no material escolar* (Dome) e a frente de análise aberta pelo Mapa das OSCs.

4.3.1.1 Programa Agrinho - Sistema FAEP/Senar/CNA⁸⁶

Segundo informações disponibilizadas pelo *site* do programa, este foi concebido em 1995 e implementado a partir de 1996, resultando no maior programa institucional do Senar/CNA, desenvolvido pelo Sistema FAEP/Senar-PR em parceria com quatro secretarias do estado do Paraná. A abrangência da parceria, ao envolver as secretarias de *Educação*, de *Justiça e Cidadania*, de *Meio Ambiente e Recursos Hídricos* e de *Agricultura e Abastecimento*,

⁸⁶ Além do Programa Agrinho, em pesquisa publicada por Junqueira e Bezerra (2013) tivemos conhecimento do Projeto Escola Viva, realizado pelo Instituto CNA, ao menos entre 2009 e 2013, por iniciativa da então senadora e presidente da CNA Kátia Abreu. Todavia, tudo indica que o mesmo foi descontinuado, não havendo mais nenhuma referência na página do *site*, que na aba “Projetos e Programas” cita as seguintes ações: Forrageiras para o semiárido - pastagens naturais; Observatório da criminalidade do campo; Observatório das inseguranças jurídicas do campo; Plataforma de qualidade CNA. Pelo que conseguimos rastrear, o projeto foi restrito a três escolas dos estados do TO, BA e MS, com a promoção de acompanhamento pedagógico individualizado, implantação do grupo gestor; proposição e desenvolvimento de ações a partir do PPP, capacitação de professores e desenvolvimento de promoção social e ações de formação profissional rural (CNA apud JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013). No mais, o objetivo do ICNA compreendia “intervir no desenvolvimento de ações capazes de melhorar o ensino nas áreas rurais do Brasil, garantindo padrões de qualidade compatíveis à importância da educação na formação do cidadão brasileiro.” (CNA apud JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013, p. 10).

demonstra a escala da ação, que envolve a participação de cerca de 800 mil estudantes e 50 mil professores por ano⁸⁷. Segundo informações levantadas em pesquisa nos portais do Senar, os resultados do programa propiciaram sua expansão ao menos para Goiás (Faeg/Senar Goiás), Mato Grosso do Sul (Famasul/Senar/MS), Ceará (Faec/Senar-AR/CE), Rio Grande do Sul (Farsul/Senar-RS), Rondônia (Faerr/Senar-RO) e Espírito Santo (Faes/Senar-ES). Nota-se, então, que o programa está presente em todas as grandes regiões do país.

Segundo o portal eletrônico, o projeto consiste em levar “às escolas da rede pública de ensino uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa”. Com o uso de instrumentos como concursos/competições aliados a materiais didáticos, o Agrinho parece ter sido pioneiro e inspirado outros programas, como o Programa Agronegócio na Escola/Abag. Os Concursos Agrinho - de redação, desenho, experiência pedagógica, Escola e de município - são considerados instrumentos de avaliação e demonstração de resultados de ações efetivas. Também há um concurso específico, denominado de Concurso Agrinho Solos. Chama a atenção o imperativo da tríade concorrência - mérito - premiação.

Além de seu programa pretensamente educativo, o Senar-PR oferta cursos à distância de formação de professores, por meio da plataforma Senar Digital⁸⁸ e/ou da seção cursos do *site* do sistema Faep, com carga horária de 40h⁸⁹. Materiais didáticos para docentes e discentes também são produzidos e disponibilizados de forma gratuita.

Criado com o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural, o Programa se consolida como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares. Especialistas altamente qualificados, de renome nacional e internacional, de diversos grupos de pesquisa que trabalham em rede, fundamentam as informações que compõem o material didático preparado com exclusividade para o Programa. Pelo incentivo à pesquisa, defende-se

⁸⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁸⁸ Disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/senar-digital>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

⁸⁹ Em 2021, segundo ano da pandemia de Covid-19, a plataforma EaD-Agrinho ofertava 18 cursos de formação continuada para docentes, com 40h de carga horária cada, são eles: *A integração do filme em ambientes digitais de aprendizagem; Aprendizagem colaborativa e mapas conceituais; Atuação dos educadores facilitando a autoria colaborativa de jogos pelos alunos; Complexidade, transdisciplinaridade e produção do conhecimento; Escola digital e o educador 3.0; Escola e tecnologias digitais na infância; Escola, educação e ética: contributo para a reflexão pedagógica; Geração móvel 2.0 - O “poder” do digital na criação de cenários sustentáveis de inovação pedagógica; Habilidades de RRI, metodologia de projetos de design e escolarização aberta; Inovação na educação básica e tecnologias educacionais: aplicando os 4 Rs do REA; Instruir, mediar ou comunicar: contributo para uma reflexão sobre o ato de ensinar; Interatividades e metodologias de projetos; Mapas do conhecimento; Novas linguagens, novos desafios: a internet no contexto escolar; Portfólio como ferramenta metodológica e avaliativa; Tecnologias digitais, linguagens e currículo; Todos contra dengue;* além, do Programa Agrinho - histórico, metodologia e regulamento (8h), específico para professores do Paraná. Informações coletadas em: <<https://sistemafaep.org.br/senarpr/cursos/programas-especiais.php#29>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de professores e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos⁹⁰.

Não obstante o discurso de promoção da autonomia e da crítica, o próprio *site* afirma que a produção resultante dos concursos demonstra “o alto grau de apropriação dos temas apresentados nos materiais”. Os materiais didáticos produzidos para os docentes compreendem os livros e/ou cartilhas: *Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática*; *Produção do conhecimento em rede*; *Redes e conexões do ser sustentável*; *Redes e conexões na produção do conhecimento*; e *Tecnologias digitais para a produção do conhecimento no ciberespaço*. Em geral, as temáticas giram em torno de temas como transdisciplinaridade, tecnologias digitais, complexidade, metodologia de projetos, aprendizagem colaborativa, mapas conceituais e conhecimento e inovação.

Já os materiais elaborados para os discentes dizem respeito à *Coleção Agrinho*, que conta com nove publicações⁹¹ e às campanhas *Agrinho contra dengue* e *Agro pela água*; aos seis episódios em vídeo da Campanha Agrinho 2020; e ao *game* Missão Agrinho - contra dengue e pela preservação da água. Direccionam-se ao público infanto-juvenil, aparentemente do Ensino Fundamental I e II, abordando conteúdos que permeiam a temática ambiental na perspectiva da sustentabilidade, bem como temas transversais que envolvem a saúde, a higiene e a sexualidade. Notamos o predomínio de temáticas articuladas às áreas de ciências/biologia, geografia, história e língua portuguesa. Em geral, esses conhecimentos são inseridos em histórias que giram em torno do personagem *Agrinho*, em contextos relacionados à agricultura e à pecuária, porém atravessados por tecnologias e seus usos, como no caso dos *smartphones*, em um jogo de valorização do passado articulado ao culto do progresso tecnológico. Com frequência, suas premissas e conclusões remetem a responsabilizações individuais e a uma “pedagogia ativa”, que colocam em alguma medida nos estudantes o protagonismo para a solução dos problemas apontados, sempre de forma sutil e envolvida em temáticas de conscientização importantes para a sociedade.

Consideramos que uma análise crítica e criteriosa desses materiais e seus usos, bem como dos cursos ofertados, mostra-se fundamental para o melhor entendimento das táticas educacionais exercidas pela CNA. Tal estudo pode indicar se existem elementos para afirmar a consolidação de uma organização do tipo partido do agronegócio e a existência de propaganda

⁹⁰ Ver nota 87.

⁹¹ São elas: 1) Brincando com o Agrinho; 2) Agrinho em cenas cotidianas; 3) Descobrimo o mundo; 4) Investigando o ciclo das águas; e 5,6,7,8 e 9) Ciência, inovação e ética.

e/ou publicidade explícita ou velada. Outra questão fundamental é verificar se de fato existem elementos que balizem o discurso de uma concepção de educação crítica, com base na autonomia, ou se, como supomos tendo por base nossa análise preliminar, há uma concepção de educação tecnicista e instrumental que sufoca a autonomia docente e o pensamento crítico⁹².

Ainda que parte dos temas abordados pelos materiais didáticos possa ser considerado de grande relevância, questionamos a necessidade de uma PPPE para dar conta de tais conteúdos, amplamente abordados nos currículos e em materiais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No mais, o Sistema FAEP parece ter sido pioneiro no modelo de inserção do agronegócio nas escolas públicas por meio de parcerias, difundindo sua expansão em programas regionais mais específicos para outras federações da CNA/Senar e/ou inspirando outras entidades do setor na criação de seus próprios programas no campo educacional.

4.3.1.2 Programa Educacional Agronegócio na Escola - Abag-RP

A Abag pode ser considerada uma associação de vanguarda no que diz respeito à configuração de uma nova sociabilidade da classe dominante, por inovar e diversificar as formas de garantia da hegemonia entre suas frações. Segundo Lamosa (2016), essa associação cumpre o papel de *partido do agronegócio* no sentido *gramsciano* do termo, sendo protagonista na formulação, materialização e divulgação de uma nova sociabilidade para o campo.

A capacidade de mobilização de diferentes frações do capital sob uma direção unitária caracteriza a originalidade e a potencialidade da Abag, associação com papel relevante na reorganização do empresariado no país (LAMOSA, 2016). A entidade conforma um

⁹² Essa suposição tem como um de seus fundamentos a resistência ao programa realizada pelos movimentos sociais rurais. Destaca-se o embate ocorrido em Cascavel/PR desde 2008. A partir de 2013 tanto a Articulação Paranaense de Educação do Campo quanto militantes do MST denunciaram o Programa Agrinho acusando-o de ser “um programa travestido de um programa de educação ambiental que ensina as crianças do campo a usarem pesticidas”. Em 2015, o movimento chega a realizar uma marcha com a queima simbólica das cartilhas do Agrinho (Notícia veiculada em: <<https://mst.org.br/2015/09/05/marcha-repudia-fechamento-de-escolas-do-campo-e-o-avanco-do-agronegocio/>>). A mobilização em várias frentes repercutiu na proibição da utilização do material pelo Conselho Municipal de Educação de Cascavel, pelo entendimento de que o programa não atenderia aos interesses da rede municipal de ensino (Disponível em: <<https://mst.org.br/2015/10/30/cme-delibera-pela-proibicao-do-agrinho-nas-escolas-do-campo-de-cascavel/>>). Por fim, em 2019 foi publicado o Parecer CME 12/2019 e a Deliberação CME 01/2019 regulamentando o banimento do uso do programa Agrinho na rede municipal de educação de Cascavel.

empresariamento de novo tipo, que tem como centralidade a disputa pela consolidação da hegemonia no interior da sociedade civil. Lamosa (2016) observa que a Abag promove a assimilação da escola pública retirando sua autonomia, o que vai em direção a um processo de desinstitucionalização das instituições públicas. Nesse cenário, as escolas se tornam espaços para a divulgação da imagem empresarial do agronegócio.

Para o autor, a *hegemonia* consiste na produção e reprodução das condições objetivas e subjetivas de existência. Os aparelhos hegemônicos consistem, assim, em novos terrenos ideológicos que, na visão de Gramsci, operam no sentido de reformar as consciências e os métodos de conhecimento. Nesse processo, a escola pública torna-se uma ferramenta de difusão ideológica disputada por diferentes projetos empresariais. Concluímos que não basta mais um Estado educador, o momento exige um *capital educador*, que se apossa da educação pública não apenas pelo lucro imediato, mas, sobretudo pela manutenção da hegemonia.

A ação da Abag é ilustrativa desse processo, que compreende a lógica da contrarreforma neoliberal com seu novo padrão de sociabilidade ditado pelo *Consenso de Washington*, em que a inserção nas escolas públicas impõe uma espécie de desinstitucionalização, bem como a penetração de uma *pedagogia do consenso*. Disso, resulta uma inflexão das ideias pedagógicas, disputadas ou preconizadas pelo capital, e uma transferência da autoridade pedagógica para as empresas, capturada com originalidade pela Abag. No Brasil, essa transferência se dá, especialmente, sob o signo do que se convencionou denominar de *terceira via*, com alianças e parcerias entre o público e o privado, além de reformas com o objetivo de conciliação dos interesses de classes.

A Abag surge em 1993 no contexto de reorganização do patronato rural, superando a tradicional disputa de hegemonia entre a SNA e a SRB, estando ligada à história da OCB (1969). A associação reúne diversas frações do capital, assegurando alianças e novas formas de representação, tendo como parâmetro o modelo de Estado gerencial, em seu ideário de transferência de responsabilidades (LAMOSA, 2016).

Integrando suas estratégias de inovação, a Abag cria um braço pedagógico com o objetivo de formar dirigentes e difundir interesses ao valorizar a imagem do setor, a partir de um ideário de responsabilidade ambiental sob o mito da democracia ecológica (LAMOSA, 2016). Dessa forma, a associação emerge enquanto um *partido* que organiza e unifica diversas frações do capital, com uma inserção na sociedade política - como participação em conselhos e na Embrapa - e na sociedade civil - tanto na mídia, quanto nas universidades e escolas públicas.

O braço pedagógico fica a cabo da entidade coirmã com corpo administrativo próprio, a Abag/Ribeirão Preto, sediada na “capital do agronegócio”. Esta, tem por objetivo estratégico

mobilizar o consenso acerca do setor, o que vem sendo desenvolvido através da *Campanha de Valorização Institucional da Imagem do Agronegócio*. A valorização da imagem do segmento ocorre, principalmente, por meio da formação de intelectuais orgânicos do agronegócio. Para Lamosa (2016), os intelectuais podem ser hierarquizados como de alta patente, os dirigentes do agronegócio, ou como uma camada subalterna de baixa patente, formada por docentes e jornalistas. A assimilação dos docentes como intelectuais orgânicos de baixa patente é promovida pelo *Programa Educacional Agronegócio na Escola*.

O Programa é desenvolvido desde 2001 na macrorregião de Ribeirão Preto, marcada por conflitos agrários, sociais e ambientais. A assimilação dos docentes tem como centralidade a mobilização e atração em dois momentos. Primeiro, na etapa de capacitação, com a participação em uma palestra promovida pela Abag/RP, em que recebem dois livros do fundador da Abag Roberto Rodrigues⁹³, uma Cartilha intitulada *Agronegócio: sua vida depende dele*⁹⁴ ou *Programa Educacional “Agronegócio na Escola”*⁹⁵, mais dois filmes de divulgação. Na

⁹³ Engenheiro Agrônomo, empossado Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento entre 2003 e 2006, pelo então presidente Lula da Silva.

⁹⁴ A cartilha em forma de gibi para estudantes até o 7º ano, com texto de Valéria Ribeiro e Mônica Bergamaschi, tem uma narrativa centrada no ideário de evolução da agricultura, remontando aos tempos das “cavernas”, aos resquícios de surgimento da agricultura no Egito, a passagem da dependência da natureza para a criação de ferramentas, chegando no auge da agricultura moderna em 1840 e do “motor a explosão”. A lógica etapista e civilizatória é transpassada para o Brasil que sai de uma agricultura de subsistência em pequena escala ou de ciclos econômicos das grandes propriedades para a modernização com o advento da industrialização no país, como única alternativa para o campo. A cadeia produtiva especializada, com a tecnologia e a organização/coordenação, mostra-se imperativa. A agricultura seria um dos elos de uma grande corrente que acontece antes e depois da porteira. Os problemas enfrentados pela cadeia no país seriam a compra de produtos antes do beneficiamento pelo mercado externo, o que exige a organização para se ter mais força nas negociações, e o subsídio/protecionismo de países estrangeiros que dificultam a concorrência. Além disso, seriam alvos de desculpas inventadas para que não comprem produtos brasileiros, como a utilização de trabalho infantil e o desrespeito ao meio ambiente, fatos refutados na história [sic]. Por fim, a cadeia de beneficiamento das *commodities* é exaltada, mostrando-se como se chega até o consumidor. A única menção ao “homem do campo” no sentido dos camponeses é inserida com a sentença de que com a industrialização o mesmo teve que deixar a terra em busca de novas oportunidades. O campo e agricultura apresentados são do agronegócio, não existindo conflitos e contradições, a não ser as inventadas, assemelhando-se assim a uma peça de propaganda institucional (ABAG/RP, s.d. a).

⁹⁵ Cartilha para estudantes a partir do 8º ano, segundo a entidade com conceitos mais abrangentes e elaborados, apresentando a mesma narrativa, mas com um arsenal discursivo diferenciado. A agropecuária é tratada como trazida pelas “caravelas” desprezando-se as culturas indígenas e africanas, e a migração para as cidades em busca de oportunidades seria a motivação para a necessidade de modernização da agricultura. A revolução verde é celebrada como um novo caminho para produzir mais e melhor, combatendo-se a fome [sic]. A cadeia produtiva da cana-de-açúcar, do café, da laranja, dos grãos (soja, milho, feijão, arroz, amendoim, trigo e algodão), da pecuária e das florestas plantadas são apresentadas, bem como a relação do *Brasil do Agro* e o mundo. O conceito de segurança alimentar é mobilizado em favor do setor, destacando-se o papel do Brasil mundialmente por conta da nossa disponibilidade de terras produtivas não ocupadas pela agricultura. Novamente a tecnologia (biotecnologia, nanotecnologia, transgenia, biotecnologia) é exaltada. O país é apresentado como modelo de gestão ambiental com boas práticas de agricultura [sic] e cerca de 66% de território coberto por vegetação nativa, o 2º no ranking mundial, além de referência da logística reversa de embalagens vazias de defensivos agrícolas e parte do ciclo hidrológico, não podendo ser classificado apenas como consumidor. A mensagem final é “*Agronegócio: todos fazem parte. Você também faz parte!*” (ABAG/RP, s.d. b).

segunda etapa, ocorre uma visita no interior de uma das empresas associadas. Com a capacitação, os docentes estariam aptos para abordar o assunto em sala de aula sob a ótica da entidade, tornando-se de certa forma *funcionários do agronegócio* (LAMOSA, 2016).

Nesse contexto, a autonomia é um fator que favorece a adesão dos docentes, entretanto, mostra-se ilusória e limitada. Tal fato fica evidenciado nos entraves observados para o questionamento do pensamento único por parte desses profissionais e na expropriação do conhecimento produzido nas escolas. O autor ainda conclui que a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que age como facilitador da penetração do programa nas escolas é também um fator limitante, sendo a expressão da contradição.

Os fatores de atração para a adesão ao programa abrangem, além da capacitação e das visitas, uma *Feira do Conhecimento* e um sistema de premiações que envolve: *discentes*, com concursos de frases, desenhos e redações; *docentes*, com o Prêmio Professor; e *escolas*, com a premiação da Escola Destaque⁹⁶. Nesse processo, os docentes inscrevem projetos de acordo com a temática sugerida pela Abag/RP, que são desenvolvidos nas escolas públicas dos municípios que assinaram a parceria. Os prêmios para os docentes são computadores e a participação na Feira Agrishow. A retórica da premiação mostra-se em sintonia com a visão neoliberal de concorrência e meritocracia.

Sobre a edição 2018 do programa educacional - que contou com a adesão de 181 escolas públicas de 57 municípios, atingindo 667 professores e mais de 24 mil estudantes⁹⁷ - o *Informativo Agronegócio* da Abag conclui que:

O Programa Educacional “Agronegócio na Escola” tem contribuído, ao longo dos anos, para mostrar que a educação não acontece apenas em sala de aula, com os conteúdos regulares dos livros e apostilas. A educação acontece também quando um tema é proposto e, a partir dele, são desenvolvidas atividades na escola e no entorno, propiciando a interação entre as diversas disciplinas. A isso os educadores chamam de interdisciplinaridade. Levar o agronegócio para dentro dos conteúdos tradicionais foi um desafio para a ABAG/RP, mas depois de 18 anos de desenvolvimento do Programa, os resultados comprovam que o “novo” é estimulante e desafiador⁹⁸.

Os dados apresentados demonstram não apenas a dimensão do programa, mas sua intencionalidade em interferir nos conteúdos, práticas e metodologias escolares. Ao noticiar a abertura do Programa no ano de 2019, o *site* da Abag/RP apresenta de forma clara e direta os

⁹⁶ Disponível em: <<http://www.ABAGrp.org.br/noticiasDetalhes.php?id=187>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

⁹⁷ Ver nota 96.

⁹⁸ Disponível em: <http://www.ABAGrp.org.br/up_arqs/inf_20181219145207_160.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

objetivos e metodologias do setor, que apenas nesse ano contaria com a adesão de 140 escolas de 49 municípios, impactando diretamente cerca de 20 mil estudantes⁹⁹:

O Programa Educacional “Agronegócio na Escola” vem sendo desenvolvido pela ABAG/RP em escolas públicas da região de Ribeirão Preto desde 2001. Foi o primeiro projeto da Associação voltado para a valorização institucional da imagem do agronegócio. Desde o princípio a ABAG/RP prioriza a capacitação dos professores, para que, conhecendo o setor, possam usar esses novos conhecimentos em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento. Em 18 anos, o Programa chegou a 106 municípios, capacitou 3.289 professores e beneficiou 238.030 alunos¹⁰⁰.

De acordo com as reflexões e dados apresentados, podemos perceber a existência de uma ação pedagógica do agronegócio levada a cabo pela Abag, facilitadora de uma hegemonia do setor e de uma *hegemonia às avessas do trabalho docente* (LAMOSA, 2016). A caracterização da associação como *partido* deve-se a sua capacidade de unir diversas frações do capital em uma unidade política. Sua atuação de novo tipo compreende a ocupação de agências do Estado para a difusão de sua imagem, em uma ação que toma a direção de políticas públicas de acordo com o projeto de privatização dos espaços públicos. A Abag/RP, enquanto braço pedagógico da associação, toma a dianteira na construção de uma sociabilidade na qual o capital torna-se educador, a despeito e à custa do Estado, ainda que em pacto com este.

4.3.1.3 Programa Despertar - Senar

O programa Despertar é realizado desde 2005 pelo Senar/AR-BA na educação infantil e no ensino fundamental, em parceria com prefeituras e sindicatos de produtores rurais. Segundo dados da entidade, somente em 2020 o programa envolveu 70 municípios baianos e 1.107 escolas do campo, promovendo educação continuada para 6.792 docentes, atendendo diretamente 107.523 estudantes e indiretamente cerca de 300 mil habitantes do meio rural, sob o tema “Inovação, tecnologia e empreendedorismo”¹⁰¹. A abrangência em âmbito estadual pode ser considerada expressiva.

⁹⁹ Veiculado em: <<http://www.ABAGrp.org.br/programa-educacional-agronegocio-na-escola>>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹⁰⁰ Notícia veiculada em: <<http://www.ABAGrp.org.br/noticiasDetalhes.php?id=194>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

¹⁰¹ Informações acerca do projeto coletadas em: <<http://www.sistemafeab.org.br/senar/programa-despertar/>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Para Ribeiro (2018), que realizou um estudo de caso sobre o programa no município de Itamaraju/BA, o Senar se insere na educação pública na perspectiva da educação ambiental, operando como um APH que visa disseminar a ideologia do agronegócio. Essa propagação ocorre pela construção do consenso através de projetos educacionais como o Despertar, que teria como base metodológica e conceitual o Programa Agrinho, pioneiro da entidade no campo educacional.

Com base na análise dos documentos e do termo de cooperação entre a entidade, a prefeitura e o sindicato rural, a autora observou o caráter de responsabilização individual e o intuito de se maquiar a realidade da atuação do agronegócio no meio ambiente, que acaba sendo apresentado como seu defensor. O programa tem como metodologia a pedagogia da *escola ativa*, na qual o desenvolvimento ocorre por meio da execução de projetos com foco na aprendizagem e na participação ativa dos estudantes, desenvolvendo assim as competências desejadas (RIBEIRO, 2018). Segundo o Senar, o programa tem respaldo na metodologia freiniana do “aprender fazendo” e na educação contextualizada. Na parceria realizada em Itamajurú, fica evidente que o poder público deve assegurar as condições estruturais e o quadro de profissionais da educação e estudantes do campo, garantindo a participação dos docentes nas formações, os custos da presença dos coordenadores do programa e a promoção do concurso interno, incluindo a premiação (RIBEIRO, 2018).

Mais uma vez a lógica dos concursos/competição - desenho, produção textual, produção de vídeo, experiência pedagógica do professor e portfólio do coordenador municipal - acompanhados de premiações/meritocracia impera, juntamente com a oferta de material didático. Uma inovação observada é a estratégia do “*Agente Despertar*”, que tem o objetivo de formar novas lideranças infanto-juvenis nas escolas do campo, eleitas para elaborar um Plano de Ação tendo como referência a *Cartilha Agente Despertar*.

Tomando por base as conclusões apontadas por Ribeiro (2018), causa alerta o uso dos docentes enquanto disseminadores do projeto sem nenhuma participação ativa em sua construção, o que resulta em uma autonomia extremamente limitada. Com isso, para a autora, a expressão “do Campo” transforma-se em uma “educação patronal para o campo”, ou seja, o reflexo da ofensiva do setor na construção de sua hegemonia nos espaços escolares.

4.3.1.4 ANDEFedu - Andef

Encontramos poucos materiais disponíveis acerca do programa educacional da Associação Nacional de Defesa Vegetal (Andef). A relevância dessa ação na esfera educacional não diz respeito à abrangência de sua atuação, aparentemente espacial e quantitativamente limitada - uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), abrangendo cerca de 50 escolas - e sim ao seu conteúdo. A Andef ao criar um braço educacional (ANDEFedu), do qual seu site foi retirado do ar¹⁰², utilizou como estratégia a criação de um mascote e como forma de divulgação a cartilha *Pequenas histórias de plantar e de colher* (BELLINGHINI, s.d.).

O projeto "Andefino na Escola" é uma iniciativa que vai contemplar 50 escolas municipais de Campinas e região durante 2014. Elas receberão a visita do mascote oficial da ANDEF, o Andefino, e de um contador de história que contará a origem da agricultura, importância de cuidar da plantação e quais são as profissões que existem no campo. As crianças receberão também um kit escolar composto por: gibi, CD e DVD "Proteger a Plantação", passatempo e lápis de cor¹⁰³.

Em reportagem do Portal do Agronegócio, o projeto é apresentado da seguinte forma:

A ANDEFedu é a área da ANDEF (Associação Nacional de Defesa Vegetal) destinada à educação, que se dedica a planejar, organizar, inovar, desenvolver novas formas de educar e levar a responsabilidade socioambiental e as boas práticas agrícolas aos campos brasileiros.

Sua missão é atingir, incentivar e ser referência ao empresário rural, a pesquisadores e à sociedade brasileira, por meio de métodos que formem multiplicadores da sustentabilidade, visando a uma agricultura forte e sustentável para o país. Para isso, a ANDEFedu produz há mais de 37 anos conhecimento técnico-científico e melhores recursos para adoção de boas práticas agrícolas na agricultura.

Por esse trabalho de cooperação e a constante busca por melhores técnicas, a ANDEF e suas associadas se encontram em lugar de destaque no meio rural e acadêmico. Seu pioneirismo, sua criatividade, seu ímpeto, possibilitam diversos e excelentes resultados ao empresário rural do Brasil: novas tecnologias, responsabilidade socioambiental, conhecimento, informação, produtos altamente eficazes e, acima de tudo, educação à família rural¹⁰⁴.

A cartilha, elaborada pela jornalista especializada em ciência e saúde Ruth Helena Bellinghini, tem como argumentos centrais de discurso a questão da fome e as tecnologias. Além dos elementos textuais, traz desenhos, infográficos, mapas, imagens e esquemas para complementar o entendimento dos assuntos abordados. Faz um resgate, traçando uma linha de tempo, da história da humanidade entrelaçada à história da domesticação das plantas e animais

¹⁰² Disponível em: <https://www.agrolink.com.br/noticias/andefedu-reformula-site-e-apresenta-novo-manual_163017.html>. Acesso em: 14 abr. de 2018.

¹⁰³ Notícia veiculada em: <<http://alfapress.com.br/noticia/andefedu-lanca-o-projeto-andefino-na-escola->>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.portaldoagronegocio.com.br/tecnologia/informatica/noticias/andefedu-reformula-site-e-apresenta-novo-manual-11892>>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

até o estabelecimento da agricultura e da pecuária, sinalizando a insegurança presente pela possibilidade da tragédia da fome. Ao apresentar a ciência das plantas, o destaque é dado às pragas agrícolas como obstáculos enfrentados pela agricultura, só superados pelo avanço da ciência.

Sobre a *revolução verde*, o seguinte cenário é apresentado:

Os especialistas chamam o que aconteceu na agricultura entre 1940 e 1970 de “revolução verde”. Nesse período, os resultados das pesquisas que eram feitas em laboratórios e pequenos campos de cultivo se espalharam pelo mundo.

Novas técnicas de irrigação, maior conhecimento sobre as necessidades do solo e sobre fertilizantes, melhor compreensão da ação e dos prejuízos causados pelas pragas, aprendizado do uso correto de defensivos agrícolas, desenvolvimento de técnicas de manejo (uso das técnicas de maneira adequada a cada situação), bem como de sementes selecionadas e geneticamente melhoradas, tudo isso ajudou a melhorar a produção agrícola e até salvar alguns países da fome.

De lá para cá, diminuíram muito as ondas de emigração, gente que abandonava seu país em busca de vida melhor e de comida na mesa [...] (BELLINGHINI, s.d., p. 46).

A definição da revolução verde da cartilha é apoiada em uma narrativa histórica sem lastro na realidade. No mínimo, há uma omissão e/ou falta de rigor teórico, evidenciados pelo desprezo das consequências nefastas desse modelo, pelo fracasso na erradicação ou na diminuição da fome no mundo e pelo aumento da migração interna em países da periferia devido ao êxodo rural. Tanto que na página seguinte é apresentado um mapa com a desnutrição mundial entre 2006 e 2008, sinalizando a permanência da fome. Porém, agora, a narrativa defende que a dificuldade no acesso à comida deve-se, em grande medida, à falta de vontade de governos em implantar técnicas mais eficazes, o que eleva os preços dos alimentos. Pode-se concluir, por esse discurso, que a fome ainda não foi erradicada pela falta de adesão às tecnologias advindas da revolução verde.

Após apresentar brevemente a agricultura orgânica, o tema é direcionado para os transgênicos, indicando que são considerados pela FAO os alimentos mais testados e seguros do mundo. Em seguida, o etanol da cana-de-açúcar é apresentado como alternativa renovável ao petróleo. A conclusão gira em torno da sinalização da necessidade do aumento da produção de alimentos e de profissionais especializados para o campo.

Apesar de não defender de forma direta, clara e objetiva o uso de defensivos agrícolas, bem como não ser um material de publicidade do setor, a cartilha pode ser considerada um instrumento de propaganda, ainda que sutil. Consideramos que seu conteúdo visa a adesão ao ideário da ciência e tecnologia como cruciais para o desenvolvimento do campo e para a erradicação da fome, de acordo com os pressupostos da revolução verde. Com isso, propicia um entendimento de que o pacote tecnológico da modernização da agricultura é a única

alternativa de futuro, desconsiderando-se seus impactos. Evidentemente, para os produtores de agrotóxicos - denominados por uma jogada de marketing de defensivos agrícolas - esse é um discurso valioso. Mais do que isso, é uma ideologia necessária para a hegemonia do agronegócio.

4.3.1.5 Programa de Educação Ambiental Campo Limpo - inpEV e Sistema Campo Limpo

De acordo com o portal do Programa de Educação Ambiental Campo Limpo¹⁰⁵, o Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias (inpEV) é uma entidade sem fins lucrativos, sediada em São Paulo, integrante do Sistema Campo Limpo e criada por empresas e entidades representativas do ramo dos “defensores agrícolas”. Tem por objetivo a destinação correta das embalagens vazias de seus produtos, no contexto da logística reversa e da responsabilidade compartilhada. O programa em questão surgiu em 2010, visando “apoiar instituições de ensino na complementação de conteúdos curriculares relacionados ao meio ambiente, alinhados às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Assim como grande parte dos projetos dos setores ligados ao agronegócio, gira em torno de ações de conscientização e de responsabilização - neste caso, por meio da categoria de responsabilização compartilhada com base na Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei Federal nº 12.305/2010) - e da distribuição de materiais escolares (caderno do professor, pôster temático, jogo colaborativo e outros materiais de apoio) para “escolas públicas e privadas da rede de relacionamento das Centrais de Recebimento de Embalagens Vazias do Sistema Campo Limpo de todo o país”.

Tem por objetivos gerais:

- Conscientizar professores e alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para a responsabilidade compartilhada dos diversos atores da sociedade na gestão adequada de embalagens vazias e outros resíduos sólidos.
- Estimular mudanças atitudinais e o protagonismo desses alunos visando à adoção de práticas de consumo consciente que contribuam para a não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento de resíduos sólidos, bem como a disposição final ambientalmente adequada de rejeitos.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Informações sobre o programa coletadas em: <<https://inpevcampolimpo.org.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

¹⁰⁶ Informações encontradas em: <<https://inpevcampolimpo.org.br/o-que-e-o-pea/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

Sua proposta metodológica entende que o protagonismo dos estudantes sobre a questão ambiental é uma competência a ser desenvolvida pelo letramento científico e pela habilidade de implementar ações que promovam transformações efetivas. Tem como procedimentos a oferta de textos de referência e sugestões de práticas para a sala de aula integradas aos conteúdos, com ênfase no ensino de ciências. Seus objetivos educacionais são:

- Desenvolver uma atuação pessoal criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente, estabelecendo atitudes de cuidado com a natureza e identificando-se como parte integrante dela.
- Compreender como os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas e do planeta, em pequena ou grande escala, agora ou no futuro, a partir do estudo do ciclo de vida das embalagens.
- Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental relativos à responsabilidade compartilhada da sociedade pela gestão dos resíduos sólidos, no campo, em cidades de pequeno ou médio porte ou em metrópoles.
- Promover posturas construtivas e ambientalmente sustentáveis na escola, em casa e na comunidade, estimulando práticas de consumo consciente.¹⁰⁷

Somente em 2019, o programa teria distribuído 9 mil kits escolares para 2.571 escolas de 323 municípios, alcançando 23 estados, cerca de 240 mil estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental e 12,7 mil profissionais da educação. Igualmente se vale do mecanismo de concursos de desenho e redação sobre “temáticas ambientais” de interesse dos grupos envolvidos, tais como: *Responsabilidade compartilhada: como posso fazer minha parte na gestão de resíduos* (2019) e *Vivendo em um planeta mais sustentável com a Economia Circular* (2020) - envolvendo premiações para estudantes e educadores (notebooks) e para escolas de (televisão e impressora).

Seu portal disponibiliza jogos *online* e tem uma aba intitulada *espaço do educador*, com as seguintes opções: *cards* para *WhatsApp*, Prova Brasil, Leituras, Atividades (passatempos e desafios, planos de aula, brincadeiras sustentáveis do Brasil, Kit do professor) e Jogos educativos. Além disso, ofertou na edição 2021 um curso EaD gratuito de formação de professores sobre *Educação Ambiental: teoria e prática pedagógica na gestão dos resíduos sólidos*, no formato dito “autoinstrucional”, com a duração de 3h, sem tutoria.

A disponibilização de planos de aula prontos, abordando temas do programa (como coleta seletiva, mapa mental ambiental, tipos de lixo, homenagem ao homem do campo, entre outros) é ilustrativo da visão instrumental dos docentes e das tentativas de destituição de sua autonomia. O direcionamento em relação à Prova Brasil, sem desconsiderar a ênfase na BNCC

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://inpevcampolimpo.org.br/diretrizes/>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

e nos PCNs, aponta para o peso das avaliações de larga escala no que diz respeito ao empresariamento da educação no país e à inserção de APHs empresariais nas escolas.

4.3.1.6 Projeto Agora - Unica

Existem poucas informações disponíveis sobre o Projeto Agora, promovido pela União da Indústria da Cana-de-Açúcar (Unica). Apesar da indicação de funcionamento entre 2009 e 2011 em uma breve exposição na seção de histórico de iniciativas do seu portal eletrônico, algumas matérias sinalizam a sua continuidade até 2013 e sua descontinuidade para reformulação em 2014. Os relatórios anuais de atividades do projeto não estão mais disponibilizados, o que dificultou nossa análise.

Pelas informações coletadas, o projeto “teve como objetivo ampliar o entendimento da população sobre a indústria da cana-de-açúcar e seus impactos sociais e ambientais positivos. A iniciativa mobilizou associações e empresas do setor sucroenergético e recebeu diversos prêmios [...]”¹⁰⁸. Dentre seus propósitos, destaca-se a informação de estudantes e professores sobre as causas do aquecimento global e do papel das energias renováveis¹⁰⁹.

Apesar de uma atuação aparentemente breve, existem indícios de que sua ação não foi restrita, fato evidenciado por algumas notícias no portal da entidade¹¹⁰, como a que apresenta o envolvimento em 2012 de 900 mil estudantes e 40 mil profissionais da educação, em onze unidades da federação. A estratégia utilizada também gira em torno de concursos/desafios com premiações, incluindo também debates e *kits* pedagógicos. No ano de 2012, o concurso envolveu cartas direcionadas a então presidenta Dilma Rousseff sobre que tipo de energia o país precisava e de onde ela deveria vir.

Os interesses corporativos do setor sucroenergético são evidentes. Existem indicativos do projeto tentar promover uma inserção do ideário do etanol de cana-de-açúcar como solução para o aquecimento global, desconsiderando-se seus impactos socioambientais. Diante desse contexto, o projeto conformaria uma estratégia de publicidade e propaganda no meio educacional, de forma a gerar adesão e criar mecanismos de apoio na sociedade. Além disso,

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://unica.com.br/iniciativas/historico-de-iniciativas/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://unica.com.br/noticias/projeto-agora-fecha-2012-com-projeto-educacional-para-900-mil-estudantes-da-rede-pblica-em-dez-estados/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

¹¹⁰ Ver nota 109.

pode ter sido, pontual e indiretamente, uma ferramenta de pressão da sociedade política por incentivos ao setor.

4.3.1.7 Tributo ao Futuro - Fundação Norberto Odebrecht

O grupo Odebrecht, desde 2020 denominado de Novonor, é um conglomerado empresarial fundado na Bahia, conhecido pela atuação no ramo da construção civil, mas que atua em diversas áreas, inclusive no setor agrícola. Segundo Lima (2018), as intervenções da empresa no espaço rural ocorrem em duas faces: 1) na *Fundação Norberto Odebrecht*, responsável pela execução de projetos sociais, como os projetos educacionais e de geração de trabalho e renda que perseguem lucro, mas que incluem outras intencionalidades, tais como *marketing* e ação social; 2) através da *Atvos Agroindustrial*¹¹¹ (2007), da *Odebrecht Terras S. A.* (2010) e/ou de experiências em *fazendas*, de forma típica capitalista com o único objetivo de lucro/renda. A autora conclui que o acesso à terra pautado na lógica do capital sempre permeou a família Odebrecht e seus empreendimentos, desdobrando-se em uma atuação no meio rural que expressa o *trancafiamento da natureza* e a *territorialização do capital monopolista na agricultura*.

O programa Tributo ao Futuro, criado em 2004, visa promover educação de qualidade para que jovens possam empreender no campo, preservando o meio ambiente junto às suas famílias. Materializa-se a partir da mobilização de recursos/doações que são destinados aos municípios de atuação da fundação, localizados na zona rural do Baixo Sul da Bahia, doações estas que podem ser deduzidas do imposto de renda. Os projetos são executados por escolas parceiras que funcionam na modalidade de *Casas Familiares Rurais* (CFRs), reconhecidas pela oferta de cursos técnicos profissionalizantes através da *pedagogia da alternância*. O projeto, chancelado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), alcança cerca de 300 adolescentes por ano e teria beneficiado mais de 50 mil pessoas nos seus 15 anos de funcionamento.¹¹²

Não conseguimos ter acesso a como essa colaboração reflete na organização do ensino das instituições parceiras, no entanto, chama a atenção a relação com as CFRs e,

¹¹¹ A Atvos foi criada em 2017 como consequência da reestruturação da Odebrecht Agroindustrial, fundada em 2007.

¹¹² Disponível em: <<https://www.tributoaofuturo.com/index.html>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

consequentemente, com a pedagogia da alternância. Em geral, as casas familiares destacam-se por uma formação diferenciada, na qual a aprendizagem do trabalho agrícola visa à permanência no campo compreendido enquanto espaço de formação e trabalho. No Brasil, essas instituições ofertam normalmente a segunda etapa do ensino fundamental e são administradas por pais de estudantes, lideranças comunitárias e ONGs (RIBEIRO, 2013), o que pode deixá-las mais frágeis financeiramente e, portanto, mais suscetíveis a parcerias com agentes privados.

4.3.1.8 Comunidade Educativa - Bunge

A Bunge, transnacional do ramo de alimentos, criou ainda em 1955 a Fundação Bunge que, segundo sua página da *internet*¹¹³, tem por objetivo construir caminhos sustentáveis por meio da promoção da cidadania participativa e do conhecimento, tendo como valores a integridade, o respeito à diversidade, a parceria e a cidadania. Sua atuação ocorre a partir de programas que envolvem três dimensões: 1) valorizando o passado (Centro de Memória Bunge); 2) transformando o presente (Comunidade Integrada, Semear Leitores e Comunidade Educativa); e 3) construindo o futuro (Prêmio).

O programa Comunidade Educativa, criado em 2002 e presente em nove estados do país, tem como centralidade o princípio do voluntariado como força transformadora, visando a atuação do seu público interno, isto é, seus colaboradores e estagiários. Segundo informações coletadas, conta com 650 colaboradores voluntários que são capacitados de acordo com as competências do voluntariado e “dedicam até 2 horas semanais de trabalho para desenvolver atividades lúdicas e culturais em escolas, abrigos de crianças e idosos e espaços comunitários”, tornando-se “agentes de promoção de valores como a importância da leitura, da educação, da arte e da cultura; a cidadania participativa; o respeito ao outro; o acolhimento da diversidade; e a consciência ambiental”¹¹⁴.

O programa Semear Leitores busca incentivar o contato atrativo e prazeroso entre crianças e jovens e os livros, estruturando espaços de leitura com um acervo inicial de 600

¹¹³ Disponível em: <<https://fundacaobunge.org.br/>> (Página Inicial); <<https://fundacaobunge.org.br/programas/comunidade-educativa/>> (Comunidade Educativa); <<https://fundacaobunge.org.br/programas/semear-leitores/>> (Semear Leitores); <<https://fundacaobunge.org.br/programas/comunidade-integrada/>> (Comunidade Integrada). Acesso em: 15 mar. 2021.

¹¹⁴ Disponível em: <<https://fundacaobunge.org.br/programas/comunidade-educativa/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

livros, além de formar mediadores de leitura. Já o Comunidade Integrada, trabalha com o desenvolvimento territorial sustentável nas localidades de atuação da empresa, por meio de parcerias com o poder público e a sociedade civil. É organizado nas seguintes fases: *diagnóstico socioeconômico, elaboração do plano de gestão integrada e execução do plano*. Alguns planos realizados dizem respeito ao combate à exploração sexual infantil (PA), à formação e desenvolvimento de comunidades locais (PA) e à inclusão e formação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho local (MT).

Aparentemente, tanto o Semear Leitores quanto o Comunidade Integrada não estão atrelados a nenhuma parceria ou relação direta com a educação pública. Entretanto, nos parece que suas propostas de atuação podem se articular em alguma medida, direta ou indiretamente, com ações nessa esfera. Já o Comunidade Educativa tem como um de seus públicos-alvo as escolas públicas, que seriam beneficiadas por meio do voluntariado mobilizado e treinado pela empresa.

4.3.1.9 Projeto Escola no Campo (PEC) - Syngenta

A transnacional agroquímica Syngenta atua no desenvolvimento de tecnologias e inovação para o mercado agrícola. Sua inserção no campo da educação parece se desenvolver de forma periférica através do projeto Escola do Campo (PEC). Em trabalho realizado por Junqueira e Bezerra (2013), foi publicado que o projeto existe desde 1991, por meio de uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo voltado para a educação ambiental de estudantes moradores da zona rural. Nas palavras da empresa, o objetivo seria “formar novas gerações de agricultores conscientes da necessidade de preservar o meio ambiente e usar a tecnologia para a produção de alimentos mais saudáveis.” (SYNGENTA apud JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013, p. 11).

Observamos que o projeto é desenvolvido em parceria com a Fundação Abrinq desde 2009 e em certo momento chegou a integrar a grade curricular dos estudantes por quatro meses, envolvendo também Secretarias Municipais de Educação e cooperativas, com o uso de cartilha, livro do professor e palestras sobre os temas da agricultura e meio ambiente (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013). Nessa etapa mais ligada à temática ambiental, de acordo com números acessados em 2013 pelos autores, o projeto teria alcançado mais de 400 mil estudantes da zona rural de dez estados. No entanto, não existe nenhuma informação

disponível na página de seu *site* oficial e as fontes utilizadas pelos autores citados estão com *links* indisponíveis/fora do ar. Pelas reportagens a que tivemos acesso, atualmente a ação também tem como cerne a questão do trabalho infantil, resultado de uma ampliação no foco de atuação.

O Projeto Escola no Campo, patrocinado pela Empresa Amiga da Criança Syngenta, tem o objetivo de oferecer práticas educativas que promovam e protejam os direitos de crianças e adolescentes no contexto rural. No Escola no Campo, as crianças são estimuladas a transmitir o que aprendem na escola para suas famílias e para a sociedade em que vivem. Dessa forma, o Projeto também assume papel importante na conscientização dos adultos sobre os conceitos de garantia de direitos de crianças e adolescentes e de agricultura sustentável¹¹⁵.

Na página da Fundação Abrinq¹¹⁶ verificamos que até o início de 2018 mais de 106 mil estudantes da rede pública de 13 estados do país estiveram envolvidos no projeto, que visa a conscientização sobre educação ambiental, agricultura sustentável e direitos das crianças e adolescentes. Somente em 2019, houve a participação de 439 escolas públicas de 194 municípios, alcançando cerca de 14 mil crianças¹¹⁷.

A partir de informações sobre a edição 2020¹¹⁸, observamos que a adesão das secretarias municipais de educação é efetivada por meio de um cadastro e da assinatura do termo de anuência. Com isso, estudantes e docentes recebem *kits* com o material de apoio didático, que inclui: livro do professor e livro do estudante (ambos abordando com destaque a questão da alimentação, sua produção, cultivo e modernização da lavoura), CD com quatro vídeos, guia para as famílias, gibi “Era uma vez no campo” e jogo do meio ambiente. Em seguida, ocorre o desenvolvimento do projeto por meio de um plano de ação, sendo solicitado o envio de fotos e apresentações, em uma relação na qual os docentes são considerados mediadores pedagógicos.

Julgamos ser importante abrir um parêntese acerca do material didático “Era uma vez no campo” (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2016), um gibi que tem por objetivo informar e combater o trabalho infantil no meio rural. Ignorando todas as demais problemáticas que envolvem a infância e a juventude do campo, alijadas de direitos básicos como acesso à terra, à educação e à saúde, o foco do gibi é o trabalho infantil, tema central do PEC.

¹¹⁵ Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/noticias/714-fundacao-abrinq-distribui-o-gibi-era-uma-vez-no-campo-para-mais-de-300-escolas-da-zona-rural.html>>. Acesso em: 15 mar 2021.

¹¹⁶ Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/noticias/mais-criancas-contarao-com-o-apoio-da-fundacao-abrinq-e-syngenta>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹¹⁷ Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/os-resultados-do-projeto-escola-no-campo-de-2019-sao>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹¹⁸ Disponível em: <<https://pec.fadc.org.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Longe de desconsiderar o quanto o trabalho infantil é uma violência contra crianças e adolescentes presente no campo, colocamos em xeque o foco do material ser o trabalho infantil doméstico e na agricultura familiar, omitindo a exploração do trabalho infantil externa, por parte de empresas/latifundiários. Além disso, a forma de tratamento empregada no gibi tem dois problemas fundamentais. Em primeiro lugar, despreza o aspecto formativo do trabalho na agricultura, no que diz respeito à reprodução dos conhecimentos acerca do trabalho familiar, essencial nas unidades produtivas camponesas. Por isso, não permite distinguir de forma clara o que é exploração do trabalho infantil do que é a transmissão do conhecimento dentro da estrutura produtiva familiar e camponesa e do trabalho cooperativo familiar.

De acordo com o Caderno de Educação nº 9 do MST:

A escola precisa ajudar a família a refletir e a se posicionar sobre o trabalho realizado pelas crianças nos lotes familiares ou em empresas associativas. Ele faz parte da colaboração com o restante da família e da construção do educando, desde que como aprendiz. Ao mesmo tempo deve estar garantido o tempo para as atividades da escola e para ser criança ou adolescente.

O que não podemos aceitar é a exploração capitalista do trabalho com a finalidade do educando contribuir com a complementação da renda familiar, e para isto tendo que negar seu ciclo de desenvolvimento como ser humano e deixar de participar da escola (MST, 2005, p. 224).

Em segundo lugar, encobre os condicionantes estruturais que muitas vezes deixam essas famílias em condições tão precárias de vida que a ajuda ou até mesmo o trabalho infantil torna-se imperativo para a sobrevivência, seja no trabalho doméstico ou familiar agrícola seja no trabalho externo, o que gera sérios prejuízos à escolarização ou até mesmo a evasão escolar. Essa questão é colocada apenas no vídeo institucional “Trabalho infantil: conheça as consequências”¹¹⁹, contudo, de forma parcial e limitada.

A questão do trabalho infantil, que envolve o trabalho familiar no campo, é extremamente importante. No entanto, é permeada de uma complexidade e de uma singularidade que não podem ser ignoradas. Por ser uma questão tão delicada, deve ser tratada de forma a não responsabilizar “individualmente” as famílias, deixando de lado as questões estruturais, assim como deve-se ter o cuidado de não criminalizar o potencial formativo do trabalho familiar camponês¹²⁰. Nesse sentido, os objetivos e impactos do programa merecem

¹¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jx8OuHFwMQ>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

¹²⁰ Essa questão também foi parcialmente abordada no relatório-síntese do Seminário Educação Politécnica e Agricultura Camponesa: “Mas, ao mesmo tempo que se pode considerar um avanço não precisar do trabalho infantil para garantir a produção social (ao contrário da exploração desumana própria do início do capitalismo), é preciso perguntar se a história não nos cobrará pela retirada de nossas crianças e nossos jovens do convívio e da participação no trabalho familiar sem repor de outra forma a virtude educativa do

ser cuidadosamente investigados, considerando-se a pertinência e necessidade de um trabalho sério de combate ao trabalho infantil no campo, de preferência por iniciativa do poder público, com a participação das comunidades e dos movimentos sociais, garantindo-se a plena autonomia docente.

4.3.1.10 DuPont na Escola - DuPont

No *site* da DuPont, empresa transnacional do ramo químico, não encontramos nenhuma informação sobre seu projeto intitulado *DuPont na Escola*. As notícias¹²¹ a que tivemos acesso parecem indicar que o projeto funciona desde 2008, mas não foi possível averiguar se ainda está ativo. O programa integra a *Plataforma DuPont Segurança e Saúde no Campo*, de caráter socioambiental, juntamente com os projetos *DuPont na Universidade*, *DuPont Uso Correto e Seguro*, *DuPont Mulheres no Campo* e *DuPont Natureza*, realizados nos estados que compõem a fronteira agrícola. De acordo com a Revista Cultivar:

Segundo o gerente de segurança de produtos e meio ambiente da DuPont, Maurício Fernandes, as ações da companhia, em resumo, privilegiam a conscientização dos públicos direta ou indiretamente ligados ao campo no tocante ao uso correto de agroquímicos e à preservação ambiental. Incluem também módulos criados para capacitar profissionais da área agrícola na aplicação segura de agroquímicos. O programa DuPont Escola beneficia crianças na faixa entre 7 anos e 10 anos que estudam nas escolas rurais. Durante eventos especialmente organizados pela companhia, com apoio da direção dos estabelecimentos, os alunos do ensino fundamental produzem textos e desenhos alusivos à temática Segurança e Saúde no Campo, depois de assistir a uma palestra e apresentações em vídeo. Os melhores trabalhos, além das escolas, recebem prêmios como bicicletas e computadores. Segundo a DuPont, essa iniciativa tem dado boas contribuições no combate à exclusão digital nas regiões rurais¹²².

No vídeo promocional com o desenho animado *Meu herói, o agricultor*¹²³, os trabalhadores do campo que utilizam agrotóxicos, usando adequadamente os EPIs, são considerados heróis por lutarem contra as pragas “de forma correta, preservando a qualidade dos alimentos, a saúde de quem está aplicando e a saúde do meio ambiente”. A agricultura e os

trabalho. Mas a questão ainda é desafio: como garantir a dimensão pedagógica da participação das crianças e dos jovens no trabalho social?” (CALDART, 2012, p. 36).

¹²¹ Informações acerca do projeto coletadas em: <<https://www.grupocultivar.com.br/noticias/projetos-socioambientais-da-dupont-beneficiaram-1-milhao-de-pessoas-no-brasil->>. Acesso em: 18 mar. 2021.

¹²² Ver nota 121.

¹²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kF97TvrNbzw>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

agricultores são exaltados enquanto produtores de comida, a produção de biocombustível de etanol de cana-de-açúcar é apresentada como alternativa ao petróleo, a exportação de *commodities* é vista como sinônimo de riqueza e a sustentabilidade é defendida a partir da obrigação de reserva legal de mata nativa, a despeito da expansão do setor.

A metodologia empregada parece ser a padrão: parcerias com secretarias municipais de educação e empresas/entidades locais para a promoção de atividades de formação, supostamente educativas, em conjunto com a disponibilização de materiais de apoio didático (Revista e desenho animado *Meu herói, o agricultor*), culminando em concursos (redação e desenho) com premiações. Tais concursos servem tanto na avaliação da eficácia da apreensão das informações repassadas quanto na sua divulgação, bem como podem incidir na inserção e/ou consolidação da concorrência e da competição no meio educacional, em acordo com a lógica do mercado.

O viés de responsabilidade socioambiental compõe esse conjunto de ações, que parece na verdade buscar ocultar uma transferência de responsabilidade quanto ao uso de componentes agroquímicos e na preservação ambiental aos indivíduos. O resultado é que se exime a empresa - de forma ampla, o agronegócio - de seus impactos na saúde do campesinato e dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, fazendo dos estudantes multiplicadores desse modelo. Outro objetivo provável é a naturalização do modelo agroquímico inserido nas escolas públicas disfarçado de projetos educacionais de saúde e segurança, que desprezam os condicionantes históricos da modernização da agricultura e suas consequências para o campo. Nessa perspectiva, poderia ser considerado um material de propaganda.

4.3.1.11 Programa Educar e Formar - Suzano Papel e Celulose

Quando falamos no Complexo Eucalipto-Indústria de Papel e Celulose estamos nos referindo a três empresas que atuam no extremo sul da Bahia - CAF Santa Barbara, Suzano Papel e Celulose e Veracel Florestal Ltda - que desenvolvem projetos de responsabilidade social nessa localidade (BOGO, 2016). Chama a atenção, nesse quadro, as ações da Suzano na esfera formativa. O *Programa Educar e Formar*, desenvolvido pela empresa, desdobra-se em três frentes - pedagógica, infraestrutura escolar e promoção de leitura - que intencionam desenvolver “ações de intervenção na educação pública com um conjunto de ações para

melhorar a qualidade da educação pública do ensino fundamental nas regiões onde ela atua.” (BOGO, p. 33).

Consideramos que as ações da empresa se encontram em um nível mais sofisticado, possuindo objetivos mais audaciosos que parecem superar uma inserção relativamente “grosseira” da ideologia do agronegócio ao incidir em questões pedagógicas de fato, sem abrir mão do elemento de propaganda, que se mostra a raiz de suas ações. Outro fator peculiar é a parceria com outras empresas, conformando redes de atuação empresariais intrincadas e mais complexas, que remetem também a relação entre Syngenta e Fundação Abrinq no PEC.

A frente pedagógica ocorre por meio de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, com ações que se dividem em preventivas: a *Gestão Nota 10* (de capacitação para gestores educacionais) e o *Circuito Campeão* (de erradicação do analfabetismo e da repetência); e emergenciais: o *Acelera Brasil* (aceleração da aprendizagem de estudantes com distorção idade-série) e o *Se Liga* (correção do fluxo escolar no combate ao analfabetismo). A frente infraestrutural tem por foco reformar escolas urbanas e rurais, sendo cada obra “propagandeada e divulgada como uma boa ação da empresa, com cartazes, divulgação na mídia, e grandes placas na própria escola e outdoors nas principais cidades da região” (BOGO, 2016, p. 33). A promoção de leitura atua em parceria com o Instituto Ecofuturo, na implantação de Bibliotecas Comunitárias.

Bogo (2016), tendo por base dados disponibilizados pela empresa, expõe que até 2010 o programa teria atingido cerca de 10 mil educadores, 277 escolas e 93 mil estudantes, além de se notar a elevação do Ideb. Somam-se aos resultados 109 escolas reformadas pelo programa e a identificação de símbolos da empresa estampados nas escolas e em postos de saúde da comunidade.

A empresa ainda possui o programa Formare, em parceria com a fundação Iochpe, não relacionado diretamente à educação pública. Seu objetivo é realizar formação profissional de jovens de baixa renda, entre 15 e 17 anos, com formação inicial de cerca de um ano voltada ao mercado de trabalho e com aulas ministradas por funcionários da Suzano (BOGO, 2016, p. 34).

Para Bogo (2016, p. 34) “as instituições públicas têm servido de mediação para ajudar as empresas vender a sua ‘boa imagem’.”, mas agem de forma oposta quando a iniciativa parte dos movimentos sociais e organização de trabalhadores com vistas a lutar por escolas e construir uma proposta educacional coerente. Portanto, “estamos diante de uma disputa pelo tipo de formação do ser social, com o pêndulo inclinado para os detentores da riqueza e do poder.” (BOGO, 2016, p. 34).

4.3.1.12 Programa Meio Ambiente na Escola - Abiove e Sindoleo

O Programa Meio Ambiente nas Escolas (PMANE), integra uma rede de ações de empresas ligadas à produção e ao beneficiamento de óleos vegetais e de entidades representativas, que parece ter como núcleo central o *Programa Óleo Sustentável*, organizado pela Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (Abiove) e pelo Sindicato da Indústria de Óleos Vegetais e seus Derivados do Estado de São Paulo (Sindoleo). O PMANE é uma ação mobilizada e patrocinada pelo Programa Óleo Sustentável, realizada em parceria com o Instituto Auá e o Preserva Ambiental, tendo o patrocínio/apoio da Cargill¹²⁴ (marca Lisa), da ADM do Brasil (marcas Concórdia e Corcovado e linha Vitaliv), da LDC (marca Vila Velha) e da Imcopa (Marca Leve)¹²⁵.

A seção de Educação Ambiental do programa Óleo Sustentável conta ainda com três publicações em formato de história em quadrinhos, que tem como personagem principal a *Capitã Recicla - em defesa do óleo sustentável*. Na edição nº 1, o conteúdo por detrás da ideia de conscientização apresenta a cadeia produtiva do óleo de soja até se chegar a uma consumidora que descarta os resíduos de forma inadequada, quando é demonstrada a forma

¹²⁴ Em nosso rastreamento, observamos que a multinacional estadunidense do ramo alimentício Cargill, além da atuação no PMANE, também tem projetos educativos levados a cabo por sua fundação. Segundo o portal eletrônico da empresa, a Fundação Cargill tem como núcleo fundante a promoção de uma “alimentação saudável segura, sustentável e acessível do campo à mesa das pessoas” (CARGILL, 2021), sob o mote *Alimentação em Foco*, que tem um *site* próprio. A atuação da empresa se dá por meio de *apoio a projetos e do voluntariado*. Os projetos são submetidos à seleção, devem ter duração máxima de 24 meses, recebem valores entre R\$50 mil e R\$200 mil e devem visar soluções no combate ao desperdício de alimentos e estar ligados à inovação e ao empreendedorismo. Foi possível observar projetos educacionais realizados em escolas públicas que recebem ou já receberam o apoio da fundação, bem como projetos ligados à agroecologia e à agricultura familiar. A via do *voluntariado* ocorre pelo programa “Semeando futuro”, que atua na transformação das comunidades através de oficinas educativas e ações pontuais de conscientização realizadas por seus funcionários e suas funcionárias. Informações encontradas em:

<<https://alimentacaoemfoco.org.br/quem-somos/projetos/>>. Acesso em: 28 maio 2021.

A BASF, empresa química alemã, parece atuar de forma semelhante à Cargill, no sentido de promover um edital “BASF Conectar para Transformar”, pelo qual seleciona projetos de impacto social e ambiental, com foco em educação científica, empregabilidade, educação ambiental e proteção dos recursos naturais e da biodiversidade, selecionados anualmente e implementados nas cidades de atuação da empresa. Disponível em: <<https://www.basf.com/br/pt/who-we-are/sustainability/sustentabilidade-na-america-do-sul/edital.html>>. Acesso em: 28 maio 2021.

A Monsanto, multinacional de agricultura e biotecnologia comprada pela Bayer (multinacional do ramo químico-farmacêutico), também já esteve inserida em programas educacionais por meio da Fundação Monsanto em parceria com a ONG Inmed Brasil, o Instituto Ayrton Senna, a Associação Vida e a Sociedade dos Meninos. Essa atuação também gira em torno da submissão de projetos junto à fundação. Disponível em: <<http://monsantoemcampo.hospedagemdesites.ws/?p=1792>>. Acesso em: 25 de set. 2021.

Portanto, essas iniciativas também conformam uma modalidade de atuação variada, via editais, que pode se inserir no âmbito pedagógico e escolar e que precisa ser rastreada e acompanhada com mais atenção.

¹²⁵ Disponível em: <<https://www.oleosustentavel.org.br/educacao-ambiental>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

correta e as possibilidades de reciclagem (ÓLEO SUSTENTÁVEL/ABIOVE, s.d. a). Na edição nº 2 a problemática é o descarte inadequado do lixo em geral pela população e suas consequências, em razão da qual a Capitã Recicla insere a importância de se reciclar não apenas o óleo como também outros resíduos (ÓLEO SUSTENTÁVEL/ABIOVE, s.d. b). Na edição nº 3 é apresentado o conceito de 3R'S (reduzir, reutilizar e reciclar) (ÓLEO SUSTENTÁVEL/ABIOVE, s.d. c). Em todas as narrativas, sobre o pretexto de educação ambiental, a temática da destinação dos resíduos é trabalhada de forma a incentivar a responsabilização individual, que tem como pano de fundo a culpabilização dos indivíduos por problemáticas enfrentadas. Estas parecem ser facilmente superadas por uma simples mudança de atitude, possibilitada pela ação da conscientização. Os superpoderes da Capitã Recicla são elucidativos nesse sentido: *Cinto de utilidades* para combater o descarte errado do óleo de cozinhas; *Anel do conhecimento* para espalhar a luz da educação ambiental; *Raio reciclador* para capturar e transformar tudo que pode ser reciclado; somando-se, por fim, sua vestimenta feita de garrafas PET, por isso, ecologicamente correta.

Em relação ao PMANE, segundo informações disponibilizadas em seu portal eletrônico, o programa visa um novo modelo local de gestão dos resíduos sólidos pela iniciativa integrada de organizações civis e dos setores público e privado. Acontece desde 2011 em 11 municípios do estado de São Paulo, com foco na coleta e na reciclagem de óleo vegetal usado em mais de 400 escolas, gerando renda direcionada à Associação de Pais e Mestres e contribuindo para atividades de educação ambiental de mais de 150 mil crianças e adolescentes¹²⁶. Em 2021 a iniciativa lançou o Prêmio PMANE, no qual procura mobilizar a comunidade em torno dos pilares do programa. As escolas em destaque, nas avaliações de engajamento nas atividades pedagógicas e na logística reversa do óleo vegetal, recebem as premiações¹²⁷.

4.3.1.13 Juntos pelo Meio Ambiente: aprender para ensinar - LDC

A Louis Dreyfus Company (LDC) é uma empresa multinacional holandesa que atua na agricultura, no processamento de alimentos, no transporte marítimo internacional e nas finanças, sendo uma das corporações que domina o comércio mundial de *commodities*

¹²⁶ Disponível em: <<https://meioambientenascolas.org.br/o-pmane/nossa-historia>>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹²⁷ Disponível em: <https://meioambientenascolas.org.br/premio_pmane/o-premio-pmane/>. Acesso em: 28 maio 2021.

agrícolas. Além de patrocinar o PNAME, promove um programa de educação ambiental chamado *Juntos Pelo Meio Ambiente - Aprender para Ensinar*, que integra a área de sustentabilidade no Brasil e o ideário de trabalho com parceiros da LDC Sucos.

Segundo a empresa, desde 2012 o programa tem por objetivo:

[...] educar alunos do ensino fundamental de escolas próximas a nossas fazendas de frutas cítricas sobre práticas ambientais que eles possam replicar em casa com suas famílias.

Todo ano, milhares de crianças participam de palestras e tours pela fazenda, aprendem sobre reciclagem, consumo responsável e cuidados com a fauna e a flora e ajudam a plantar mudas nativas¹²⁸.

Encontramos poucas informações disponíveis sobre a implantação do programa, mas, pelo rastreamento no portal eletrônico da empresa¹²⁹, observamos que ocorre nos estados de São Paulo e Minas Gerais, quando a empresa abre as portas das 29 fazendas que gerencia em 23 municípios. O programa compõe o calendário anual das escolas, ocorrendo no mês de novembro. No final das visitas às fazendas, os estudantes recebem uma cartilha com dicas e informações sobre a produção de suco de laranja, uma camiseta e uma semente “mágica” que forma a palavra natureza. No ano de 2019, teria alcançado 35 turmas, totalizando cerca de 1.400 estudantes, o que faz do programa um projeto de escala relativamente pequena, tanto espacial quanto numericamente, com impactos e intencionalidades que parecem mais locais e restritos corporativamente.

4.3.1.14 Escola Germinare - J&F Investimentos

O Instituto Germinare, criado em 2009, é uma iniciativa da J&F Investimentos que tem como integrantes instituições que direta ou indiretamente compõem o setor do agronegócio: JBS, Vigor, Flora, Eldorado, Banco Original, Oklahoma e Floresta Agropecuária e Canal Rural. O objetivo do instituto é inovar e empreender tendo por base a ética e a qualidade, com vistas à construção de um mundo mais justo¹³⁰.

¹²⁸ Disponível em: <<https://www.ldc.com/br/pt/sustentabilidade/sustentabilidade-no-brasil/>>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹²⁹ Informações disponíveis em: <<https://www.ldc.com/br/pt/press-releases/louis-dreyfus-company-leva-projeto-de-educacao-ambiental-a-23-municipios-de-sao-paulo-e-minas-gerais/>>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹³⁰ Disponível em: <<http://www.escolagerminare.org.br/quem-somos/>>. Certificados disponíveis em: <<http://www.escolagerminare.org.br/certificados/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Observamos que o grupo tem uma atuação muito particular na frente política-ideológica, que o diferencia de outras ações das entidades empresariais do agronegócio. Ao invés de PPPEs, o grupo decide inaugurar em 2010 seu próprio estabelecimento de ensino, a Escola Germinare, idealizada por Joesley Batista (JBS), que tem como mote a responsabilidade social e a formação de líderes em negócios. Com sede em São Paulo, oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, que desde 2015 transformou-se em Técnico em Administração de Empresas.

Segundo seu portal eletrônico¹³¹, a Escola Germinare é uma instituição reconhecida pelo MEC e sem fins lucrativos, com as seguintes certificações: Programa das Escolas Associadas da Unesco (PEA-Unesco), CMDCA, Utilidade Pública Federal (UPF) e Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (Cebas). Pode oferecer aos seus doadores dedução do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica e da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, por conta de ser uma UPF¹³², e constitui-se uma política pública de acesso à educação básica e superior, por ter o Cebas. O ingresso na escola ocorre por meio de um processo seletivo que dá acesso ao ensino gratuito, refeições, material didático e uniforme. Em 2020 havia 610 estudantes matriculados, além de 270 estudantes formados.

Segundo seu Projeto Acadêmico,

A escola Germinare tem como missão formar jovens administradores de empresas e cidadãos por meio de uma educação única e inteiramente gratuita. [...]

O foco principal é formar de maneira efetiva jovens gestores e líderes para o mercado de trabalho, oferecendo ampla preparação com conteúdos dirigidos ao desenvolvimento de habilidades profissionais e a oportunidade de especialização escolhida entre os seguintes negócios: digital, financeiro, varejo, commodities e bens de consumo.

Para disseminar tais conhecimentos, a escola oferece disciplinas com foco em gestão de negócios. [...]

O currículo também prevê uma carga intensa voltada para o inglês, pois acredita-se que para a formação de um gestor em negócios, a fluência neste idioma é essencial.

Desse modo, um dos pilares centrais do projeto é não subestimar os jovens, por isso os alunos iniciam estágios já no segundo semestre do 9º ano, como forma de aplicar no mundo empresarial os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Esta é uma das estratégias da escola para que os alunos tomem conhecimentos e demandas do mundo real, interessem-se, entendam a importância e dediquem-se para superar as expectativas¹³³.

Observamos que atuação do Instituto Germinare indica um direcionamento para a formação tanto de profissionais qualificados para o ramo quanto de intelectuais orgânicos (em princípio, de baixa patente), capazes de incorporar e transmitir a ideologia de mercado e, muito provavelmente, do agronegócio. Ainda que não seja direcionado para estudantes do meio rural

¹³¹ Disponível em: <<http://www.escolagerminare.org.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

¹³² No entanto, este título foi extinto, como vimos no capítulo 2.

¹³³ Disponível em: <<http://www.escolagerminare.org.br/projeto-pedagogico/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

e não ofereça formação agrícola, o fato de ofertar uma “especialização” em *commodities* e ter como objetivo a formação dos futuros gestores do país é elucidativo. Permite compreender esse projeto em articulação à atuação ampliada do agronegócio no campo da educação, que incide indiretamente no meio rural, afirmando a lógica produtiva da agricultura capitalista em seu modelo financeirizado.

4.3.1.15 Programa Novos Rurais - ISC

O Instituto Souza Cruz (ISC) foi criado em 2000, sendo considerado uma Oscip. Partindo da problemática de que o campo vem perdendo sua juventude para as grandes cidades, mesmo sendo a agricultura familiar a responsável pela produção de 70% dos alimentos, o Instituto lança o programa Novos Rurais¹³⁴, com a pretensão de formar jovens empreendedores para transformar o campo brasileiro. A empresa visa, por meio de seu programa educacional, potencializar as condições de vida da juventude no campo, dotando-os de ferramentas que os tornem agentes sociais e motores do desenvolvimento rural.

O programa foi iniciado em 2012 e atualmente ocorre nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Pernambuco. É organizado em duas fases, quando na primeira ocorre a formação e na segunda são selecionados projetos para a construção de unidades demonstrativas. Segundo seu *site*, “A iniciativa, direcionada a alunos de escolas do campo, promove a formação de jovens empreendedores rurais e acelera novos negócios, gerando impacto transformador na agricultura familiar e maior atratividade para permanência no meio rural”. Ainda conta com o reconhecimento da FAO, por sua boa prática em prol do desenvolvimento sustentável.

Fundado em 2000, o Instituto Souza Cruz foi um dos primeiros institutos empresariais a buscar soluções para contribuir com uma agricultura familiar próspera e sustentável investindo no empreendedorismo da juventude rural, oferecendo capacitação em gestão e acelerando novos negócios e startups no campo.

A principal iniciativa do Instituto é o programa Novos Rurais. Aplicado em parceria com escolas do campo, o programa é dividido em duas fases: na primeira, os jovens recebem treinamento em temas como empreendedorismo, inovação e tendências de mercado. Ao final da formação, eles elaboram um plano de negócios que passa por uma curadoria. Na segunda fase, os melhores projetos são selecionados e os jovens recebem um apoio financeiro para viabilizar o seu empreendimento.

¹³⁴ Informações coletadas em: <<http://www.programanovosrurais.com.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

Na avaliação dos cinco anos do projeto (2013-2017), o ISC diz ter investido 3 milhões de reais para formar mais de dois mil jovens e apoiar cerca de 800 projetos, agrícolas e não-agrícolas, alcançando 100 municípios e beneficiando cerca de 3 mil pessoas. Em pesquisa realizada para se ter acesso aos resultados, no recorte temporal entre 2013 e 2015, o perfil traçado dos jovens beneficiários em relação ao gênero foi de 72% masculino e 28% feminino e em relação à raça de 86% brancos, 9% pardos, 4% negros e 1% amarelos. O perfil dos projetos foi dividido em diversificação (47%), inovação (42%), não-agrícolas (6%) e outros (4%). Os resultados apresentados foram os seguintes:

- Permanência: 88% declararam escolher o campo como local para viver;
- Sucessão: 87% declaram ter maior autonomia e espaço para participar da gestão dos negócios familiares;
- Prosperidade: 92% indicam o campo como um local de oportunidades (geração de renda, qualidade de vida e inovação);
- Empreendedorismo: 88% sentem-se capacitados para empreender;
- Geração de renda: 76% dos projetos garantem renda aos jovens atendidos;
- Sucesso dos projetos: 82% dos receberam investimentos financeiros e 42% dos que não receberam (jovens que mantêm o projeto economicamente ativo).

O programa tem nuances que o diferenciam de outras ações, assumindo a importância da agricultura familiar ao invés de focar no agronegócio e tendo como objetivo, em alguma medida, a permanência da juventude no campo, o que o aproxima do Tributo ao Futuro da Fundação Norberto Odebrecht. Com isso, captura uma demanda real ao oferecer um horizonte de alternativas para essa faixa etária da população. Entretanto, as peculiaridades da cultura do fumo acabam por encobrir interesses setoriais, por meio de um aparente apoio à agricultura familiar que iria de encontro com as grandes corporações. Na realidade, a fomicultura pressupõe a integração (subordinada) de pequenos agricultores, na produção em pequena escala e com uso intensivo de agrotóxicos - responsáveis, inclusive, por altos índices de suicídio e depressão¹³⁵. Portanto, pode significar uma estratégia perversa com vistas à manutenção da mão de obra no campo, freando um movimento de saída de agricultores familiares do ramo em questão.

No mais, essa opção pela agricultura familiar e pela construção de perspectivas de futuro no campo se realiza na perspectiva e de forma a atender ao modelo empresarial neoliberal, tendo por fundamento noções de inovações técnicas e diversificação produtiva e comercial. Com base no empreendedorismo, despreza as estruturas econômicas e sociais que inviabilizam ou dificultam a permanência no campo. Ao mesmo tempo em que oferta ferramentas - como competências, habilidades e apoio financeiro para seu público-alvo -, a lógica do programa

¹³⁵ Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/21/producao-de-fumo-tragedia-humanitaria-no-sul-do-brasil>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

credita ao empreendedorismo a saída para a superação de desigualdades e para a mobilidade social no campo. Portanto, remete a uma política de responsabilização individual, além de desprezar o peso da questão agrária na conformação de um cenário de impossibilidades para a juventude rural e/ou camponesa.

4.3.1.16 De olho no material escolar¹³⁶

A campanha *De olho no material escolar* (Dome) surge em 2020, com a alegação de ser uma iniciativa espontânea de mães envolvidas na produção agrícola - as “mães do agro”. Teria como fundamento a denúncia de uma visão, alegadamente, distorcida do campo em materiais escolares/didáticos, especialmente no que se refere ao produtor rural e à agropecuária. Porém, um olhar mais atento revela, de antemão, que a própria insígnia de “mães do agro” entrega a sua relação umbilical não com a agropecuária em si, mas com o modelo do agronegócio.

O “movimento” teria surgido espontaneamente face à insatisfação com o material escolar utilizado por uma rede privada de ensino: o Sistema Anglo. Deste descontentamento resulta uma carta¹³⁷, localizada em Barretos/SP e datada de 29 de setembro de 2020, com a denúncia do tratamento “inadequado e preconceituoso” em relação à agropecuária e com a exposição de trechos dos materiais que indicariam posições ideológicas e políticas. Este foi o estopim para a organização da campanha, que vem gerando considerável repercussão e inserção no meio político e passa a ter como um de seus alvos o PNLD. Observa-se, assim, um deslocamento, relativo, que parte dos materiais escolares da rede privada e alcança os materiais didáticos da rede pública.

Importa demonstrar que os rastreamentos de suas ações indicam fortes articulações com amplos segmentos do agronegócio e com a mais recente campanha *Todos a uma só voz*¹³⁸.

¹³⁶ Os resultados desta seção compõem o artigo “*Agro sem partido*”? *Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira* (CORDEIRO, 2022), no qual aprofundamos a discussão sobre o caráter repressivo do Dome, especialmente no que se refere aos seus atravessamentos com os procedimentos do ESP.

¹³⁷ A organização do Dome tem como um de seus marcos essa carta, assinada por mães e pais de estudantes, que buscam expressar a insatisfação em relação ao material didático utilizado no Colégio Anglo. Sob a acusação da presença de posicionamentos políticos e ideológicos sobre a agropecuária, é solicitada a revisão ou substituição do material. Chama a atenção a ação ser voltada a uma rede privada de ensino. Disponível em: <<https://srb.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Material-Didatico-Anglo-Geral-com-fotos-12020.09.08.docx.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

¹³⁸ Além do apoio e impulso ao *De olho no material escolar*, esse movimento disponibiliza em seu site uma “*storytelling*” chamada *O Reino de Agrus*, histórias infantis em dois capítulos que buscariam “ensinar as crianças e os jovens sobre a importância que o Agronegócio tem em nossas vidas. Ao mesmo tempo em que é

Articulada em 2021, tal ação busca a coesão para superar a fragmentação do setor “agro”, incluindo a questão dos materiais didáticos com uma certa incorporação e amplificação do Dome e de sua pauta. Sua formação ocorreu a partir do apoio de diversas entidades representativas e empresas¹³⁹, incluindo-se a Abag. A ofensiva em rede aos materiais escolares ganha dimensão pelo potencial de articulação e mobilização de intelectuais orgânicos e entidades/mídias do agronegócio. Como resultado, observamos a publicação de documentos e propagandas, que mesclam um teor persecutório e a intencionalidade de direcionamento dos conteúdos dos materiais escolares, podendo incidir diretamente no trabalho docente.

Portanto, essa é uma ação muito singular e diferenciada, que parece integrar de forma similar e peculiar o rol de atuação da organização Escola Sem Partido. Por isso, condiz com a *Frente liberal ultraconservadora* (LAMOSA, 2018) por sua ênfase argumentativa com base na acusação de doutrinação e seu teor reacionário. Ao mesmo tempo, visa disputar conteúdos no sentido de transformar recursos didáticos em plataformas de divulgação de uma imagem positiva do agronegócio, de acordo com sua ideologia. Para tanto, alarga uma atuação em PPPEs até então relativamente difusa e sem unidade orgânica ampla, visando alcançar uma política que tem um alcance nacional, o PNLD, além do material escolar específico de redes privadas de ensino. Esta mobilização parece exprimir um *salto qualitativo* na ofensiva do agronegócio na educação pública, em articulação com entidades representativas, inclusive a FPA, e ministros de Estado (ANEXO A).

Cabe algumas análises e considerações acerca do conteúdo da “carta-denúncia” dos pais e mães de estudantes do Colégio Anglo (ANEXO B). Nesta, os signatários afirmam haver uma indevida exposição dos seus filhos e suas filhas a conteúdos políticos e ideológicos que estariam imiscuídos no programa educacional. Fundamentalmente, os materiais escolares reduziram a

uma forma de destacar e valorizar o trabalho no campo, especialmente o dos pequenos e médios produtores”. Visa, assim como o Dome, incorporar pequenos e médios agricultores na narrativa do agronegócio. No mais, o título é ilustrativo dos objetivos de poder absoluto do setor na agropecuária. Disponível em: <<https://todosaumasovoz.com.br/site/o-reino-de-agrus/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

¹³⁹ Além da Abag, o *Todos a uma só voz* é formado por uma miríade de associações, entidades e profissionais: *Apoio Institucional*: Associação Brasileira dos Criadores de Camarão (ABCC), Associação Brasileira da Indústria de Arroz (Abiarroz), Associação Brasileira da Indústria de Alimentos (Abia), Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carne (Abiec), Associação Brasileira da Indústria de Trigo (Abitrigo), Associação Brasileira de Marketing Rural e Agronegócio (ABMRA), Associação Brasileira de Proteína Animal (ABPA), Associação Brasileira de Produtores de Leite (Abraleite), Agroline - Produtos Agropecuários, AMA Brasil (Organização de Desenvolvimento Cultural e Preservação Ambiental), Associação Nacional dos Distribuidores de Insumos Agropecuários (Andav), Associação Brasileira de Indústrias de Suplementos Minerais (Asbram), Conselho dos Exportadores de Café do Brasil (Cecafé), Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), Indústria Brasileira de Árvores (IBÁ), Saúde Animal, SNA; *Parceiros*: Attuale, Coelho & Morello, Lamarca, RComLine - eventos digitais, Trahh Lah Lah, Companhia de Estágios PMM – Human Resources; *Apoio da Mídia*: Revista Balde Branco, Canal Rural, Portal/Revista DBO, Editora Gazeta, Norte Agropecuário, Revista Cultivar, Revista Rural, Terra Viva; além do Portal MAB (Mundo Agro Brasil) e da RV Mondel Comunicações, entre outros.

agropecuária ao “papel de vilão nacional”, a despeito de sua importância econômica e social para a prosperidade regional e nacional. A partir daí são elencados exemplos que representam a discordância sobre os conteúdos, dos quais citaremos os mais ilustrativos. Um dos argumentos que dão corpo à denúncia de cooptação política seria a falta de contraponto, isto é, da presença de uma visão atualizada e condizente do setor, especialmente em relação ao tratamento de questões como o desmatamento e o sofrimento indígena, entre outros. Com base nessa retórica, há o destaque para os importantes resultados da produção de cana-de-açúcar na região - tais como a oferta de empregos e a diminuição do uso de combustíveis fósseis - chegando-se à seguinte conclusão: “Devemos nos orgulhar dessas marcas, não incentivar as crianças a repudiá-las. Infelizmente, há quem enxergue a agropecuária brasileira por lentes sujas, antigas e tendenciosas, que remontam ao período colonial.”.

Também são apresentadas discordâncias em relação ao entendimento de que na agricultura comercial patronal o proprietário da terra não a cultiva, pois contrata trabalhadores para tal. Essa informação é contestada sob a alegação de que o proprietário trabalharia mais do que “sol a sol”, em diferentes frentes e assumindo riscos. Outro ponto apresentado é o tratamento dado ao trabalho análogo à escravidão, uma marca que teria sido comum no passado, mas distante da realidade atual da região, reconhecida pelas oportunidades e salários justos. Já a relação entre a degradação de terras, o uso de defensivos agrícolas [agrotóxicos], os latifúndios e as monoculturas seria resultado de uma abordagem enviesada e unilateral. Em outros termos, uma “visão atrasada, carregada de ideologia e que expressa a opinião pessoal do autor do texto, mas não se preocupa em oferecer qualquer base de suas afirmações descabidas.”. No fim da carta, chega-se à seguinte consideração:

Como é da natureza humana, qualquer professor passará o conteúdo disciplinar, em algum grau, influenciado por suas ideologias e por suas crenças. É papel da Escola minimizar tal influência, disponibilizando ao professor e ao aluno conteúdos factuais, isentos e verdadeiros. Trata-se de construção de conhecimento. (ANEXO B).

A abordagem discursiva utilizada parece forjar uma aliança entre os responsáveis e os docentes, bem como “desresponsabilizá-los” da acusação de doutrinação. No entanto, esse movimento de construção de consenso encobre a busca por um direcionamento autoritário da prática docente. Sob o véu da defesa da “liberdade do aluno para aprender”, é possível observar o caráter repressivo de interdição da liberdade de cátedra, que nos parece evidente na conclusão da carta-denúncia:

[..] não podemos concordar com o fato de que, *ainda que não seja intencional*, até porque seria inconstitucional, em função de um material didático, *o professor acabe por atuar como instrumento de cooptação política ou ideológica*. [...]

Assim, compreendemos que os professores de nossos filhos não estejam intencionalmente *doutrinando-os*, mas entendemos que, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresente a eles de forma justa - isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas atuais concorrentes a respeito.

Buscamos então da maneira em que nos expressamos aqui encontrar a melhor coerência para um ensino real e atual, mas de mãos dadas com os educadores a quem confiamos nossos filhos. [...]

Acreditamos que os professores, mesmo abordando temas conflitantes, devem fazê-lo despertando a consciência crítica dos alunos, sem que, no entanto, *confundam* nossos filhos em relação à sua *posição na sociedade*, oriundos que são de uma *classe trabalhadora, produtiva*, consciente de suas responsabilidades perante o mundo e que contribui de maneira relevante para o desenvolvimento e para a economia deste país. (ANEXO B, grifos nossos).

Diante desse contexto de mobilização das “mães do agro”, o agrônomo Francisco Graziano e o professor Marcos Neves criaram o documento “*O novo mundo rural e a produção de alimentos no Brasil (Sugestões de conteúdo e uma nova abordagem para o material didático do ensino fundamental no país)*” (GRAZIANO; NEVES, 2021). Para os autores, os materiais e conteúdos denunciados possuem um viés político e generalizações, o que justificaria a proposição de novas temáticas que abordassem a inovação tecnológica do setor e a complementaridade entre agronegócio e agricultura familiar. Com isso, vemos a intencionalidade de se propagar nas escolas uma imagem empresarial e moderna do agronegócio, como alternativa de progresso e desenvolvimento.

Dentre as seis objeções comuns às denúncias que foram recebidas pelos autores, destacamos as seguintes:

c) Estimula-se uma *falsa dicotomia entre o agronegócio e a agricultura familiar*, como se aquela fosse do “mal” e esta fosse do “bem”, quando na verdade se trata de conceitos complementares, um fala sobre a integração no mercado, outro sobre o tamanho da área de produção. A agricultura de pequeno, médio e grande porte, todas elas, fazem parte do agronegócio. Famílias que produzem no campo e negociam na cidade são inerentes ao agronegócio. Existe o agronegócio empresarial e existe o *agronegócio familiar*. Somente não participa do agronegócio quem produz para subsistência.

d) Encontra-se, não raramente, *inconcebível viés político* em textos relacionados à reforma agrária, ao trabalho rural e aos povos indígenas, *induzindo* os alunos a acreditar que os agricultores sejam opressores dos pobres do campo, como se fossem malvados. A *ideologia* não deveria fazer parte do ensino infantil e médio, pois deturpa o conhecimento factual (GRAZIANO; NEVES, 2021, p. 2, grifos nossos).

Com a alegação de correção e atualização dos materiais didáticos, dez temas¹⁴⁰ - que desviam das contradições e das críticas inerentes ao modelo do agronegócio - são sugeridos: cooperativismo no agro, aproveitamento dos alimentos, matas ciliares, bem-estar animal, novos alimentos, bioeconomia, agricultura digital, melhoramento genético, agro colaborativo e atividades secundárias. Fica evidente a tentativa de absorção da agricultura como um todo pelo agronegócio, temporal e espacialmente. Com efeito, objetiva-se que tudo seja considerado “agro”, desde que carregado de positividade e obliterando-se os problemas inerentes ao setor.

O objetivo declarado da publicação, reflexo da ação do Dome, é o de “promover uma melhoria, no sentido da atualização histórica e do embasamento técnico/científico, no conteúdo dos materiais escolares relacionados ao campo e ao agro.” (GRAZIANO; NEVES, 2021, p. 3). Para isso, “sugere-se nova abordagem de ensino capaz de desenvolver nos alunos a capacidade, a curiosidade e o empreendedorismo. Esta se caracteriza como aquela que olha para a frente, homenageia o progresso, garante o futuro do país.” (GRAZIANO; NEVES, 2021, p. 3-4). Enfatiza-se, por fim, a necessidade de que as crianças e jovens tenham um conceito “bom” do setor agropecuário.

No que diz respeito à BNCC os autores alertam para a presença de uma ideologia intervencionista-estatizante, defendendo uma visão mais liberal, favorável ao empreendedorismo econômico e social, que seria condizente com o “século 21”. Na análise da base, as disciplinas de *história*, *geografia* e *ciências* são consideradas essenciais na conformação dos objetivos defendidos, apresentando-se uma exposição das habilidades que são de interesse do setor. Por fim, defende-se a revisão da BNCC pela necessidade de adequação das normativas educacionais aos requisitos da contemporaneidade, de modo a libertar os estudantes do passado.

Em continuidade, Graziano e Neves (2021, p. 13) afirmam que os materiais didáticos apresentam temas relacionados à agronomia e à agropecuária de forma unilateral, com uma crítica severa e generalizada, o que impediria o senso crítico e a valorização da diversidade. Para que a BNCC fosse cumprida de forma “isenta”, os autores apresentam ponderações, consideradas de “base técnico-científica”, dos seguintes conteúdos, que resumimos a seguir:

¹⁴⁰ O movimento *Todos a uma só voz* publicou esse material na cartilha “O Agro para estudantes: 10 temas para tornar o ensino mais atrativo”, assinada pelos mesmos autores, em parceria com dezenas de entidades e empresas e com um destaque para a campanha *De olho no material escolar*. Disponível em: <chrome-extension://oemmnclldboiebfnladdacbfmadadm/https://todosaumasovoz.com.br/site/wp-content/uploads/2021/05/TUV_COMPENDIO_10_TEMAS_L.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

- *Desmatamento* - Compreendido historicamente como processo civilizatório em benefício da humanidade, seria justificável na atualidade em áreas fronteira agrícola, dentro dos marcos do Código Florestal;
- *Agrotóxicos/defensivos agrícolas* - Apresentados como “medicamentos” para as plantas, com argumentações que buscam refutar ou minimizar seus potenciais perigos;
- *Produção orgânica de alimentos* - Vista como uma reação à quimificação da agricultura, com a contestação da confiabilidade da sua certificação no Brasil e do mito do controle fitossanitário biológico. Questiona-se a veiculação de que estes alimentos seriam mais saudáveis, saborosos e nutritivos e, por fim, há a afirmação que são mais associados a riscos de contaminação por patógenos biológicos e que são viáveis apenas como nichos de mercado, podendo gerar inflação e fome;
- *Agricultura familiar* - Caracterizada como de gestão familiar, independentemente do tamanho, enquanto o agronegócio seria um conceito econômico, que envolveria a geração de valor nas cadeias produtivas da agropecuária. Nota-se a disputa e o deslocamento do seu significado, em um movimento no qual a agricultura familiar, ainda que entendida como parte fundamental do agronegócio, é considerada superestimada no país, refutando-se o “mito” de que abasteceria o mercado interno enquanto o agronegócio estaria voltado à exportação. Por fim, se defende que a expressão do antagonismo entre estes dois polos do “agro” seria de cunho político e moral;
- *Questão agrária* - Apresentada como um assunto delicado e sujeito a manipulações políticas, compreenderia três temáticas principais: a *reforma agrária*, entendida como enorme no país, apesar de ineficiente; a *generalização do trabalho escravo*, tratado indevidamente como corriqueiro na agricultura brasileira, em uma deformação da realidade; e os *conflitos com indígenas*, considerados focalizados e provenientes da retirada voluntária de indígenas de suas terras, que seriam utilizadas produtivamente de boa-fé, defendendo-se que as reservas indígenas possuem um volume imenso no território nacional.

Nas argumentações finais, os autores fazem o seguinte balanço:

Por fim, recomenda-se também uma maior proximidade dos professores do ensino infantil e médio com os empresários do setor, das entidades de classe, para que os alunos possam receber palestras destas pessoas em sala de aula, falando da produção, bem como visitarem estas empresas, junto com seus professores e terem ampliada sua noção sobre o que é empreender, as dificuldades de se trabalhar numa fábrica a céu

aberto e uma salutar interação com quem faz acontecer. Visitas e palestras inspiradoras jamais serão esquecidas.

O caminho aberto para a nossa sociedade, uma de nossas boas chances para o futuro, é o de ser fornecedor mundial sustentável de alimentos, bioenergia e outros agroprodutos. Crianças e jovens devem conhecer e embarcar nesta causa coletiva, ajudando a promover o desenvolvimento do nosso Brasil naquilo que é a sua vocação (GRAZIANO; NEVES, 2021, p. 44-45).

Conforme discutimos em Cordeiro (2022), sob o pretexto de denúncia de materiais escolares/didáticos desatualizados que generalizariam condições que já teriam sido superadas pela tecnologia, na verdade, intenta-se absorver e ocultar a agricultura sob o preceito do agronegócio, com a exceção do que chamam de agricultura de subsistência. Isso ocorre pela universalização dos interesses particulares do setor, em conjunto com a exaltação da modernização e do apagamento de seus impactos e contradições. Aqui vemos similaridades com a caracterização de produção de sinédoques pelo setor, conforme sugerido por Pompéia (2020). Com base nessa narrativa, que carece de rigor teórico, a publicação (GRAZIANO; NEVES, 2021) chega a afirmar que graças aos avanços do segmento - que alimenta o povo, combate a fome no mundo e gera renda -, o país se encontraria em uma situação de total segurança alimentar. Por isso, a história verdadeira deveria ser contada às crianças e aos jovens do ensino fundamental ao invés de se menosprezar sua importância econômica.

Entendemos que o Dome expressa, por meio de seus documentos, propagandas, “manifestos de denúncia” e ações, um ideal persecutório e um conteúdo panfletário, que carece de fontes científicas ou as apresenta de forma incompleta, enviesada e insuficiente. Nas análises empreendidas, observamos o caráter propagandístico de exaltação acrítica do desenvolvimento tecnológico e de uma suposta superação do passado, relacionado à agricultura latifundiária. Além disso, é notória a intencionalidade de inserção do empresariado ligado às organizações das classes dominantes do campo (APHs) na educação básica, tanto por meio dos materiais didáticos em consonância com o setor quanto pelas sugestões de “parcerias” com as escolas. Tais reflexões nos permitem concluir que a campanha busca difundir, de forma gratuita e supostamente neutra, a máxima publicitária do “*Agro é pop, agro é tech, agro é tudo*”¹⁴¹ nos materiais didáticos e nas salas de aula de todo o país (CORDEIRO, 2022).

¹⁴¹ Slogan da Campanha *Agro, a indústria-riqueza do Brasil*, veiculada pela Rede Globo de Televisão desde 2016. Em resposta, Mitidiero Junior e Goldfarb (2021) afirmam que o “agronegócio possui pouquíssima tecnologia nacional (não é *tech*), que não gera emprego e renda para a população (não é *pop*) e está longe de ser *tudo*.” (MITIDIERO JUNIOR; GOLDFARB, 2021, p. 5). E mais “Essa tecnologia que vem gabaritando o agronegócio brasileiro em se autodenominar de moderno é comprada de fora, nos restando a aprender e executar a tecnologia dos outros. No máximo, somos um bom cliente do que é *tech*.” (Ibid., p. 10).

4.3.1.17 Panorama geral das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) do Agronegócio

Como anunciado, defendemos a necessidade do levantamento de informações mais precisas acerca das parcerias entre agronegócio e instituições educacionais públicas, no sentido de possibilitar a realização de um inventário nacional dessas ações, por meio de pesquisas acadêmicas. Um passo nessa direção é a pesquisa junto ao Mapa das Organizações da Sociedade Civil (OSC) do Ipea, que pode nos fornecer um material substantivo, ainda que bruto. Em levantamento preliminar de dados realizados junto ao Mapa¹⁴², procuramos verificar projetos que dialogassem com a educação ligados ao agronegócio, para termos a dimensão da inserção do setor nessa seara.

Na consulta avançada percebemos de imediato duas barreiras: primeiro, a dificuldade do acesso em se filtrar as organizações diretamente ligadas ao setor; segundo, a dificuldade em se demarcar os projetos de fato educativos. Em nossa pesquisa, nos pareceu que a base de dados tem uma fragilidade na disponibilização dessas informações, o que poderia servir aos interesses do empresariado em se infiltrar de forma difusa e velada em PPPEs ao mesmo tempo em que tem acesso às vantagens desse tipo organização. Mesmo assim, conseguimos um resultado razoável, mas impreciso, inserindo os seguintes filtros: Organizações da Sociedade Civil com nome *Agronegócio* e Áreas de atuação *Educação e Pesquisa* e *Desenvolvimento e Defesa de Direitos*.

Temos consciência que o levantamento com base apenas nas organizações que se autodenominam como agronegócio, restritos a essas duas áreas de atuação, pode tanto deixar de considerar uma infinidade de OSCs ligadas ao setor, quanto pode considerar algumas que não sejam diretamente orgânicas e representativas de fato. Igualmente, acaba por captar projetos que não são precisamente do campo da educação. Além disso, muitas ações de setores empresariais do ramo podem não estar inseridas juridicamente em OSCs/Fasfils, apesar de as Oscips e OSs terem parecido ser o formato mais privilegiado de ação, pela possibilidade de firmar parcerias juridicamente reconhecidas e, com isso, ter acesso a recursos públicos e/ou isenções financeiras. Contudo, isso foi, em certa medida, desburocratizado com o MROSC.

O resultado a que chegamos foi o levantamento de 54 Organizações da Sociedade Civil¹⁴³ que parecem ter articulação com o setor e podem desenvolver em alguma dimensão

¹⁴² Disponível em: <<https://mapaosoc.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

¹⁴³ No levantamento há uma aparente duplicação, com a *Associação comercial, industrial e agronegócios de Manhuaçu* sendo contabilizada duas vezes, mas com códigos diferentes.

atividades educativas¹⁴⁴ (ANEXO C). Destas, a maioria está localizada na região Sudeste (24 OSCs) com ampla concentração em São Paulo (16), seguido por Nordeste e Sul (ambos com 11), Centro-Oeste (seis) e Norte (com apenas duas).

A especificação de classe de atividade econômica revela a concentração de organizações na área de “*Atividades de associações de defesa de direitos*”, o caso de 43 OSCs. As demais estão distribuídas em: “*Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais*” (quatro), “*Atividades de apoio à educação*” (três), “*Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências sociais e humanas*” (duas) e “*Atividades de ensino não especificadas anteriormente*” (duas). Por fim, 51 OSCs tem a natureza jurídica de *associação privada* e apenas três de *fundação privada*.

Conforme apresentado na tabela no ANEXO C, pela incompletude dos cadastros, não é possível ter acesso aos projetos de fato. Mesmo assim, os dados são mais um indicativo da materialidade do processo em curso. Por isso, acreditamos que pesquisas mais robustas que busquem inventariar, analisar e espacializar essas OSCs e suas atuações na sociedade civil, é um caminho importante no trabalho de desvelamento da atuação do agronegócio em sua frente político-ideológica.

4.4 Do consenso das commodities à pedagogia do consenso: a pedagogia do agronegócio

No presente capítulo centramos nossas análises nas discussões acerca do empresariamento da educação brasileira, em conjunto com as reflexões sobre a atuação de novo tipo do agronegócio nas esferas educacionais e culturais. Defendemos que os resultados aqui expressos dão indícios robustos de que o sistema educacional está sendo utilizado para interesses privados do agronegócio, materializados principalmente por meio de PPPEs. Os concursos, premiações, cursos de formação continuada de professores e materiais didáticos ofertados demonstram que o agronegócio vem disputando o papel de indutor e promotor de políticas de formação de professores e discentes e de produção de materiais educativos.

¹⁴⁴ Essa caracterização não fica clara de forma direta e objetiva. A Abag/RP, por exemplo, consta no mapa como uma associação privada com *atividades de associações de defesa de direitos sociais*, que tem uma subárea em *saúde, assistência social e educação*. Apesar de atuar de forma direta na esfera educacional, na pesquisa isso não fica evidente.

Bogo, ao analisar como o Estado consentiu a atuação na educação pública de empresas de celulose na Bahia, destaca duas ações principais que vão ao encontro dos resultados aqui expostos:

Primeiro abre-se as possibilidades para que as empresas possam com o dinheiro público atuar, promovendo a concentração da terra, a exploração e expulsão dos trabalhadores do campo e impondo uma ideologia do mercado como único possível e viável. Segundo, historicamente o Estado se ausentou do seu papel [de] prover os direitos aos trabalhadores deixando um espaço repleto de carências para que as empresas possam agir em nome da responsabilidade social, neste sentido elas cumprem o papel de difusão da ideologia do mercado, contradizendo as lutas e propostas dos grupos organizados nos movimentos sociais e sindicais que tem lutado por outro modelo de desenvolvimento em que no centro esteja o ser humano e não o negócio (BOGO, 2016, p. 36).

Nesse quadro, a ação original da campanha *De olho no material escolar* chama a atenção por sua capacidade de mobilização e pela distinção de suas práticas. Esta nova frente de atuação parece ter como elemento predominante a coerção/intimidação, objetivando uma construção forjada de consensos apassivados e autoritários, o que sugere que as táticas empreendidas estão em consonância com uma modalidade derivada do ESP. Conforma-se um vetor diferenciado, mas com alto grau de articulação, na forma de um “*Agro sem Partido*” (CORDEIRO, 2022), ou seja, o “Escola sem Partido do Agronegócio”, resultado de uma *escola do partido do agronegócio*, que entendemos compor a *frente liberal ultraconservadora* (LAMOSA, 2018).

Tudo indica que tal vertente tem o potencial de deslocar o raio de ação do agronegócio no campo da educação de uma inserção relativamente difusa, segmentada e fragmentada alcançando uma possível unidade orgânica e programática de interesses expressos em escala nacional, visto sua capacidade de mobilização de consensos. Além disso, indica um movimento de superação da busca da hegemonia predominantemente pela via da concertação na esfera educativa, passando a absorver elementos mais contundentes de intimidação e/ou repressão, condizentes com outros movimentos que se tornam cada vez mais extremados no contexto de ascensão do bolsonarismo. O Dome parece ser ao mesmo tempo uma superação e uma tradução mais refinada e setORIZADA do ESP, que muda de forma sem abandonar seu conteúdo autoritário.

Guardadas as expressivas e devidas proporções, o movimento da campanha se assemelha em seus objetivos à instrumentalização dos livros didáticos israelenses em relação à questão palestina, sob a direção do Estado¹⁴⁵. Essa afirmação é fundamentada pela observância

¹⁴⁵ Essas proporções dizem respeito, principalmente, à agência do próprio Estado de Israel e não de entidades/segmentos econômicos específicos, na propagação de uma *narrativa sionista-israelense* na defesa de uma *identidade judaica nacional* e de *democracia étnica* que se baseia em uma *dominação etnoterritorial* e em um *racismo de elite*, manifestados na educação israelense, conforme a análise de Peled-Elhanan (2019)

do uso destes livros didáticos como ferramentas para: a propagação da falsificação da verdade; a apresentação de opiniões como fatos; a legitimação da violência e de práticas colonialistas; a criação de uma comunidade imaginada e homogênea; a negação de memórias e identidades outras; e a disseminação de uma geografia do desenvolvimento. Tudo isso envolto por um discurso aparentemente científico (PELED-ELHANAN, 2019).

Tais livros acabam se tornando “propagadores da memória coletiva popular, em vez de produtos da investigação histórica ou geográfica.” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 262). Dessa forma, “não introduzem os estudantes nos modos de investigação [...] mas induzem-nos a ‘dominar’ a narrativa principal.” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 262), recorrendo a um tom autoritário que não convida ao debate. Além disso, só recebem “autorização para publicação quando reproduzem a narrativa patrocinada pelo Estado [...]” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 263). Nesta perspectiva, a investida do agronegócio sobre o conteúdo dos materiais escolares pode alcançar dimensões preocupantes, bem como se aproxima do *modus operandi* da “bancada evangélica” contra uma suposta ideologia de gênero, que fez recuar o debate ancorado na perspectiva de gênero nas políticas públicas educacionais do país.

O agronegócio atua na interdição de qualquer dissenso em relação ao seu modelo predatório, estabelecendo a hegemonia de sua própria narrativa nos currículos escolares, nisto se assemelhando, também, ao uso desses materiais no período da ditadura empresarial-militar. Conforme examinado por Nosella (1981), os livros didáticos por ela analisados em 1977 tinham claros indícios de instrumentalização, com o objetivo de transmissão da ideologia dominante e de uma atitude de passividade dos estudantes. Foram observados discursos que escamoteavam as contradições por meio da idealização e da “estereotipização” de um mundo imaginário, envolto em explicações fantásticas que recusavam as explicações científicas. A relação entre “o homem e o meio rural”, por exemplo, era idealizada de modo a silenciar as contradições do meio agrário brasileiro.

Pelo demonstrado até então, a ofensiva do agronegócio sobre educação, no que diz respeito à inserção nas escolas públicas, seja pelas chamadas PPPEs seja por campanhas, parece se conformar a partir dos seguintes direcionamentos e intencionalidades: 1) influência sobre os rumos da educação pública - currículos, organização escolar, materiais didáticos e disputa pelo fundo público; 2) interferência na formação docente (capacitações, formações continuadas,

de livros didáticos da quarta geração, publicados entre 1996 e 2009. No entanto, as aproximações podem ser encontradas no entendimento dos livros escolares como “um instrumento poderoso por meio do qual o Estado molda formas de percepção, categorização, interpretação e memória que servem para determinar identidades pessoais e nacionais.” (Ibid., p. 25) e a possível agenda do agronegócio para a captura desse instrumental a seu serviço, com a anuência do Estado brasileiro.

etc.), em conjunto com a influência direta na formação dos discentes e indireta nas comunidades escolares; 3) inserção da lógica neoliberal nas escolas (concorrência, responsabilização, individualismo, meritocracia); e, mais recentemente, 4) a tentativa de interdição da autonomia docente e do tratamento crítico de conteúdos acerca do setor (Dome), impulsionando-se um ambiente escolar denunciante e persecutório (CORDEIRO, 2021, 2022). Convém evidenciar que tais ações impactam e buscam dirigir as políticas educacionais, assim como podem, além de refletir, incidir nas políticas agrícolas e fundiárias. Portanto, inserem-se no campo alargado da questão agrária.

Entendemos que essa atuação concertada do agronegócio reflete, em alguma medida, processos diferenciados de privatização da educação, inclusive pelo ideário da *filantropia* mobilizado na disputa pelo controle da gestão e pela publicização (FREITAS, 2018). Tomando por base essas considerações, reiteramos que investigar e inventariar as ações pedagógicas do agronegócio é de fundamental relevância para o tratamento adequado da questão agrária e educacional. Essa tarefa parece se tornar cada vez mais difícil não apenas pelo crescimento das iniciativas do setor, mas também pela rede intrincada que forma um emaranhado de parcerias e apoios entre instituições empresariais, educativas e/ou representativas, difíceis de rastrear e analisar. Procuramos dar aqui apenas um passo nessa direção, com o intuito de apresentar sinalizações e indicativos para futuras averiguações mais profundas.

Admitindo a máxima de que a escola não ensina apenas conteúdos, mas sobretudo relações sociais e práticas culturais, podemos concluir que a inserção do agronegócio na educação pública, mais do que cooptar conteúdos em seu favor, reproduz as relações sociais condizentes com o setor. Isto é, reproduz por meio do ensino a lógica da concorrência fundamentada no individualismo e na meritocracia, fragmentando assim os laços de solidariedade imprescindíveis para as lutas sociais. Por isso, foi possível apreender que tendo desencadeado, de forma ordenada, sua consolidação no campo da educação por meio do consenso, o setor parece cada vez mais disposto a mobilizar o elemento de coerção, via intimidação. Longe de ser contraditório, esse movimento mostra a unidade desse par dialético que conforma a hegemonia, da qual a violência é um vetor inescapável.

Diante desse contexto complexo, o “agro”, além de tudo, se pretende educador, conformando uma “pedagogia”¹⁴⁶ *sui generis*, persuasiva e violenta, ainda que com uma

¹⁴⁶ De acordo com Gramsci, “A *relação pedagógica* não pode ser limitada às relações especificamente escolares, pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas. *Essa relação existe em toda a sociedade em seu conjunto*, para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre meios intelectuais e meios não intelectuais, entre governantes e governados, entre vanguarda e corpo de tropa. *Qualquer relação de hegemonia é necessariamente pedagógica.*” (apud BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 362, grifos nossos).

roupagem dissimulada: uma espécie de *pedagogia da hegemonia do agronegócio*. Em nosso entendimento, esta pedagogia é uma vertente particular da *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005), que em certas interlocuções pode atuar como uma faceta maquiada do Escola sem Partido. Mas, acima de tudo, a pedagogia do agronegócio seria um braço político-ideológico privilegiado da *economia do agronegócio* (DELGADO, 2012). Aqui, a constituição de uma pedagogia significa um movimento que incorpora um processo de sistematização e ordenamento, além de um componente que podemos denominar de colonizador, sendo um elemento constituidor da hegemonia.

Neste quadro, podemos considerar que o setor assume para si elementos de *guerra de posição* nas trincheiras e brechas do Estado integral, no sentido de uma ofensiva conduzida pela classe dominante do campo, sob a sua direção, contra as pressões e as conquistas dos movimentos sociais rurais. Para tanto, há o entendimento do papel da escola e de outros aparatos da educação na formação de intelectuais e na configuração do conformismo social, isto é, na consolidação de sua hegemonia pela *infiltração “molecular”* de sua ideologia. “De tal modo fica impossível cindir pedagogia de política, dado ser, ambas, partes constitutivas da hegemonia, ao modo de supraestrutura da sociedade civil, cujo fundamento, é bom lembrar, encontra-se no processo produtivo do capital ampliado.” (DEL ROIO, 2018, p. 143).

A ação concertada do setor não deixa dúvidas acerca de sua pretensão hegemônica e do espaço estratégico das instituições escolares para a sua consecução e/ou exercício. Isso porque, “Todo e qualquer movimento político que pretenda a construção de uma hegemonia tem que criar, necessariamente, uma leitura da história com a qual e pela qual pode apresentar-se como projeto.” (DIAS, 1996a, p. 16). O que se torna ainda mais correto quando entendemos que “Essa leitura permitirá a explicitação da lógica do novo projeto e assim tentar destruir as bases de sustentação do projeto anterior.” (DIAS, 1996a, p. 16). Portanto, a pedagogia do “*partido*” do agronegócio, apresenta-se como projeto a partir de uma leitura do mundo que invade escolas (com elementos de guerra de posição), objetivando o consenso e a desconstrução do antigo discurso da educação rural ao mesmo tempo em que disputa espaço, visando derrotar, o projeto de *outra hegemonia* expresso pela Educação do Campo. Portanto, é uma pedagogia de um consenso, incontestado, autoritário e sectário, acerca da hegemonia do agronegócio.

Com isso, queremos dizer que apesar de ter o “aparelho escolar” como espaço privilegiado de disseminação de sua ideologia, a *pedagogia do agronegócio* não se restringe a ele, buscando alcançar por meio de diferentes mecanismos o conjunto da sociedade. É, portanto, um ponto de convergência, uma síntese dos dispositivos pedagógicos que envolvem a construção e disseminação de sua hegemonia.

5 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: A REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA OFERTA ESCOLAR

O processo de extinção e nucleação de escolas rurais é um dos maiores desafios enfrentados pelo movimento por uma Educação do Campo. Em uma leitura alargada, é um entrave importante à luta pela terra, como também um obstáculo, se não um impedimento, ao acesso à educação formal por parte da população rural. Nesta etapa, buscamos verificar como esse processo vem se desenvolvendo ao longo das últimas duas décadas, de modo a examinar a sua materialidade, processualidade e relevância no cenário atual. Também importa observar se houve rupturas ou continuidades que marcassem este panorama. Para tanto, recorreremos ao levantamento e análise de dados estatísticos, organizados em tabelas e gráficos.

Para além da análise dos dados educacionais, optamos por levantar dados e/ou referências acerca dos três principais argumentos mobilizados pelo poder público para justificar o fechamento destas escolas, a saber: populacional - financeiro-administrativo - pedagógico. Enquanto o primeiro põe a conta na migração da população rural com o intuito de afirmar a inviabilidade e a dispensabilidade de escolas para as quais não existem estudantes; o segundo se utiliza de cálculos econômicos para defender a incapacidade de se manter financeiramente escolas com poucos estudantes, além de defender que a gestão escolar de uma rede mais enxuta seria mais eficiente; por fim, o terceiro ponto de alegação relaciona as escolas rurais a uma precariedade quase intrínseca que somente a oferta urbana poderia superar, mobilizando-se dados educacionais de avaliações de larga escala que atestariam esse fato, desconsiderando-se a negligência histórica em relação a esses estabelecimentos. Como veremos, frequentemente, existe uma sinergia entre esses argumentos, que acabam se complementando na construção de uma narrativa que sentencia a inviabilidade de escolas no campo. Passemos ao exame dos dados estatísticos.

5.1 A oferta escolar e a construção de vazios educacionais no Brasil rural

Desde o período que denominamos de dualidade da política educacional para o campo, o processo de fechamento de escolas rurais já representava um expressivo obstáculo ou contraponto frente aos avanços institucionais do movimento por uma Educação do Campo.

Com o objetivo de possibilitar uma compreensão mais profunda do que pensamos ser uma *política nacional de desmonte da educação no/do campo*, que tem como via alternativa e auxiliar a *pedagogia do agronegócio*, realizamos um levantamento de dados educacionais. Estes dados foram coletados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica¹⁴⁷, alimentadas por meio das séries históricas do Censo Escolar, realizadas desde 1995. Apresentamos aqui, fundamentalmente, as análises desse material, acrescentando nas próximas seções complementações teóricas acerca do arcabouço de argumentação “técnica-pedagógica” que busca dar sustentação aos resultados analisados, por parte dos gestores públicos.

Primeiramente, partimos para a investigação acerca do número total de estabelecimentos de ensino da educação básica¹⁴⁸, por localização em área urbana e rural, regiões geográficas e unidades federativas. De posse desses dados, analisamos a variação da oferta entre estabelecimentos urbanos e rurais, no período entre 1997 e 2019, tanto da rede pública quanto do total, considerando-se a rede privada (Tabela 22). Em continuidade, verificamos os resultados referentes aos dados totais e percentuais, por área e por regiões, do número de matrículas da educação básica e a variação no mesmo período. Também buscamos organizar os dados acerca das funções/número de docentes, de forma a reforçar ainda mais o material de análise. Por fim, cotejamos estes resultados com os dados do número total da população rural e o número da população rural por faixa etária que compreende a idade escolar, a partir dos dados do IBGE.

No que diz respeito ao número total de estabelecimentos de educação básica localizados em áreas rurais, observamos que de 1997, quando esta informação passou a ser disponibilizada, até 2019, houve uma retração total de 82.254 escolas rurais, das quais 81.912 perfaziam a rede pública de ensino. Portanto, em um período que compreende 23 anos letivos, cerca de 82 mil escolas foram fechadas no campo. Os dados demonstram um processo contínuo e de longa duração de retração da oferta de escolas na zona rural brasileira, responsável pelo recuo de 60% tanto do total de estabelecimentos educacionais rurais quanto dos estabelecimentos da rede pública rural de ensino.

¹⁴⁷ Sobre as questões metodológicas, vale destacar que Davis e Alcântara (2020) apontaram, a partir de informações coletadas nas Sinopses, que 3 mil escolas privadas não forneceram os dados de matrículas em 2007 (resultando na ausência estimada de 600 mil matrículas), e que as matrículas estaduais e municipais teriam registrado dupla contagem de alunos em 2006 (Tabela 26). Desconfiamos, pela diferença nos dados, que algo semelhante pode ter ocorrido com o número de estabelecimentos de ensino privados em 2007 (Tabela 22).

¹⁴⁸ Os dados totais dizem respeito aos estabelecimentos de ensino da educação básica, divididos em federais, estaduais, municipais e privados, conforme discriminado na Tabela 22. Os dados da rede pública são os que consideram apenas as redes federal, estadual e municipal.

Tabela 22 - Número de estabelecimentos de ensino - Educação Básica, por localização geográfica (1997/2019)

Ano	Total Rede Pública**	Total (Pública/Privada)	Urbana*						Rural					
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública**	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública**
1997	200.053	225.520	87.921	138	30.811	32.499	24.473	63.448	137.599	87	14.791	121.727	994	136.605
1998	188.662	215.120	89.861	136	28.608	35.440	25.677	64.184	125.259	60	10.357	114.061	781	124.478
1999	187.811	217.362	97.571	135	28.396	40.284	28.756	68.815	119.791	54	9.392	109.550	795	118.996
2000	187.050	217.412	100.248	136	28.330	42.151	29.631	70.617	117.164	62	8.818	107.553	731	116.433
2001	184.804	218.383	104.901	152	28.104	43.975	32.670	72.231	113.482	52	8.384	104.137	909	112.573
2002	179.935	214.188	106.756	151	28.185	45.068	33.352	73.404	107.432	51	8.013	98.467	901	106.531
2003	176.880	211.933	108.605	157	27.887	46.465	34.096	74.509	103.328	49	7.891	94.431	957	102.371
2004	174.894	210.094	109.737	155	27.490	47.720	34.372	75.365	100.357	47	7.771	91.711	828	99.529
2005	171.719	207.234	110.677	160	27.065	48.718	34.734	75.943	96.557	48	6.653	89.075	781	95.776
2006	168.436	203.973	111.801	160	26.955	49.884	34.802	76.999	92.172	46	6.381	85.010	735	91.437
2007	165.803	198.397	110.011	189	26.761	51.093	31.968	78.043	88.386	46	6.353	81.361	626	87.760
2008	164.623	199.761	113.184	213	26.549	51.920	34.502	78.682	86.577	52	6.243	79.646	636	85.941
2009	161.783	197.468	114.432	243	26.323	52.758	35.108	79.324	83.036	57	6.114	76.288	577	82.459
2010	158.650	194.939	115.551	285	26.167	53.376	35.723	79.828	79.388	59	5.993	72.770	566	78.822
2011	156.164	193.047	116.818	383	26.121	53.982	36.332	80.486	76.229	68	5.983	69.627	551	75.678
2012	154.616	192.676	118.564	423	25.707	54.936	37.498	81.066	74.112	67	5.690	67.793	562	73.550
2013	151.884	190.706	119.890	442	25.356	55.867	38.225	81.665	70.816	70	5.535	64.614	597	70.219
2014	149.098	188.673	121.132	470	25.280	56.444	38.938	82.194	67.541	73	5.478	61.353	637	66.904
2015	147.110	186.441	121.737	552	25.262	57.217	38.706	83.031	64.704	84	5.525	58.470	625	64.079
2016	146.065	186.081	123.032	594	25.170	57.906	39.362	83.670	63.049	93	5.489	56.813	654	62.395
2017	144.117	184.145	123.451	607	25.109	58.354	39.381	84.070	60.694	92	5.410	54.545	647	60.047
2018	141.298	181.939	124.330	609	25.034	58.701	39.986	84.344	57.609	92	5.343	51.519	655	56.954
2019	139.176	180.610	125.265	605	24.827	59.051	40.782	84.483	55.345	93	5.333	49.267	652	54.693

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1997/2019 (INEP/MEC, 2020).

* Entre 1997 e 2004 as tabelas do Inep disponibilizavam apenas os dados totais e rurais, portanto, para estabelecer os números da rede urbana subtraímos os dados totais dos dados da rede rural.

** Os dados da rede pública foram estabelecidos pela subtração do total das redes (urbana e rural) pelo número das redes (urbana e rural) privadas.

No mesmo período, observamos a diminuição da oferta do número total de estabelecimentos de educação básica no país, resultado direto da retração da oferta de estabelecimentos rurais. Em contraposição, verificamos a ampliação da oferta de estabelecimentos de ensino em áreas urbanas. Por isso, constatamos que existem elementos suficientes para reafirmarmos que vem ocorrendo um processo de *reorganização espacial da oferta escolar no Brasil* (CORDEIRO, 2013), que consiste na retração da oferta no campo e na consequente expansão e concentração da oferta nas áreas urbanas.

Pela densidade do material coletado, vale uma análise detalhada dos dados, inclusive os específicos sobre a oferta de estabelecimentos de educação básica em geral e os por rede de ensino. A oferta total de estabelecimentos de educação básica (redes pública e privada) no Brasil sofreu uma retração de 44.910 unidades entre 1997 e 2019, o que significa um recuo de 20%. Considerando-se a rede pública, essa retração somou 60.877 estabelecimentos de ensino ou 30%, o que informa acerca do processo de mercantilização da educação brasileira, devido à expansão da oferta de ensino privado em detrimento do público. Em contrapartida, a oferta de estabelecimentos de educação básica urbanos passou por uma expansão de 42%, saindo de 87.921 estabelecimentos em 1997 para 125.265 em 2019, um salto de mais 37.344 unidades de ensino. Mesmo contabilizando apenas a rede pública, a oferta urbana passou de 63.448 para 84.483, um crescimento de 21.035 ou 33%.

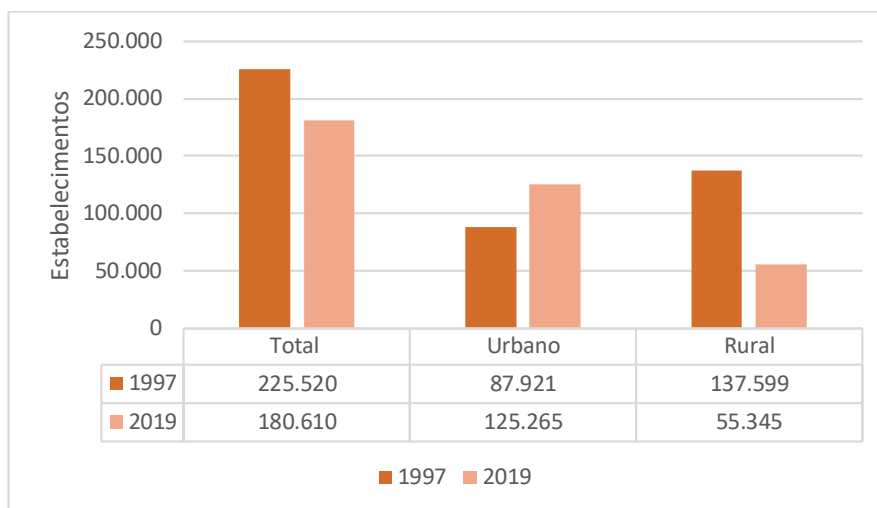
Com a exceção da rede estadual, que passou por uma retração de -5.984 unidades¹⁴⁹, houve a expansão da oferta urbana em todas as demais redes de ensino. A rede federal expandiu a oferta com mais 467 estabelecimentos, resultado da política de criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A expansão da rede municipal urbana se deu com o acréscimo de 26.552 unidades de ensino e a da rede particular com uma ampliação significativa de mais 16 mil estabelecimentos, em termos percentuais 67%.

No gráfico 24 podemos visualizar com clareza a variação na oferta da escolarização formal no país entre 1997 e 2019. Primeiramente, os dados totais da oferta demonstram a retração do número total de estabelecimentos de ensino, em decorrência da variação negativa da oferta rural oposta à variação positiva da oferta urbana. Portanto, a variação tem por base uma inversão da oferta entre as áreas urbana e rural, na qual 61% dos estabelecimentos estavam localizados em áreas rurais em 1997 e apenas 31% em 2019. No gráfico 25 apresentamos o

¹⁴⁹ Resultado, principalmente, da política de municipalização das escolas, devido à prioridade da oferta de ensino médio pela rede estadual, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB/96).

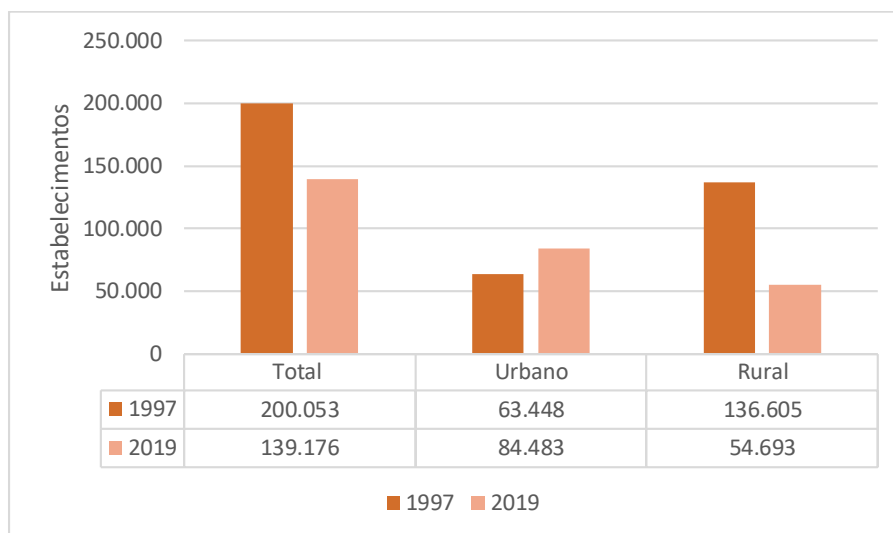
mesmo processo levando-se em conta apenas a rede pública de ensino, quando vemos que o crescimento da rede urbana fica menos intenso.

Gráfico 24 - Número de estabelecimentos de ensino - Educação Básica (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Gráfico 25 - Número de estabelecimentos de ensino públicos - Educação Básica (1997/2019)

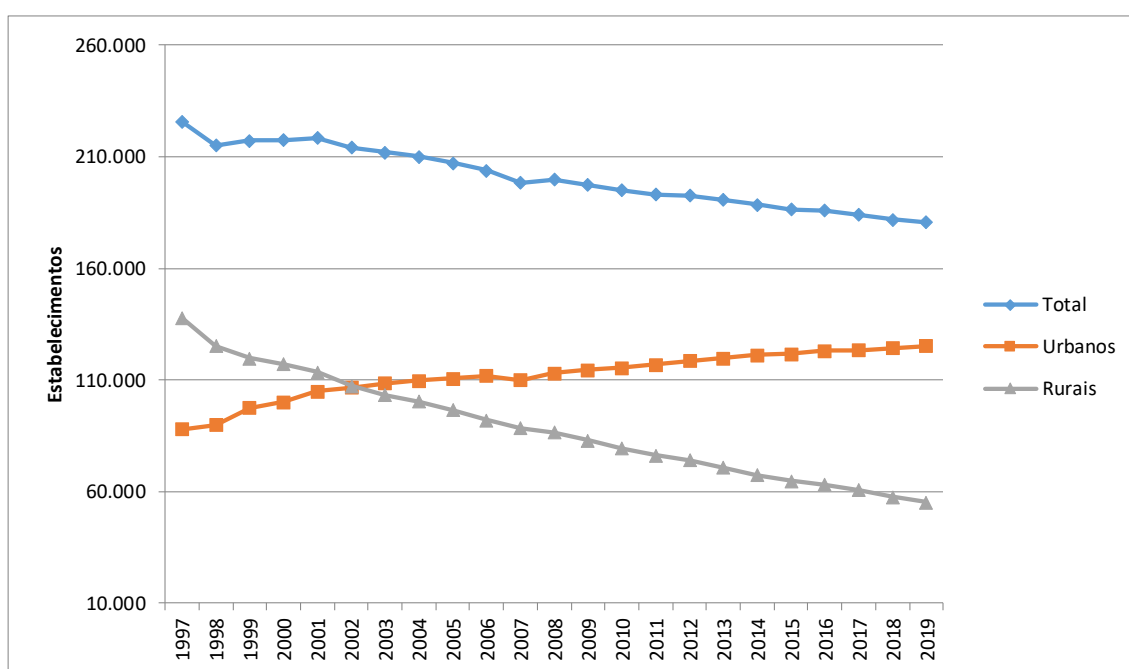


Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Analisando a oferta de estabelecimentos de educação básica em áreas rurais por rede de ensino, observamos a retração em todas, com uma tímida exceção na rede federal, responsável pelo acréscimo de seis unidades no período de cerca de duas décadas. Todavia, esse processo

se deu de forma irregular, com uma retração mais significativa entre 1997 e 2006, quando houve a diminuição relativa a 41 estabelecimentos, e uma expansão de 2007 a 2019 com o acréscimo de 47 estabelecimentos¹⁵⁰. Já a rede municipal foi a responsável pela maior retração da oferta, correspondendo a uma diminuição total de 72.460 estabelecimentos, seguida pela rede estadual com menos 9.458 estabelecimentos e, por fim, a rede privada com o recuo de 342 unidades, com variações significativas no período, conforme a Tabela 22.

Gráfico 26 – Distribuição histórica do número total de estabelecimentos de ensino - Educação Básica (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Preliminarmente, os dados apontam para um processo significativo de reorganização da oferta escolar brasileira, no qual vem ocorrendo uma retração de escolas nas áreas rurais do país (Gráfico 26) e uma concentração da oferta escolar em áreas urbanas, pelo menos desde fins da década de 1990. Verifica-se um processo de desmonte da oferta de escolarização no Brasil rural prolongado e contínuo, que perpassa diferentes governos e políticas educacionais.

Com o objetivo de entender como esse processo ocorre espacialmente no território brasileiro, verificamos o número de estabelecimentos da rede pública de ensino por regiões

¹⁵⁰ O processo ocorreu com variações, vale destacar que a maior retração ocorreu de 1997 para 1998, quando houve uma diminuição significativa de 27 estabelecimentos, saindo de 87 para 60. No período caracterizado de retração, 1997 até 2006, houve pequena variação com expansão de 54 estabelecimentos em 1999 para 62 em 2000, de 47 em 2004 para 48 em 2005. Já o período de expansão, de 2007 até 2019, teve uma pequena variação, com a retração de 68 em 2011 para 67 em 2012 e de 93 em 2016 para 92 em 2017 (Tabela 22).

geográficas e unidades federativas (Tabela 23 e 24). No que diz respeito aos dados de estabelecimentos de ensino por grandes regiões, a comparação entre o número total e por localização urbana e rural (1997/2019) demonstrou que existe um padrão de reorganização da oferta escolar em todo o território, ainda que com diferentes intensidades (APÊNDICE B).

Esse padrão se manifesta no sentido da afirmação da ampliação da oferta de estabelecimentos de ensino da educação básica localizados em áreas urbanas, em contraposição à retração da oferta em áreas rurais, em todas as regiões geográficas do país. Consequentemente, mostra-se bastante significativo o fato de ter havido em todas as regiões uma retração no número total de estabelecimentos da rede pública. Somando-se a rede privada (Tabela 23), apenas a região Sudeste contabilizou crescimento total da rede, com uma ampliação de mais de 7.564 mil unidades ou 14% dos estabelecimentos de ensino, impulsionada pela expressiva expansão em áreas urbanas.

Tabela 23 - Número total de estabelecimentos de ensino de Educação Básica, por Grandes Regiões (1997/2019)

Região	Área	1997	2019	Variação	%
Norte	Total	28.290	22.180	-6.110	-22%
	Urbano	5.823	8.525	2.702	46%
	Rural	22.467	13.655	-8.812	-39%
Nordeste	Total	101.243	62.346	-38.897	-38%
	Urbano	29.213	33.135	3.922	13%
	Rural	72.030	29.211	-42.819	-59%
Sudeste	Total	52.514	60.078	7.564	14%
	Urbano	33.205	53.467	20.262	61%
	Rural	19.309	6.611	-12.698	-66%
Sul	Total	31.682	25.695	-5.987	-19%
	Urbano	13.589	21.413	7.824	58%
	Rural	18.093	4.282	-13.811	-76%
Centro-Oeste	Total	11.791	10.311	-1.480	-13%
	Urbano	6.091	8.725	2.634	43%
	Rural	5.700	1.586	-4.114	-72%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Inep/MEC (2020).

Analisando os números da diminuição de estabelecimentos da rede pública de ensino em áreas rurais por grandes regiões (Tabela 24), observamos que o Nordeste sofreu a retração mais significativa, com o recuo de mais de 42 mil unidades de ensino em duas décadas, o que equivale a 60% do total. A região Sul passou pela segunda maior retração, de -13,7 mil estabelecimentos, seguida por Sudeste, Norte e Centro-Oeste. Já a ampliação em áreas urbanas foi maior na Região Sudeste, que teve um salto de cerca de 9 mil estabelecimentos, seguido pelas regiões Sul, Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Tabela 24 - Número de estabelecimentos de ensino públicos*
de Educação Básica, por Grandes Regiões
(1997/2019)

Região	Área	1997	2019	Variação	%
Norte	Total	27.136	20.394	-6.742	-25%
	Urbana	4.749	6.784	2.035	43%
	Rural	22.387	13.610	-8.777	-39%
Nordeste	Total	91.214	51.412	-39.802	-44%
	Urbana	19.886	22.573	2.687	14%
	Rural	71.328	28.839	-42.489	-60%
Sudeste	Total	43.074	39.862	-3.212	-7%
	Urbana	23.883	33.423	9.540	40%
	Rural	19.191	6.439	-12.752	-66%
Sul	Total	28.613	19.757	-8.856	-31%
	Urbana	10.587	15.518	4.931	47%
	Rural	18.026	4.239	-13.787	-76%
Centro-Oeste	Total	10.016	7.751	-2.265	-23%
	Urbana	4.343	6.185	1.842	42%
	Rural	5.673	1.566	-4.107	-72%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Inep/MEC (2020).

*Os dados da rede pública foram estabelecidos pela subtração do total das redes (urbana e rural) pelo número das redes (urbana e rural) privadas.

Chamam a atenção os dados, tanto de ampliação de estabelecimentos de ensino urbanos quanto da retração de estabelecimentos rurais, da região Sudeste. Sendo a região geográfica com a maior concentração populacional em termos absolutos e relativos, os números apontam para um processo de intensificação da urbanização da região acompanhado de um processo de desruralização, como visto no capítulo anterior e corroborado a seguir no levantamento de dados populacionais. Nota-se, igualmente, o marcante avanço da rede privada de ensino urbana (Tabela 23).

Na análise do número total de estabelecimentos de ensino públicos e privados por regiões (Tabela 23), causa preocupação a constatação da retração em quatro das cinco regiões, ainda que em consonância com a retração total no país no mesmo período. Os dados demonstram que esse é um fenômeno que espacialmente estaria disseminado, mas que apresenta uma variação de intensidade significativa. Isto porque o Nordeste é a região que concentra uma retração total, das redes públicas e privada, de mais de 38 mil estabelecimentos, sendo a retração em áreas rurais maior que 42 mil, acompanhada de uma expansão de 3.922 estabelecimentos urbanos. A região Norte foi a segunda a retraindo mais intensamente sua oferta escolar com uma diminuição de 6.110 mil unidades, seguido pelo Sul com menos 5.987 e o Centro-Oeste com uma retração de 1.480. Já o Sudeste foi a única região a apresentar expansão no total de estabelecimentos públicos e privados de ensino, mais 7.564 (14%), com uma diminuição em áreas rurais de -12.698.

Pelos dados é possível observar que a queda na oferta total é resultado direto da retração em áreas rurais, visto que houve ampliação da oferta de estabelecimentos em áreas urbanas em todas as regiões geográficas. Em contrapartida, podemos afirmar que existe uma concentração espacial considerável do fenômeno na Região Nordeste, que merece ser cuidadosamente examinada. Um dos fatores que pode explicar essa concentração é a expressiva população rural da região que, segundo os dados da PNAD 2015¹⁵¹, possui o maior percentual de população rural do país¹⁵² (26,88%), sendo conseqüentemente, a região menos urbanizada e com a maior concentração de estabelecimentos de ensino no campo.

Na análise da oferta de estabelecimentos de ensino públicos em áreas rurais (Tabela 24) em números absolutos, observa-se que tanto em 1997 quanto em 2019 a Região Nordeste registrou o mais expressivo número de estabelecimentos rurais, seguido das regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. No que diz respeito à oferta em termos absolutos de estabelecimentos públicos urbanos, temos a prevalência da oferta na Região Sudeste, a mais urbanizada do país, seguida das regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste.

Em relação à retração em termos percentuais por regiões geográficas (rede pública), foi possível verificar uma mudança na dinâmica do fenômeno estudado. Proporcionalmente, a Região Sul lidera este processo com a maior retração de estabelecimentos de ensino em áreas rurais, totalizando -76%, isto é, mais de dois terços da rede foi desativada em cerca de duas décadas. A segunda maior retração relativa foi a do Centro-Oeste, a segunda região mais urbanizada do país, totalizando um recuo de -72% da oferta escolar no campo. Seguem-se em ordem decrescente as regiões Sudeste (-66%), Nordeste (-60%) e Norte (-39%).

Em números percentuais referentes a rede escolar de cada grande região em 2019, o Norte possui o maior número de estabelecimentos de ensino rurais públicos, contabilizando 67%, seguido pelo Nordeste que tem 56% de suas escolas registradas como rurais. Estas foram as únicas regiões que ainda registraram uma rede escolar majoritariamente rural. Em seguida temos o Sul (21%), o Centro-Oeste (20%) e o Sudeste (16%).

Seguimos, neste momento, para a análise dos dados por unidades da federação (Tabela 25, gráficos 27 e 28).

¹⁵¹ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

¹⁵² De acordos com a PNAD 2015, 84,72% da população brasileira vive em áreas urbanas, enquanto 15,28% vive em áreas rurais.

Tabela 25 - Número de estabelecimentos de Ensino
Rurais Públicos* - Educação Básica

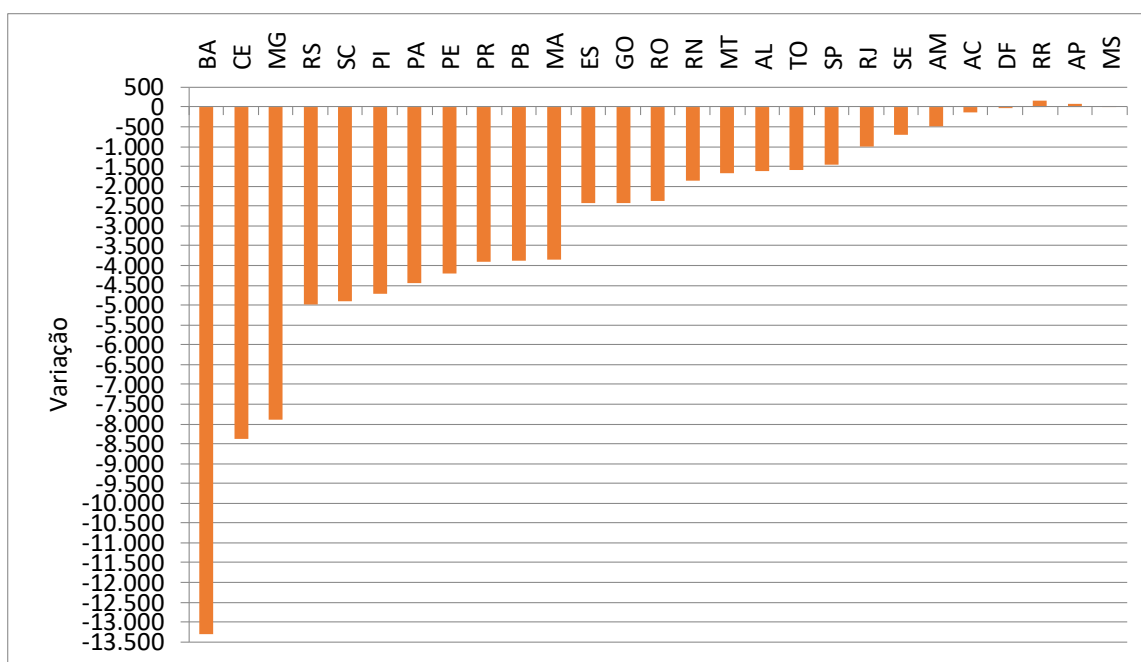
Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997	2019	Variação	%
Brasil	136.605	54.693	-81.912	-60%
Norte	22.387	13.610	-8.777	-39%
Rondônia	2.781	411	-2.370	-85%
Acre	1.262	1.125	-137	-11%
Amazonas	4.066	3.593	-473	-12%
Roraima	413	564	151	37%
Pará	11.390	6.947	-4.443	-39%
Amapá	364	453	89	24%
Tocantins	2.111	517	-1.594	-76%
Nordeste	71.328	28.839	-42.489	-60%
Maranhão	11.411	7.571	-3.840	-34%
Piauí	6.760	2.058	-4.702	-70%
Ceará	10.997	2.627	-8.370	-76%
R. G. do Norte	3.109	1.258	-1.851	-60%
Paraíba	5.807	1.921	-3.886	-67%
Pernambuco	7.417	3.203	-4.214	-57%
Alagoas	2.879	1.270	-1.609	-56%
Sergipe	1.592	888	-704	-44%
Bahia	21.356	8.043	-13.313	-62%
Sudeste	19.191	6.439	-12.752	-66%
Minas Gerais	11.088	3.208	-7.880	-71%
Espírito Santo	3.430	1.003	-2.427	-71%
Rio de Janeiro	2.043	1.052	-991	-49%
São Paulo	2.630	1.176	-1.454	-55%
Sul	18.026	4.239	-13.787	-76%
Paraná	5.148	1.250	-3.898	-76%
Santa Catarina	5.971	1.076	-4.895	-82%
R. G. do Sul	6.907	1.913	-4.994	-72%
Centro-Oeste	5.673	1.566	-4.107	-72%
M.G. do Sul	210	234	24	11%
Mato Grosso	2.451	767	-1.684	-69%
Goiás	2.909	483	-2.426	-83%
Distrito Federal	103	82	-21	-20%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Inep/MEC (2020).

* Os dados da rede pública foram estabelecidos pela subtração do total das redes (urbana e rural) pelo número das redes (urbana e rural) privadas.

Quando avaliamos as informações relativas aos estados e ao DF, constata-se a retração da oferta de estabelecimentos de ensino públicos localizados em áreas rurais em 24 das 27 unidades da federação, acompanhada de tímida expansão em apenas três, conforme a tabela 25. Em conformidade com os dados por região observa-se que cinco dentre os dez estados que mais diminuíram sua oferta são nordestinos. O gráfico a seguir nos ajuda a visualizar tanto a intensidade da retração quanto a sua variação pelas diferentes unidades da federação.

Gráfico 27 - Variação da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades da Federação (1997/2019)



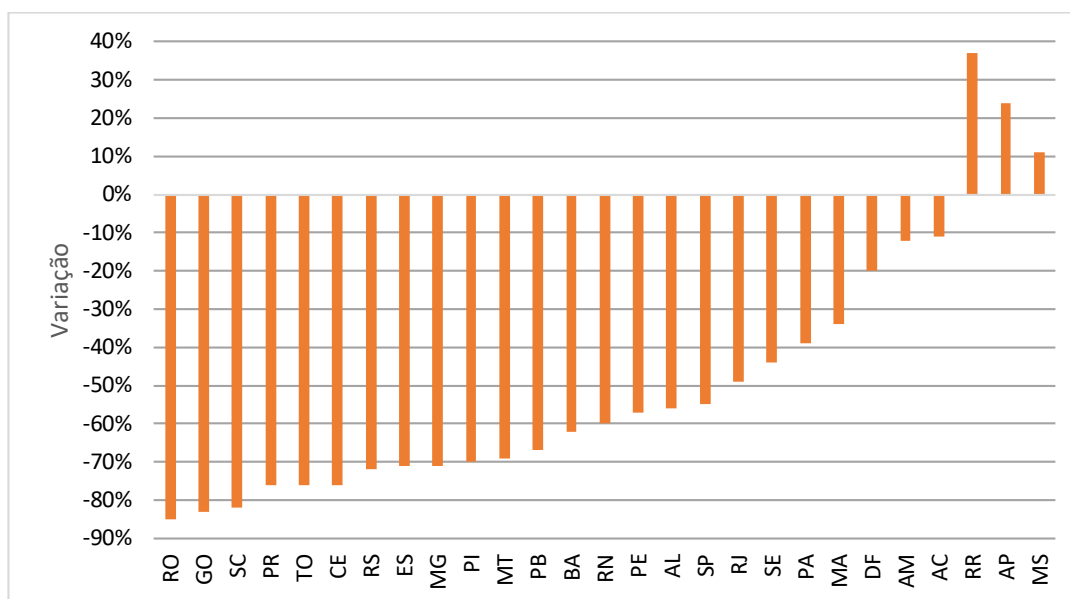
Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Inep/MEC (2020).

A Bahia lidera o processo com ampla margem em relação aos demais entes da federação, concentrando um recuo de mais de 13 mil estabelecimentos de ensino rurais, o que equivale a 16% do total. Em seguida temos Ceará e Minas Gerais, com retrações de -8.370 e -7.880 respectivamente, acompanhados de Rio Grande de Sul e Santa Catarina. Consta-se que toda a Região Sul lidera o processo em conjunto com o Nordeste, com exceção significativa apenas de Minas Gerais, com a terceira maior retração, e do Pará, com a sétima. A expansão ficou restrita às regiões Norte - Roraima com mais 151 estabelecimentos e Amapá com mais 89, e Centro-Oeste - representada apenas por Mato Grosso do Sul com aumento de 24 estabelecimentos. Deve-se salientar que o contexto dessas expansões merece ser investigado, ainda que sejam dados relativamente inexpressivos em termos estatísticos.

No gráfico 28, apresentamos os resultados percentuais do levantamento de dados de oferta de estabelecimentos de educação básica públicos em áreas rurais, por unidades federativas. Como visto na análise por regiões geográficas, os resultados relativos nos permitem analisar o fenômeno estudado em uma perspectiva diferenciada. Os dados são acachapantes, demonstrando que mais da metade dos entes federativos retraíram, cada um, mais de 50% de sua oferta de estabelecimentos de ensino no campo, sendo indiscutíveis os impactos dessa reorganização espacial no acesso de crianças, jovens e adultos à escolarização formal. Os estados que mais diminuíram sua oferta percentualmente foram Rondônia, Goiás e Santa

Catarina, contabilizando mais de 80% de retração cada. Em termos relativos, nota-se o destaque da região Sul e a presença de estados da região Norte entre os que mais retraíram a oferta, como Rondônia e Tocantins. A Bahia, que em números absolutos sofreu o maior recuo, em números relativos ficou em 10º lugar (considerando-se os “empates”), com ainda expressivos -62%.

Gráfico 28 - Variação percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades da Federação (1997/2019)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Inep/MEC (2020).

Com o intuito de complementar as análises até então apresentadas, optamos por verificar os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica referentes ao número total de matrículas (Tabela 26). Nosso objetivo foi averiguar se existe uma convergência com os dados sobre estabelecimentos de ensino (Tabela 22), no sentido de uma ampla e contínua retração no meio rural, acompanhada de uma concentração nas áreas urbanas.

No que diz respeito aos dados das matrículas na educação básica, é importante explicar alguns desafios metodológicos, referentes ao levantamento de dados junto às Sinopses Estatísticas da Educação Básica, que resvalam na necessidade de certo cuidado no tratamento dos resultados. Os dados entre 2002 e 2019 são organizados de acordo com a mesma metodologia, na qual existe uma tabela específica para o total de matrículas na educação básica. No entanto, os dados entre 1997 e 2001 não estão organizados da mesma maneira, o que pode gerar imprecisões na análise comparativa das informações.

Tabela 26 - Número de matrículas na Educação Básica (1997/2019) *153

Ano			Urbana**						Rural					
	Total Pública***	Total	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública ***	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública ***
1997	40.382.091	46.701.359	39.295.142	147.560	22.252.468	10.697.045	6.198.069	33.097.073	7.406.217	18.173	1.323.726	5.943.119	121.199	7.285.018
1998	42.083.709	48.060.297	40.459.157	137.227	21.987.763	12.450.716	5.883.451	34.575.706	7.601.140	17.653	1.053.315	6.437.035	93.137	7.508.003
1999	43.463.084	49.562.214	42.072.271	134.140	22.195.108	13.730.576	6.012.447	36.059.824	7.489.943	18.988	969.309	6.414.963	86.683	7.403.260
2000	43.910.084	49.923.136	42.579.314	124.403	21.950.220	14.564.604	5.940.087	36.639.227	7.343.822	18.669	895.882	6.356.306	72.965	7.270.857
2001	44.056.435	50.261.113	42.766.787	104.966	21.354.484	15.190.531	6.116.806	36.649.981	7.494.326	14.689	872.894	6.518.871	87.872	7.406.454
2002	47.888.161	54.716.609	46.800.244	99.670	22.797.400	17.169.029	6.734.145	40.066.099	7.916.365	14.062	902.053	6.905.947	94.303	7.822.062
2003	48.331.027	55.265.848	47.338.575	92.246	22.594.186	17.822.802	6.829.341	40.509.234	7.927.273	13.223	919.715	6.888.855	105.480	7.821.793
2004	49.196.394	56.174.997	48.461.881	84.097	23.239.409	18.256.429	6.881.946	41.579.935	7.713.116	11.990	932.917	6.671.552	96.657	7.616.459
2005	49.040.519	56.471.622	48.791.554	152.189	22.672.184	18.627.508	7.339.673	41.451.881	7.680.068	30.310	899.593	6.658.735	91.430	7.588.638
2006	48.595.844	55.942.047	48.472.123	148.041	22.303.949	18.765.716	7.254.417	41.217.706	7.469.924	29.080	871.618	6.477.440	91.786	7.378.138
2007	46.643.406	53.028.928	46.031.609	155.894	21.021.716	18.538.399	6.315.600	39.716.009	6.997.319	29.201	905.584	5.992.612	69.922	6.927.397
2008	46.131.825	53.232.868	46.412.824	166.908	20.558.041	18.656.061	7.031.814	39.381.010	6.820.044	30.624	875.400	5.844.791	69.229	6.750.815
2009	45.270.710	52.580.452	45.900.077	186.399	19.857.627	18.609.645	7.246.406	38.653.671	6.680.375	31.339	880.036	5.705.664	63.336	6.617.039
2010	43.989.507	51.549.889	45.111.931	201.451	19.157.302	18.255.446	7.497.732	37.614.199	6.437.958	33.657	874.686	5.466.965	62.650	6.375.308
2011	43.053.942	50.972.619	44.678.734	222.186	18.572.080	18.029.254	7.855.214	36.823.520	6.293.885	34.866	911.830	5.283.726	63.463	6.230.422
2012	42.222.831	50.545.050	44.466.221	239.556	17.837.870	18.132.674	8.256.121	36.210.100	6.078.829	36.880	884.046	5.091.805	66.098	6.012.731
2013	41.432.416	50.042.448	44.071.907	254.294	17.063.325	18.214.898	8.539.390	35.532.517	5.970.541	36.502	863.243	5.000.154	70.642	5.899.899
2014	40.680.590	49.771.371	43.924.931	259.874	16.462.385	18.189.163	9.013.509	34.911.422	5.846.440	36.871	831.972	4.900.325	77.272	5.769.168
2015	39.738.780	48.796.512	43.078.040	316.765	15.709.059	18.073.058	8.979.158	34.098.882	5.718.472	59.465	839.649	4.740.784	78.574	5.639.898
2016	39.834.378	48.817.479	43.236.458	332.234	15.748.444	18.253.422	8.902.358	34.334.100	5.581.021	60.331	847.187	4.592.760	80.743	5.500.278
2017	39.721.032	48.608.093	43.034.708	338.636	15.387.864	18.502.837	8.805.371	34.229.337	5.573.385	57.846	834.950	4.598.899	81.690	5.491.695
2018	39.460.618	48.455.867	42.982.279	355.937	15.116.036	18.603.701	8.906.605	34.075.674	5.473.588	55.141	830.380	4.499.423	88.644	5.384.944
2019	38.739.461	47.874.246	42.545.428	354.831	14.489.627	18.655.093	9.045.877	33.499.551	5.328.818	49.976	817.406	4.372.528	88.908	5.239.910

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1997/2019 (INEP/MEC, 2020).

* Nota 153.

** Entre 1997 e 2004 as tabelas do Inep disponibilizavam apenas os dados totais e rurais, portanto, para estabelecer os números da rede urbana subtraímos os dados totais dos dados da rede rural.

*** Os dados da rede pública foram estabelecidos pela subtração do total das redes (urbana e rural) pelo número das redes (urbana e rural) privadas.

¹⁵³ Entre 1997 e 2001 calculamos as matrículas pela soma das seguintes etapas: educação infantil/creche, educação infantil/pré-escola, classe de alfabetização, ensino fundamental regular e ensino médio regular. Dessa forma, estes resultados podem ser “imprecisos”, o que exige cautela na análise comparativa entre 1997 e 2019. A partir de 2002, o número total de matrículas é disponibilizado na própria tabela do Inep (contabilizando-se também Educação Especial, EJA e Adultos nos cursos presenciais com avaliação no processo).

Nesse período, os dados estão organizados por etapas de ensino, sendo estas: educação infantil/creche, educação infantil/pré-escola, classe de alfabetização, ensino fundamental regular, ensino médio regular. Entre 1997 e 2001 existem tabelas específicas para matrículas na Educação Especial e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não disponibilizam a localização urbana ou rural. Segundo nota da tabela 1.1, para contabilização do total das matrículas, considerando-se 2002, foram contabilizados os alunos da Educação Especial e da EJA (como também, “Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação no Processo”), mas, suspeitamos que estes não foram contabilizadas entre 1997 e 2001. Em função disso, optamos por inserir esses dados para efeito comparativo, deixando claro esta informação e considerando o resultado de certa forma uma “estimativa”.

Ao verificarmos os dados disponibilizados, percebemos a impossibilidade de considerar as matrículas em escolas ou salas especiais, que não se enquadrariam como matrículas regulares. Porém, observamos que provavelmente os estudantes matriculados em classes regulares, ainda que público da educação especial, estariam sendo considerados nas demais tabelas e o número específico de matrículas em classe ou escolas especiais não seria expressivo estatisticamente ao ponto de prejudicar de todo a análise. Do mesmo modo, a oferta da EJA em áreas rurais é historicamente precária e insuficiente, por isso, a opção metodológica de considerar os dados desde 1997, ainda que na forma “estimada”. Dessa maneira, os resultados da análise entre 1997 e 2001, disponibilizados na tabela 26, representam o somatório dos dados fragmentados de matrículas na educação infantil (creche e pré-escola), classe de alfabetização, ensino fundamental regular e ensino médio regular. Ainda assim, para efeito de resultados mais consistentes, apresentamos à parte as análises referentes somente ao período entre 2002 e 2019.

Foi possível verificar que de 1997 até 2001 (Tabela 26/Gráfico 29) houve uma pequena oscilação positiva, com a ampliação do número de matrículas em áreas rurais de 1997 para 1998, como também de 2000 para 2001. Todavia, os dados demonstram que a partir do recorte de 2002 vem ocorrendo uma progressiva e significativa diminuição do número total de matrículas em toda a educação básica. Ainda que o argumento das mudanças demográficas seja relevante, o fato de no mesmo período ter havido uma ampliação da escolaridade considerada obrigatória sugere, ao menos em tese, uma tendência de ampliação da demanda e, conseqüentemente, do número de matrículas. Portanto, a princípio, nos causa estranheza que mesmo com a ampliação da obrigatoriedade - primeiramente da alfabetização que passou a integrar o ensino fundamental e a posterior obrigatoriedade do ensino médio, até os 17 anos, e da educação infantil, a partir dos 4 anos - tenha havido uma retração contínua do número de matrículas.

De fato, a diminuição do número das matrículas no país pode ter como uma de suas causas as alterações populacionais, por isso, precisamos considerar os reflexos de possíveis mudanças demográficas, geradas por uma transição etária em curso da população brasileira. Esse processo é marcado pelo envelhecimento da população articulado à queda das taxas de natalidade e fecundidade, o que acaba por gerar impactos na demanda de escolarização, no sentido de retração da população jovem, seu público-alvo majoritário, questão que trataremos na próxima seção. No entanto, Davis e Alcântara (2020) consideram que as explicações geralmente apresentadas para a redução no número de matrículas, como a queda da taxa de natalidade e a correção do fluxo escolar, não parecem suficientes, especialmente por conta de ações e omissões de governos estaduais e municipais.

Levando-se em consideração a nossa “estimativa” do número total de matrículas (Tabela 26), verificamos uma ampliação de 1.172.887 entre 1997 e 2019. No entanto, na rede pública o resultado é negativo, contabilizando menos 1.642.630 matrículas, o que mais uma vez informa sobre a expansão da rede privada de ensino em detrimento de sua oferta pública. Ao contabilizarmos apenas o período entre 2002 e 2019, observamos uma diminuição de 6.842.363 milhões de matrículas em toda a educação básica e de menos 9.148.700 matrículas considerando-se somente a pública.

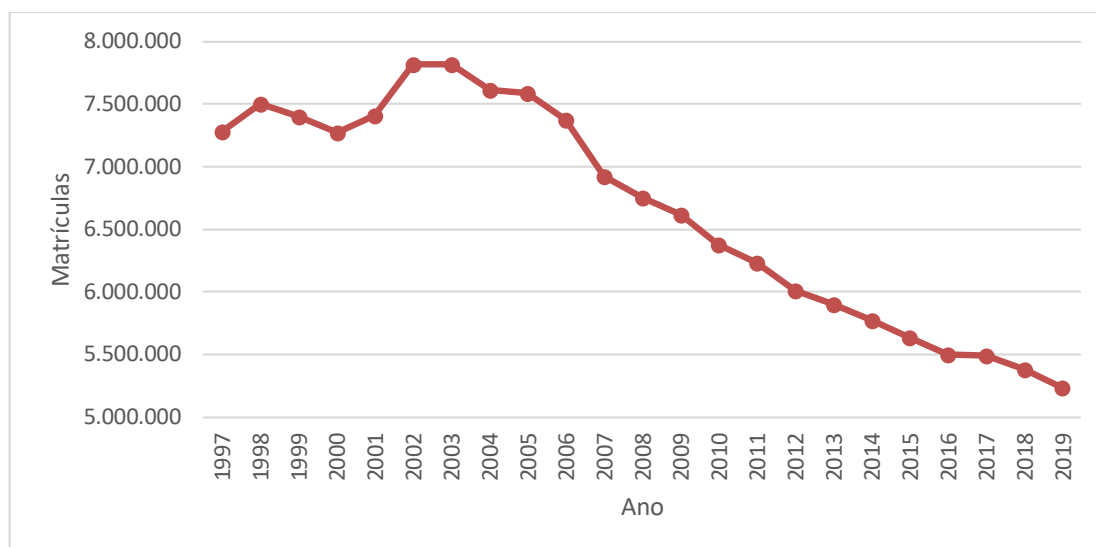
Os dados apontam uma ampliação significativa entre 1997 e 2005, provavelmente resultado da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), do Fundef e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, esse movimento de expansão das matrículas não se consolidou, já que a partir de 2005 verifica-se uma diminuição constante no número total de matrículas da educação básica na rede pública. Nossa hipótese, já anunciada, é de que esse movimento descendente seja resultado da queda da demanda por variações demográficas, sem deixar de considerar a permanência da desigualdade no acesso à escolarização que ainda exclui crianças e jovens do direito à educação.

Verificando o período total, de 1997 até 2019, constata-se uma ampliação no total das matrículas em áreas urbanas em 3.250.286 ou 8%, acompanhada de uma diminuição de 2.077.399 matrículas ou -28% nas áreas rurais. Na rede pública, estimamos uma ampliação de 402.478 ou 1% nas matrículas urbanas e a retração de -2.045.108 ou -28% nas rurais. No gráfico 29 podemos visualizar a oscilação das matrículas rurais no período, com a expansão de 1997 para 1998 e de 2000 até 2002, seguida de queda acentuada e constante desde 2003.

Quando verificamos a variação dos dados entre 2002 e 2019, observamos que nesse recorte a retração ocorreu tanto nas matrículas urbanas quanto nas rurais. Em áreas urbanas, houve uma diminuição de -4.254.816 (-9%) de matrículas no total e de -6.566.548 (-16%)

contando apenas a rede pública. Em áreas rurais, o recuo foi de -2.587.547 (-33%) milhões de matrículas no total e de -2.582.152 (-33%) na rede pública.

Gráfico 29 - Distribuição histórica do número de matrículas públicas rurais
(1997/2019) *



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados do Inep/MEC (2020). * Nota 153.

Os dados levantados não indicam uma correlação direta entre a diminuição de matrículas e a diminuição de estabelecimentos de ensino. Contabilizando apenas a rede pública, entre 1997 e 2019 estima-se uma ampliação tímida de 402 mil ou 1% nas matrículas urbanas e entre 2002 e 2019 constatamos um decréscimo de cerca de -6 milhões ou -16% (no total [pública e privada]: -9%). Como visto mais acima (Tabela 22), o número de estabelecimentos de ensino públicos e urbanos entre 1997 e 2019 cresceu 33% (no total, 42%) e entre 2002 e 2019 15% (17%, no total).

Os números demonstram que mesmo registrando, dependendo do recorte temporal, ampliação restrita (1%) ou retração de matrículas na rede pública (-16%), houve expansão de estabelecimentos de ensino em áreas urbanas. Como já visto, no recorte entre 2002 e 2019 as matrículas urbanas recuaram em -16% enquanto seus estabelecimentos de ensino públicos expandiram 15%. Em contrapartida, nas áreas rurais, a retração de matrículas foi acompanhada de uma retração ainda mais intensa de estabelecimentos de ensino em todo o período analisado.

Importante destacar que as matrículas na rede privada urbana tiveram um incremento de mais de dois milhões, referente a 46% entre 1997 e 2019 e a 34% entre 2002 e 2019. Isso demonstra que, além da diminuição da população em idade escolar e da falta de acesso à

escolarização, a transferência de matrículas da rede pública para a privada pode ser mais um fator explicativo para a diminuição no total de matrículas na educação básica pública.

A análise nos permite afirmar que vem ocorrendo uma retração da oferta escolar no campo, tanto no que diz respeito ao número de estabelecimentos quanto ao número de matrículas. De acordo com os números absolutos, a expansão da oferta escolar nos espaços urbanos verifica-se apenas no fator estabelecimentos de educação básica, havendo retração da oferta de matrículas significativa desde pelo menos 2008, mesmo com o provável aumento da demanda de matrículas de antigas escolas rurais fechadas e nucleadas em áreas urbanas e da ampliação da obrigatoriedade do ensino.

Ao levarmos em conta os números proporcionais, observamos que a variação do número de matrículas, públicas e privadas, nas áreas urbanas confirma o processo de concentração da oferta escolar também nesse fator específico, visto que em nossos cálculos em 1997 essas matrículas correspondiam a 84% do total, em 2002 a 86% e em 2019 corresponderam a 89%. Conseqüentemente, a porcentagem de matrículas em áreas rurais declinou de 16% em 1997, passando para 14% em 2002, culminando em 11% em 2019. Na rede pública, as matrículas urbanas em 1997 eram 82%, em 2002 84%, alcançando 86% em 2019.

Com o intuito de compreender como esse fenômeno se comporta de acordo com as distinções regionais, apresentamos o resultado do levantamento de dados de matrículas da educação básica em áreas rurais nas redes públicas¹⁵⁴, por regiões geográficas e unidades da federação (Tabela 27). Optamos por inserir os dados de 1997, 2002 e 2019 pela mudança na forma de organização dos dados a partir de 2002, como já explicado. A comparação dos dados do total de matrículas (1997/2019), que exige cautela, revela que houve expansão apenas na região Norte, referente a 131 mil matrículas ou 13%. As demais regiões contabilizaram retração na seguinte ordem em números absolutos: Nordeste com -1,4 milhões, Sudeste com -465 mil, Sul com -284 mil e Centro-Oeste com -15 mil. Já em números relativos, as maiores retrações foram no Sul e Sudeste (-43%), seguida pelo Nordeste (-33%) e, por fim, pelo Centro-Oeste (-6%).

Se tomamos como comparação apenas os dados entre 2002 e 2019, o resultado é a retração em todas as regiões. Neste recorte, com exceção do Centro-Oeste que teve uma retração de -1.234 matrículas ou -1%, todas as regiões apresentaram retrações mais significativas: Nordeste com -1,9 milhões ou -40%, Sudeste com -343 mil ou -36%, Sul com -189 mil ou -33% e Norte com -127 mil ou -10%. Portanto, a região Norte, tomando-se o período de 1997 a

¹⁵⁴ No APÊNDICE C disponibilizamos os dados totais, considerando-se a rede privada, como também os dados das matrículas urbanas.

2019 apresenta expansão, enquanto no recorte entre 2002 e 2019 apresenta retração. Desconsiderando-se as possíveis imprecisões dos resultados entre 1997 e 2001 (que podem desconsiderar matrículas de EJA, Educação Especial e Adultos em cursos presenciais com avaliação no processo), é provável que, após um período de expansão, mais recentemente tenha havido um movimento de declínio de matrículas.

Tabela 27 - Matrículas rurais públicas* (1997, 2002 e 2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997**	2002	2019	Variação absoluta 1997/2019	Variação % 1997/2019	Variação absoluta 2002/2019	Variação % 2002/2019
Brasil	7.285.018	7.822.062	5.239.910	-2.045.108	-28%	-2.582.152	-33%
Norte	1.010.763	1.269.991	1.142.319	131.556	13%	-127.672	-10%
Rondônia	80.230	106.720	46932	-33.298	-42%	-59.788	-56%
Acre	44.365	68.545	74.668	30.303	68%	6.123	9%
Amazonas	143.535	213.932	258.524	114.989	80%	44.592	21%
Roraima	17.279	29.004	40.138	22.859	132%	11.134	38%
Pará	631.402	753.626	640.436	9.034	1%	-113.190	-15%
Amapá	18915	29931	39117	20.202	107%	9.186	31%
Tocantins	75.037	68.233	42504	-32.533	-43%	-25.729	-38%
Nordeste	4.288.648	4.797.177	2.876.661	-1.411.987	-33%	-1.920.516	-40%
Maranhão	725.507	821.917	652.906	-72.601	-10%	-169.011	-21%
Piauí	317.158	355.842	189.086	-128.072	-40%	-166.756	-47%
Ceará	703.950	755.384	375.006	-328.944	-47%	-380.378	-50%
R. G. do Norte	165.768	197.156	118.164	-47.604	-29%	-78.992	-40%
Paraíba	282.853	274.336	144.826	-138.027	-49%	-129.510	-47%
Pernambuco	469.312	513.806	342.337	-126.975	-27%	-171.469	-33%
Alagoas	244.791	304.350	194.398	-50.393	-21%	-109.952	-36%
Sergipe	137.743	169.556	107734	-30.009	-22%	-61.822	-36%
Bahia	1.241.566	1.404.830	752.204	-489.362	-39%	-652.626	-46%
Sudeste	1.072.181	950.644	607.047	-465.134	-43%	-343.597	-36%
Minas Gerais	580.799	476.872	234.352	-346.447	-60%	-242.520	-51%
Espírito Santo	112.337	103.225	70.028	-42.309	-38%	-33.197	-32%
Rio de Janeiro	177.934	188.914	152.540	-25.394	-14%	-36.374	-19%
São Paulo	201.111	181.633	150.127	-50.984	-25%	-31.506	-17%
Sul	662.141	567.195	378.062	-284.079	-43%	-189.133	-33%
Paraná	198.910	161.113	113.785	-85.125	-43%	-47.328	-29%
Santa Catarina	198.672	148.735	98.284	-100.388	-51%	-50.451	-34%
R. G. do Sul	264.559	257.347	165.993	-98.566	-37%	-91.354	-35%
Centro-Oeste	251.285	237.055	235.821	-15.464	-6%	-1.234	-1%
M.G. do Sul	35.005	41.572	57.857	22.852	65%	16.285	39%
Mato Grosso	89.137	103.955	105000	15.863	18%	1.045	1%
Goiás	101.776	71.250	47778	-53.998	-53%	-23.472	-33%
Distrito Federal	25367	20278	25186	-181	-1%	4.908	24%

Fonte: Tabela organizada a partir de dados do Inep/MEC (2020).

* Os dados da rede pública foram estabelecidos pela subtração do total das redes (urbana e rural) pelo número das redes (urbana e rural) privadas.

** Nota 153.

Em relação às unidades da federação, na nossa “estimativa” entre 1997 e 2019, as maiores retrações totais foram da Bahia (-489 mil), Minas Gerais (-346 mil) e Ceará (-328,9

mil) e as percentuais foram de Minas Gerais (-60%), Goiás (-53%) e Santa Catarina (-51%). Em contrapartida, sete estados registraram expansão: Amazonas (114,9 mil ou 80%), Acre (30 mil ou 68%), Roraima (22,8 mil ou 132%), Mato Grosso do Sul (22,8 mil ou 65%), Amapá (20 mil ou 107%), Mato Grosso (15,8 mil ou 18%) e Pará (9 mil ou 1%).

Tomando por base o período entre 2002 e 2019, as maiores retrações são novamente da Bahia (-652,6 mil ou -46%), Ceará (-380 mil ou -50%) e Minas Gerais (-242 mil ou -51%), mudando-se apenas a ordem. Já a expansão ocorreu novamente em sete unidades, saindo o Pará e entrando o DF: Amazonas (44 mil ou 21%), Mato Grosso do Sul (16 mil ou 39%), Roraima (11 mil ou 38%), Amapá (9 mil ou 31%), Acre (6 mil ou 9%), DF (4,9 mil ou 24%) e Mato Grosso (mil ou 1%).

A predominância na retração de matrículas concentra-se no eixo Nordeste-Sul. Em ambos os cenários, o Centro-Oeste permanece com a retração menos significativa, mas quando comparado com os dados percentuais do número de estabelecimentos vemos que o Centro-Oeste teve a segunda maior retração (-72%), o que indica a prevalência de fechamentos de escolas acompanhados de nucleação intracampo.

Esses dados demonstram que além de perder escolas, o campo brasileiro também vem perdendo progressiva e continuamente estudantes. Contudo, esse decréscimo não significa necessariamente diminuição de população rural, haja vista a possibilidade de nucleação em escolas urbanas. Nesses casos, há o predomínio de uso do transporte escolar, que vem estabelecendo uma dura realidade, compatível com uma “*migração pendular rural-urbana*” para crianças, jovens e adultos estudantes residentes do campo. Portanto, cada vez mais estudantes são obrigados a se deslocar do campo para a cidade diariamente ou o deixam definitivamente para ter acesso à escola e a universidades, em uma mescla de “*migração pendular e êxodo rural “formativo*”.

É importante ter em consideração que a retração de estabelecimentos de ensino gera, por consequência, alguma modalidade de nucleação, pois, de todo modo, a escola fechada é nucleada, isto é, incorporada a outro estabelecimento de ensino. Quando isso ocorre apenas por meio de uma transferência direta de estudantes de uma escola rural desativada para uma escola urbana já estabelecida, sem políticas ou programas apropriados, poderíamos chamar esse processo de nucleação, ainda que *protocolar ou automática*. Em alguns casos, esse fenômeno pode ser realizado com mais organização e planejamento, quando a escolha da escola-núcleo é decidida em alguma medida em coletividade ou quando uma escola é ativada para este fim, tendo por base o acompanhamento e o apoio dos estudantes nessa transição, além do

estabelecimento de distâncias razoáveis e de um transporte escolar adequado. Infelizmente, os casos de *nucleação planejada* parecem ínfimos.

Caso a nucleação seja intracampo, não se verificaria a regressão do número de matrículas rurais, em oposição, com a nucleação urbana esta retração se confirma e pode ser acentuada. Por isso, quando examinamos números de retração de estabelecimentos de ensino rurais significativamente maiores do que de retração de matrículas ou a retração de estabelecimentos com a expansão de matrículas, tendemos a crer que o movimento de nucleação intracampo é mais expressivo. Nessa mesma direção, se verificarmos uma retração populacional rural menor do que a retração de matrículas rurais, podemos observar a atuação da nucleação urbana. Conforme veremos mais adiante no cruzamento de dados populacionais, os números apontam para um duplo movimento de nucleações intracampo e urbanas, com predomínio das últimas. Outro fator que deve ser considerado é a transferência direta de matrículas pelo êxodo rural, independente do (ou anterior ao) fechamento e nucleação de escolas.

Como complemento das análises postas, optamos por realizar o levantamento do número de docentes (Tabela 28), a partir dos dados disponibilizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2020). Do mesmo modo que houve mudança nos dados de matrículas, verificamos uma alteração na metodologia de coleta e disponibilização dos dados de docentes. Como essas alterações são mais significativas, não foi possível fazer uma comparação da variação entre 1997 e 2019, ainda que de forma estimada. Com isso, para a análise, é preciso separar os períodos, pois a partir de 2007 a soma das redes federal, estadual, municipal e privada não coincidem com o total, ao contrário do período até 2006. De acordo com as notas do Inep (2020), até 2006 consta que o mesmo docente pode atuar em mais de uma rede, já a partir de 2007 é colocado que no total do Brasil cada docente é contado uma única vez, independente de atuar em mais de uma dependência administrativa.

Desse modo, a partir de 2007 nos dados totais o número de docentes acaba sendo menor do que a soma das redes rural e urbana, bem como a soma destas é menor do que soma a de todas as dependências administrativas, já que um mesmo docente pode atuar em mais do que uma. Nos dados apresentados de funções docentes da rede pública entre 1997 e 2006, contabilizamos a soma entre as redes públicas, o que pode gerar imprecisões, exigindo cautela no tratamento e na análise dos resultados. Outra questão a se considerar é que entre 1997 e 2004 as tabelas não disponibilizavam os dados da rede urbana e sim o total e a rede rural, por isso, para se chegar ao total de funções docentes da rede pública foi preciso subtrair o valor total do valor da rede rural, o que também pode ter gerado inconsistências.

Tabela 28 - Número de funções docentes (1997/2006)* e número de docentes da Educação Básica (2007/2019)

Ano	Total Rede Pública***	Total	Urbana**						Rurais					
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública***	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública***
			1997	1.605.649	2.020.903	1.692.066	12.181	832.291	438.302	409.292	1.282.774	328.837	1.233	60.519
1998	1.640.732	2.067.248	1.750.805	13.102	823.671	492.440	421.592	1.329.213	316.443	1.358	50.101	260.060	4.924	311.519
1999	1.704.798	2.145.196	1.827.698	12.628	822.022	557.452	435.596	1.392.102	317.498	1.407	47.110	264.179	4.802	312.696
2000	1.804.186	2.250.035	1.919.174	12.521	858.894	606.150	441.609	1.477.565	330.861	1.393	46.619	278.609	4.240	326.621
2001	1.865.251	2.341.951	1.991.896	13.869	861.183	645.539	471.305	1.520.591	350.055	1.416	46.986	296.258	5.395	344.660
2002	1.925.375	2.419.585	2.065.269	13.201	871.632	691.670	488.766	1.576.503	354.316	1.508	47.972	299.392	5.444	348.872
2003	1.988.898	2.497.918	2.134.300	13.354	889.005	728.925	503.016	1.631.284	363.618	1.403	50.173	306.038	6.004	357.614
2004	2.031.530	2.543.576	2.175.517	13.168	901.088	754.877	506.384	1.669.133	368.059	1.411	51.699	309.287	5.662	362.397
2005	2.065.151	2.589.688	2.212.785	13.458	889.898	790.194	519.235	1.693.550	376.903	1.522	50.141	319.938	5.302	371.601
2006	2.119.923	2.647.414	2.266.449	13.250	908.150	823.039	522.010	1.744.439	380.965	1.575	50.443	323.466	5.481	375.484
2007	1.569.532	1.878.284	1.594.716	10.902	671.229	687.645	371.698	1.286.234	328.763	1.657	47.435	279.297	4.077	324.884
2008	1.633.807	1.983.130	1.693.486	13.009	701.290	725.328	423.943	1.343.887	341.933	1.967	50.442	289.855	4.312	337.834
2009	1.623.263	1.972.333	1.687.699	13.957	688.006	741.452	431.903	1.337.728	342.552	2.140	51.694	290.338	4.199	338.609
2010	1.637.231	1.999.518	1.718.217	15.639	692.144	753.220	446.603	1.355.067	341.407	2.511	54.060	286.679	4.237	337.396
2011	1.654.623	2.039.261	1.757.505	18.107	686.966	771.054	469.173	1.371.913	342.845	2.910	56.141	285.883	4.448	338.651
2012	1.689.371	2.095.013	1.809.552	20.100	682.791	804.191	491.570	1.402.949	346.896	3.202	55.697	289.929	4.576	342.582
2013	1.721.910	2.141.676	1.852.503	22.036	682.315	831.152	505.647	1.432.011	351.246	3.352	56.010	292.577	5.160	346.402
2014	1.745.047	2.184.267	1.897.546	23.717	684.744	851.613	524.145	1.457.933	349.677	3.595	57.145	289.295	5.522	344.512
2015	1.740.070	2.187.154	1.902.923	26.404	666.310	861.713	527.401	1.455.542	346.885	4.342	59.071	283.933	5.546	341.716
2016	1.744.638	2.196.397	1.913.950	28.976	655.029	874.581	529.526	1.462.129	345.722	4.781	59.863	281.076	5.853	340.244
2017	1.737.492	2.192.224	1.909.462	30.491	629.986	886.708	528.280	1.454.848	345.604	4.924	59.200	281.210	5.892	340.044
2018	1.751.211	2.226.423	1.950.173	31.468	631.682	902.044	546.247	1.475.700	338.276	4.861	60.023	272.470	6.400	332.277
2019	1.730.050	2.212.018	1.940.175	32.221	610.634	900.054	550.366	1.458.978	333.003	4.701	59.684	267.345	6.386	327.006

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1997/2019 (INEP/MEC, 2020).

* Entre 1997 e 2006 os dados são de funções docentes (o mesmo docente pode atuar em mais de uma rede), já entre 2007 e 2019 dados são de número de docentes (cada docente é contado uma única vez).

** Entre 1997 e 2004 as tabelas do Inep disponibilizavam apenas os dados totais e rurais, portanto para estabelecer os números da rede urbana subtraímos os dados totais dos dados da rede rural.

*** Entre 1997 e 2006 o total de funções docentes da rede pública foi calculado pela subtração do total (urbano e rural) pela rede privada. Já a partir de 2007, o número de docentes da rede pública é disponibilizado pela própria tabela do Inep.

Considerando-se o período entre 1997 e 2006, o número de funções docentes da rede urbana teve um aumento de 574.383 ou 34%, sendo que na rede pública foi de 461.665 ou 36%. Na rede rural o incremento foi de 52.128 ou 16% e apenas na rede pública foi de 52.609 ou 16%. Na análise dos números entre 2007 e 2019, verificamos que no total (redes pública e privada) da rede urbana registrou-se um incremento de 345.459 docentes, equivalente a 22%, enquanto na rede rural houve um aumento de 4.240, equivalente a 1,3%. Já na rede pública, na área urbana registramos um avanço de 172.744 docentes, percentualmente 13%, e na rural de 2.122, em termos percentuais 0,7%.

Portanto, tanto em espaços urbanos quanto nos rurais houve uma expansão do número de funções docentes ou de docentes, ainda que de forma bem menos intensa no campo, em ambos os cenários temporais. Uma possibilidade para que não tenha havido retração das funções docentes ou do número de docentes no campo, mesmo com o recuo de estabelecimentos de ensino e de matrículas, seria o fechamento das escolas multisseriadas, muitas unidocentes, e a expansão de escolas-núcleo seriadas no campo, ofertando os dois segmentos do ensino fundamental, demandando assim mais profissionais de ensino. Vale destacar, no entanto, que desde 2013 os números de docentes da área rural vêm decrescendo de forma relativamente significativa (na rede pública: -19.396 ou -6%, em sete anos letivos).

Levando-se em consideração todos os dados levantados, tabulados e analisados, os resultados vão ao encontro do entendimento de que a política de fechamento de escolas rurais parece ser direcionada, ao menos em um primeiro momento, às pequenas unidades de ensino. Estas são, predominantemente, compostas de turmas multisseriadas e com oferta apenas da primeira etapa do ensino fundamental. Esta hipótese pode responder o porquê de a retração do número de estabelecimentos ser significativamente maior do que a diminuição das matrículas, visto que em alguns casos o total de escolas rurais pode diminuir por meio nucleação intracampo de escolas isoladas em uma escola-núcleo de maior porte, sem afetar na mesma proporção o total de matrículas rurais.

Nessa perspectiva, a retração da oferta escolar corresponde a uma política de desmonte do sistema multisseriado, acompanhada da implementação via nucleação de uma organização escolar seriada, prioritariamente de médio e grande porte, viabilizada pela política de transporte escolar. Em consequência, ocorre diminuição do número de estabelecimentos, com uma concentração de matrículas em escolas-núcleo nos espaços rurais ou a transferência das matrículas para as escolas/escolas-núcleo nos espaços urbanos. O avanço da política de transporte escolar poderia explicar parte da diminuição de matrículas rurais quando esta for menor do que a retração populacional, ou seja, parte da população escolar permanece no campo,

apesar de matriculada em escolas urbanas. Por fim, somos capazes de concluir que o panorama da oferta escolar revela uma política que concorre para a transformação do campo brasileiro em um verdadeiro *cemitério de escolas*¹⁵⁵.

No mais, tomando por base os resultados do período estudado, seguramente podemos afirmar que, ao invés de rupturas, observa-se uma continuidade da política de fechamento e nucleação de escolas rurais, embora tenha havido diminuição da intensidade na segunda metade do período temporal estudado. Em outros termos, ainda que seja possível observar fortes indícios de uma política nacional de desmonte da educação no/do campo no período posterior ao golpe de 2016, ao menos o processo de fechamento de escolas rurais lhe é anterior. Representa, assim, uma continuidade que parece compor esse novo rearranjo político em uma diversa correlação de forças, em conjunto com outros processos que lhe dão substância e organicidade.

Defendemos a tese de que a explicação para esse caráter contraditório da política governamental na esfera da Educação do Campo nos governos Lula e Rousseff, no que concerne à permanência de continuidades no processo de fechamento de escolas rurais, encontra explicações na opção econômica iniciada no fim do segundo mandato de FHC e perpetuada ao longo da gestão petista. Evidentemente, falamos especificamente da opção pela *economia do agronegócio* (DELGADO, 2012), em detrimento da política de reforma agrária e de fortalecimento da agricultura camponesa.

5.2 Êxodo rural e os vazios populacionais no campo

Após trabalharmos as informações acerca da oferta escolar, cabe um exame dos dados populacionais, necessários para uma análise que leve em conta os diferentes fatores que concorrem na estruturação da problemática estudada. Para isso, recorreremos aos dados dos Censos Demográficos do IBGE, realizados decenalmente, acerca da população brasileira por localização geográfica, valendo-se de dados sobre a população brasileira por faixa etária, como complemento.

¹⁵⁵ Em alusão à reportagem do Extra “Cemitério de escolas: quase 40 colégios são fechados por ano nas zonas rurais do Rio” (ALFANO, 2015).

Em relação à população brasileira, os números revelam que desde 1950 vem ocorrendo uma inversão entre a população rural e a população urbana (Tabela 29)¹⁵⁶. Em números absolutos totais, a população praticamente quadruplicou, saindo de 51.944.397 habitantes em 1950 para 190.755.799 em 2010, um aumento de 138,8 milhões de habitantes. A população urbana contava em 2010 com 160.925.792 habitantes, enquanto a população rural era composta por 29.830.007.

Tabela 29 - População brasileira por situação de domicílio¹⁵⁷

Ano	Total	Urbana	Rural
1950*	51.944.397	18.782.891	33.161.506
1960	70.992.343	32.004.817	38.987.526
1970	94.508.583	52.904.744	41.603.839
1980	121.150.573	82.013.375	39.137.198
1991	146.917.459	110.875.826	36.041.633
2000	169.590.693	137.755.550	31.835.143
2010	190.755.799	160.925.792	29.830.007

Fonte: Censos Demográficos (IBGE, 2019).

Em números relativos, 84% da população brasileira era considerada urbana e 16% rural em 2010, sendo que na década de 1950 a população urbana era de 36% e a rural de 64%. A virada ocorre no Censo de 1970, quando 56% da população é classificada como urbana e 44% rural. Desde então vem ocorrendo um crescimento significativo da população urbana em detrimento da rural, que em termos absolutos ascende até 1970, quando passa a decrescer. Contudo, de 2000 para 2010 é possível verificar uma desaceleração na tendência de queda da população rural, que não deve ser ignorada.

¹⁵⁶ Em relação ao método de delimitação das fronteiras entre o rural e o urbano: “No Brasil [...], o critério tem natureza mais administrativa que geográfica ou econômica. O que vale não é a intensidade ou certas qualidades dos assentamentos humanos, mas o fato de serem considerados administrativamente como urbanos ou não pelos poderes públicos municipais. Segundo a definição do IBGE (1997), ‘na situação urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos’. Este critério contribuiu para uma certa subestimação da população rural: sedes municipais e mesmo distritais com algumas poucas centenas de residência são consideradas urbanas.” (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 6).

¹⁵⁷ População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situações de domicílio - 1960/2010, na qual a população entre 1960 e 1980 é registrada como recenseada e entre 1991 e 2010 como residente. Fonte das tabelas 29 e 30, disponível em:

<<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>> e em

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=resultados>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

* Os dados específicos de 1950 de “população presente” foram coletados em:

<<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=CD91&t=populacao-situacao-domicilio-populacao-presente-residente>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

De acordo Camarano e Abramovay (1999, p. 2), “A redução da importância da população rural deve-se, fundamentalmente, aos movimentos migratórios. Mais recentemente [até 1995], a queda da fecundidade rural contribuiu também para a diminuição do ritmo de crescimento desta população”, o que concorre para o esvaziamento populacional do campo¹⁵⁸. Esse fenômeno de migração do campo para cidades, denominado de êxodo rural, intensifica-se no país com o avanço da modernização da agricultura a partir da década de 1960, em um movimento conhecido como modernização conservadora, na esteira da *revolução verde*.

Nessa marcha, a queda populacional rural se vê fortemente alimentada pela mecanização agrícola, pela conseqüente diminuição de postos de trabalho e pela acentuação da já então estabelecida concentração de terras. Nas décadas seguintes, sofre profundos impactos do contexto mundial de transformações relativas ao mundo do trabalho desencadeadas pela reestruturação produtiva do capital, resultando em modificações no âmbito do trabalho que alteram profundamente o espaço e o território (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 42).

Mesmo contando com um percentual minoritário, em termos absolutos, consideramos a população rural significativa por compreender mais de 29 milhões de indivíduos que necessitam de políticas públicas específicas, entre elas políticas agrárias, agrícolas e educacionais. Ignorar essa demanda pode corroborar ainda mais para a tendência de queda populacional rural e para a concentração populacional urbana e seus efeitos potencialmente nefastos.

Um dos argumentos mais utilizados para a defesa da política de fechamento de escolas no campo é o êxodo rural, processo que vem provocando o esvaziamento do campo e, conseqüentemente, estaria refletindo na diminuição da demanda por educação básica. Entretanto, ainda que tenhamos observado uma retração populacional significativa, em

¹⁵⁸ Ao analisar os dados sobre fecundidade no Brasil, Berquó e Cavenaghi verificaram os seguintes diferenciais para a sua queda mais acentuada: “mulheres mais pobres, menos escolarizadas, negras, domiciliadas nas áreas rurais, e nas regiões Norte e Nordeste.” (BERQUÓ; CAVENAGHI, 2006, p. 12). Considerando-se a situação urbano-rural, “O descenso ocorrido na fecundidade rural, no período 1991-2000, de 4.3 para 3.4, ou seja, de 20.9%, foi o grande responsável pela redução verificada no país como um todo, no mesmo período, pois no meio urbano as taxas passaram de 2.3 para 2.2, isto é, declinaram apenas 4.3%.” (Ibid., p. 13). Em conclusão, as autoras apontam que “Este breve panorama sobre a tendência declinante da fecundidade leva a supor que reduções possam ocorrer, nos próximos anos, nos segmentos menos favorecidos da população, responsáveis pelos maiores diferenciais e mais expressivas quedas no número médio de filhos por mulher.” (Ibid., p. 15). Dessa forma, a diminuição da fecundidade somar-se-ia a maior migração rural-urbana de mulheres jovens, que promove a masculinização do campo, como fatores que concorrem para a diminuição da população rural jovem.

Outro possível fator de impulsionamento ao êxodo rural, que entendemos merecer ser mencionado, são os possíveis impactos do programa de transferência de renda Bolsa Família, que tinha entre uma de suas condicionalidades a obrigatoriedade de matrícula escolar dos 6 aos 17 anos e a frequência escolar entre 75% e 85% do total, a depender da idade. As dificuldades de acesso a escolas rurais e a dificuldade de frequência escolar dos estudantes que vivem no campo que dependem do transporte escolar, podem ter sido, um dos fatores que pesaram na decisão familiar pela migração urbana.

princípio, os dados analisados indicam que esta retração não explicaria a totalidade do processo de fechamento de escolas rurais.

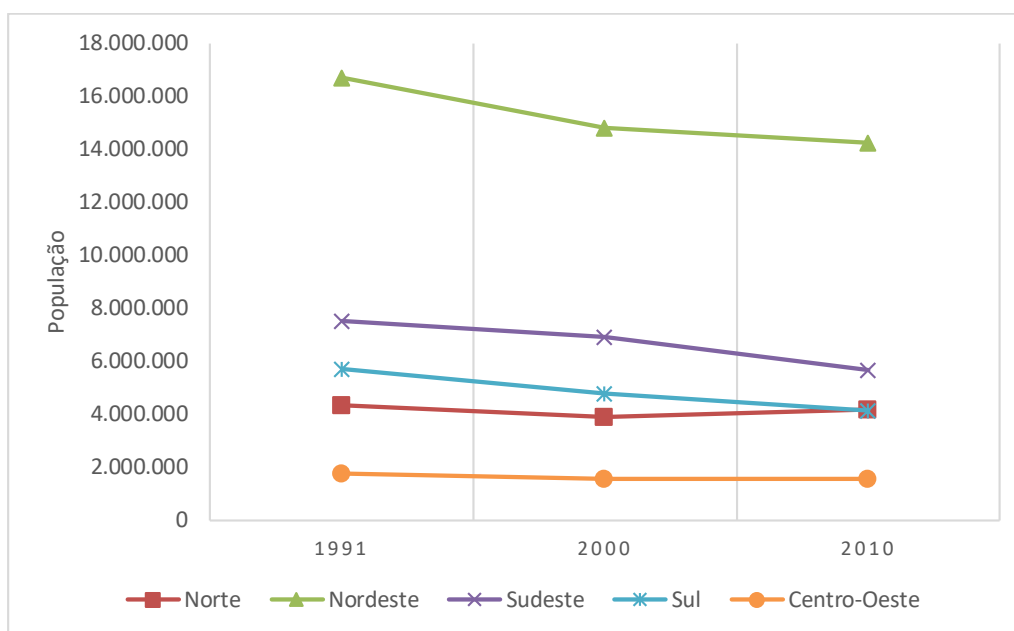
Tabela 30 - Variação absoluta e relativa da população rural
(1991/2000/2010)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1991	2000	2010	Variação absoluta	Variação %
Brasil	36.041.633	31.835.143	29.830.007	-6.211.626	-17%
Norte	4.325.699	3.890.599	4.199.945	-125.754	-3%
Rondônia	472.702	494.744	413.229	-59.473	-13%
Acre	159.130	187.208	201.280	42.150	26%
Amazonas	601.094	708.795	728.495	127.401	21%
Roraima	76.484	77.420	105.620	29.136	38%
Pará	2.571.793	2.073.172	2.389.492	-182.301	-7%
Amapá	55.175	52.262	68.490	13.315	24%
Tocantins	389.321	296.998	293.339	-95.982	-25%
Nordeste	16.716.870	14.763.935	14.260.704	-2.456.166	-15%
Maranhão	2.957.021	2.285.062	2.427.640	-529.381	-18%
Piauí	1.214.997	1.054.010	1.067.401	-147.596	-12%
Ceará	2.204.561	2.113.922	2.105.824	-98.737	-4%
R. G. do Norte	745.956	739.375	703.036	-42.920	-6%
Paraíba	1.149.101	995.754	927.850	-221.251	-19%
Pernambuco	2.076.013	1.859.007	1.744.238	-331.775	-16%
Alagoas	1.031.866	901.250	822.634	-209.232	-20%
Sergipe	489.927	510.249	547.651	57.724	12%
Bahia	4.847.428	4.305.306	3.914.430	-932.998	-19%
Sudeste	7.511.263	6.855.835	5.668.232	-1.843.031	-25%
Minas Gerais	3.955.423	3.215.238	2.882.114	-1.073.309	-27%
Espírito Santo	675.677	633.769	583.480	-92.197	-14%
Rio de Janeiro	606.617	568.987	525.690	-80.927	-13%
São Paulo	2.273.546	2.437.841	1.676.948	-596.598	-26%
Sul	5.724.316	4.783.241	4.125.995	-1.598.321	-28%
Paraná	2.250.323	1.776.790	1.531.834	-718.489	-32%
Santa Catarina	1.332.648	1.137.601	1.000.523	-332.125	-25%
R. G. do Sul	2.141.345	1.868.850	1.593.638	-547.707	-26%
Centro-Oeste¹⁵⁹	1.763.485	1.541.533	1.575.131	-188.354	-11%
M.G. do Sul	365.646	330.357	351.786	-13.860	-4%
Mato Grosso	541.451	516.670	552.321	10.870	2%
Goiás	771.443	605.779	583.074	-188.369	-24%
Distrito Federal	84.945	88.727	87.950	3.005	4%

Fonte: Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010 (IBGE, 2019).

¹⁵⁹ Chama a atenção a seguinte conclusão sobre os processos migratórios em 1980: “O padrão que imperou na expansão da fronteira agrícola em direção ao Centro-Oeste (e que determinou a importância da região na oferta nacional de grãos) responde em grande parte pelo seu nítido esvaziamento demográfico rural nos anos 80. A soja no cerrado (estimulada não só por um poderoso e eficiente aparato de pesquisa agrícola, mas pelo oferecimento de garantias de preços em que pesados subsídios públicos estavam embutidos) junta-se à tradição pecuária para construir um meio rural cujas atividades econômicas demandam pouca mão-de-obra. Durante os anos 80, quase a metade (48,8%) da população rural do Centro-Oeste toma o caminho da migração.” (CAMARANO; ABRAMOY, 1999, p. 11-12). Além disso, em 1996 a região era a mais masculinizada do país.

Gráfico 30 - População rural, por Grandes Regiões (1991/2010)



Fonte: Censos Demográficos (IBGE, 1991, 2000 e 2010).

Para compreensão mais profunda da questão verificamos a variação absoluta e relativa da população rural de 1991 para 2010, por regiões e unidades federativas (Tabela 30). Listamos os resultados com o indicativo da população rural nos Censos 1991, 2000 e 2010, em seguida organizamos colunas com a variação total e percentual. De posse dessas informações seria possível observar de forma mais específica se existe uma correlação entre a retração populacional e a de estabelecimentos de ensino e matrículas.

Os dados expressam que, tanto em números totais quanto nos proporcionais, todas as regiões apresentaram retração da população rural entre os censos 1991 e 2010. Conforme evolução exposta no gráfico 30, podemos ver esse movimento em todas as regiões, com destaque para o Nordeste e, bem atrás, Sudeste e Sul. Em relação às unidades da federação (Tabela 30), em termos absolutos houve a retração da população rural em vinte das vinte sete unidades. Com retrações superiores a 500 mil temos Minas Gerais, Bahia, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Maranhão. Na contramão do processo, observamos sete unidades que expandiram suas populações rurais, com destaque para o estado do Amazonas, seguindo-se Sergipe, Acre, Roraima, Amapá, Mato Grosso e Distrito Federal.

Para a análise do possível impacto do declínio da população rural no fechamento dos estabelecimentos de ensino localizados no campo, tomamos por base os números totais. Desse modo, vemos uma correlação mais acentuada nos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ainda que o recorte temporal dos dois levantamentos não seja compatível. No sentido

inverso, temos unidades que tiveram crescimento da população rural acompanhado de retração do número de estabelecimentos de ensino rurais, como nos casos de Mato Grosso, Sergipe, Amazonas, Acre e Distrito Federal, sendo que Sergipe também apresentou recuo nas matrículas. Logo, vemos que não existe correlação simples e direta entre aumento da população rural e expansão de estabelecimentos de ensino e, em alguns casos, de matrícula, como seria possível supor.

Contudo, para de fato realizarmos uma análise mais precisa de uma possível correlação entre retração escolar e populacional, entendemos ser necessário fazer um recorte dos dados acerca da população jovem, público-alvo prioritário e majoritário das escolas rurais. Somente assim a análise seria de todo coerente, saindo da superfície para adentrar nas especificidades, compreendendo o máximo possível da complexidade que conforma a totalidade da problemática investigada.

Tabela 31 - População rural jovem, por idade (1991/2010)

Idade	Ano			Variação absoluta e relativa 1991/2010
	1991	2000	2010	
0 a 4 anos	4.807.065	3.614.908	2.495.010	-2.312.055 (-48%)
5 a 9 anos	4.969.095	3.720.808	2.834.090	-2.135.005 (-43%)
10 a 14 anos	4.664.975	3.817.877	3.209.774	-1.455.201 (-31%)
15 a 19 anos	3.859.831	3.536.276	2.951.871	-907.960 (-24%)
Total (0/19 anos)	18.300.966	14.689.869	11.490.745	-6.810.221 (-37%)

Fonte: Censos Demográficos (IBGE, 1991, 2000, 2010).

Os dados expressos na tabela 31 demonstram que a diminuição da população rural jovem, considerando-se o recorte entre 0 e 19 anos, é mais intensa do que a da população rural total. Este resultado vai ao encontro de outras análises que apontam para os processos de *envelhecimento do campo*, de *masculinização* do meio rural brasileiro pela migração diferencial por sexo¹⁶⁰ e de *rejuvenescimento* do fluxo migratório rural (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999)¹⁶¹.

¹⁶⁰ De acordo com Camarano e Abramovay (1999, p. 14), em estudo sobre o êxodo rural entre 1950 e 1996, as hipóteses para se responder o porquê da maior proporção de migração entre mulheres, especialmente as mais jovens, seriam: a oferta de trabalho no meio urbano pela expansão do setor de serviços, as dinâmicas intrafamiliares com a possibilidade de independência econômica e a ligação entre processos migratórios e formação educacional, menos precarizada em relação à população rural feminina.

¹⁶¹ Vale mencionar a questão dos *processos sucessórios* nas pequenas e médias unidades familiares, com a não sucessão das atividades por parte dos descendentes. Por um lado, a dificuldade dos mais jovens em gerir a “propriedade” em conjunto com os patriarcas e, por outro, a inviabilidade produtiva pelo seu parcelamento ou divisão entre os herdeiros. Consequentemente, a falta de perspectiva de acesso à terra, seria um fator que concorre para o êxodo rural dos mais jovens, especialmente das mulheres, comumente, alijadas de processos decisórios, de gestão da unidade produtiva etc., mas com maior nível de escolaridade.

Quando analisamos os dados, ainda que não haja coincidência temporal entre os Censos Demográficos e as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, observamos uma retração de estabelecimentos públicos de ensino rurais de -60% (1997/2019), uma “estimativa” de recuo das matrículas públicas em áreas rurais de -28% (1997/2019) ou uma diminuição de -33% (2002/2019) e uma diminuição da populacional rural de -17% (1991/2010). Contudo, na população jovem (até 19 anos) a retração sobe para -37%, enquanto na faixa etária entre 5 e 19 anos é de -33% (1991/2010). Esse seria o quadro geral mais preciso para correlação que nos propomos fazer.

É importante destacar que os resultados de nossas pesquisas demonstram claramente que após 2010¹⁶² há uma aceleração da retração de matrículas, enquanto a retração populacional rural entre 2000 e 2010 desacelera em relação ao período de 1991 para 2010 e a da população jovem praticamente se mantém. Se tomamos por base apenas os Censos de 2000 e 2010 a retração da população jovem (0 a 19 anos) foi de -22% e da faixa entre 5 e 19 anos foi de -19%¹⁶³.

Para entendermos mais adequadamente a espacialidade do fenômeno estudado, pesquisamos a variação da população jovem pelas regiões geográficas (Tabela 32). As alterações registradas entre os censos de 1991 e 2010 atestam a retração desse segmento populacional em todas as regiões do país.

Tabela 32 - População rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010)

Grandes Regiões	1991	2000	2010	Varição absoluta	Varição %
Norte	2.309.439	2.083.558	1.959.912	-349.527	-15%
Nordeste	9.105.890	7.271.536	5.793.989	-3.311.901	-36%
Sudeste	3.544.655	2.853.434	1.891.547	-1.653.108	-47%
Sul	2.494.681	1.833.543	1.286.765	-1.207.916	-48%
Centro-Oeste	846.301	647.798	558.532	-287.769	-34%

Fonte: Censos Demográficos (IBGE, 1991, 2000, 2010).

O Nordeste lidera a retração da população rural jovem, em números totais, com menos 3,3 milhões de habitantes, seguido por Sudeste e Sul, ambos com retração superior a um milhão.

¹⁶² Entre 1997 e 2009, a retração, por nós estimada, de matrículas rurais públicas foi de -667.979 ou -9%, enquanto de 2010 para 2019 foi de -1.135.398 ou -18%. Ainda que de 1997 para 1998 e entre 2000 e 2002 tenha havido crescimento, a partir de 2002 verifica-se queda permanente.

¹⁶³ Os dados do próximo Censo Demográfico serão cruciais para a confirmação ou não dessa análise. Apesar de previsto para 2020, o Censo foi adiado devido, primeiramente, à pandemia de COVID-19 e, posteriormente, a cortes orçamentários.

Norte e Centro-Oeste têm uma retração total mais baixa, não ultrapassando -350 mil. Esses dados coincidem com as regiões que mais retraíram, em termos absolutos, estabelecimentos de ensino rurais (Tabelas 23 e 24) e matrículas (Tabela 27). Em termos percentuais, o Sul lidera a redução populacional rural jovem com -48%, seguido por Sudeste (-47%), Nordeste (-36%) e Centro-Oeste (34%) e, com menos intensidade, o Norte (-15%).

Por fim, na tentativa de conseguir comparações mais precisas, chegamos à conclusão de que o único recorte possível para se buscar correlações entre os dados educacionais e populacionais (considerando-se os Censos Demográficos) seria entre 2000 e 2010, ainda de forma parcial, visto que os dados de matrículas estão estimados para esse período. Nesse cruzamento, verificamos que a retração de estabelecimentos de ensino rurais da rede pública foi de -32%, a de matrículas rurais públicas foi -12%, enquanto a retração da população rural jovem (0 a 19 anos) foi de -22% e da faixa entre 5 e 19 anos foi de -19%. Nesse cenário, a retração da população jovem teria sido ainda mais intensa do que a de matrículas, o que traz camadas mais complexas e densas para a nossa análise¹⁶⁴.

De posse desses resultados, a análise estatística descritiva realizada na pesquisa aponta que a retração de estabelecimentos de ensino mostra-se mais intensa do que a retração da população rural tanto no que se refere ao seu total quanto à população jovem. Em contrapartida, a retração de matrículas parece ser compatível ou até menor do que a retração da população rural jovem. Com isso, o argumento de que o fechamento de escolas se deve à diminuição do público-alvo da escolarização mostra-se robusto. No entanto, defendemos que essa correlação precisa ser problematizada, considerando-se os fatores que concorrem para essa realidade.

Por isso, decidimos analisar os dados da população rural jovem por região, buscando uma comparação com os dados de estabelecimento e matrículas em um recorte temporal mais preciso. Para tanto, utilizamos os dados da variação de estabelecimentos de ensino rurais entre 2000 e 2010, da variação de matrículas em áreas rurais entre 2002 e 2010 e da variação da população rural jovem entre os censos de 2000 e 2010. Novamente a correlação estabelecida não é exata, visto que os dados de matrículas não batem temporalmente com os demais, uma vez que utilizamos os dados de 2002 ao invés dos de 2000 que são estimados. Com isso, nos

¹⁶⁴ Uma das possíveis explicações para esse fenômeno, em caráter de hipótese inicial, seria a contabilização de estudantes, que deixaram de viver ou jamais viveram no campo, matriculados em escolas rurais sediadas em áreas urbanas como matrículas rurais de forma indevida, possível, em nosso entendimento, pela brecha aberta pelo 1º Parágrafo, do II Inciso do Decreto nº 7.352/2010. Todavia, não existem elementos que possam corroborar tal suspeita, que de toda forma, não parece explicar a totalidade da questão. Voltaremos a essa questão no decorrer da tese. Ver nota 168.

resta apenas a possibilidade de traçar paralelos em termos de tendências estimadas, levando em consideração as diferenciações regionais.

Os dados organizados na tabela 33 nos permitiriam supor uma tendência ainda próxima das anteriores, que só poderá ser verificada com o próximo Censo, na qual a retração de matrículas se mostra menor do que a retração da população jovem. O Nordeste desponta como uma importante exceção, indicando a prevalência da nucleação intracampo, e o Norte mantém a mesma proporção entre retração populacional e de matrículas. Ainda assim, não nos parece possível traçar nenhuma conclusão definitiva. No entanto, se pegarmos os dados brutos para projetar uma conclusão, sem as devidas correlações temporais e espaciais, consideramos a existência de um cenário de forte retração populacional que, em grande medida, impacta a quantidade do público-alvo prioritário da escolarização obrigatória no Brasil.

Tabela 33 - Comparação da variação relativa de Estabelecimentos de Ensino rurais, matrículas rurais e população jovem rural por Grandes Regiões

Grandes Regiões	Est. de Ensino Públicos (2000/2010)	Matrículas Públicas (2002/2010)	População Rural Jovem (2000-2010)
Brasil	- 32%	- 18%	- 22%
Norte	-21%	- 6%	-6%
Nordeste	-31%	- 23%	-20%
Sudeste	-37%	-19%	-34%
Sul	-49%	- 15%	-30%
Centro-Oeste	-51%	- 1%	-14%

Fonte: Tabela organizada a partir de dados do Inep/MEC (2020) e dos Censos Demográficos (IBGE, 1991, 2000, 2010).

Desse modo, nos resta buscar entender se a retração da população rural é uma causa preponderante da retração da oferta escolar ou se, ao contrário, é mais um sintoma de um fenômeno ainda mais amplo. Todavia, tudo parece indicar um movimento dialético, no qual é difícil distinguir o que é causa e o que é efeito, por conta de um movimento de ação recíproca. Por isso, ainda que concordemos com o fato de que a retração populacional pode fundamentar “tecnicamente” a retração da oferta escolar, defendemos que esse é um dos fatores de uma dinâmica mais complexa e irreduzível à ordem gerencial: a hegemonia do agronegócio.

Portanto, os dados apontam que a retração da população em idade escolar pode atuar de forma preponderante no processo de fechamento e nucleação de escolas no campo. Contudo, outros elementos precisam ser considerados se quisermos sair da superfície do fenômeno. Cabe,

então, investigar os fatores que contribuem para a permanência do processo de êxodo rural e o quanto eles podem ser articulados com a ação do agronegócio e com a própria impossibilidade de acesso a serviços básicos como a educação. Em outras palavras, questiona-se até que ponto a diminuição da população rural afeta a demanda por educação básica no campo e até que ponto a falta de oferta escolar no campo impacta no êxodo rural. Mas, acima de tudo, em que medida a expansão econômica do agronegócio atua nessa dinâmica.

Camarano e Abramovay complexificam ainda mais esses questionamentos ao colocarem, no fim dos anos 1990, o seguinte tema como necessário na pesquisa sobre a marca da desruralização na organização territorial brasileira:

d) A relação entre êxodo rural e acesso aos serviços básicos da cidadania é decisiva: os indicadores educacionais do meio rural brasileiro são, como se sabe, ainda mais precários que os do meio urbano; por sua vez, um dos piores da América Latina. O maior acesso e a melhor qualidade da educação no meio rural podem ampliar as chances de o campo ser um espaço que desperte nos jovens o interesse de aí realizar seus projetos de vida? Ou, ao contrário, o acesso à educação é antecâmara da partida em direção às cidades? (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 20).

Tudo indica que essa questão só pode ser enfrentada de forma satisfatória considerando-se as relações sociais de produção nos espaços rurais, que podem ser barreiras ou impulsos à permanência da juventude rural escolarizada¹⁶⁵ no campo. Isto é, abrangendo as repercussões espaciais da geografia do mundo do trabalho (THOMAZ JUNIOR, 2004, 2005).

Sem dimensionar e, sobretudo, enfrentar o papel da hegemonia do agronegócio no campo, o maior acesso a serviços básicos como a educação, ainda que fundamental, não é, em nosso entendimento, condição minimamente suficiente para se reverter ou frear a desruralização. Por isso, a articulação promovida pela Educação do Campo entre as esferas educativas e produtivas mostra-se imperativa. Desprezando-se o debate acerca da questão agrária brasileira, a Educação do Campo perde-se em concepções que não dão conta da materialidade que lhe alimenta e que se busca superar. Desconsiderando-se a geografia do mundo do trabalho, o êxodo rural pode ser compreendido como um fenômeno fundamentalmente “natural” ou impulsionado apenas pelos fatores atrativos, omitindo-se os expulsivos.

¹⁶⁵ Em estudo sobre os desafios da sucessão profissional da agricultura familiar realizado em pesquisa de campo no Oeste de Santa Catarina, Abramovay et al. (2007) observaram a baixa escolaridade como um dos fatores determinantes para a permanência do campo: “O preocupante é que parece haver uma associação forte entre escolha profissional em torno da agricultura familiar e um nível de educação especialmente precário por parte dos que encaram como desejado este futuro.” (Ibid., p. 4). Com isso, foi observado que os jovens que migram para as cidades apresentam maior escolaridade, sendo esta maior entre as mulheres jovens.

Ainda que o estudo de Camarano e Abramovay (1999) evidencie que o êxodo rural é uma problemática anterior à prevalência da economia política do agronegócio (anos 2000), nota-se que sua intensificação ocorre a partir do processo de modernização conservadora da agricultura, quando se institui o padrão do capital financeiro nesse segmento. Na atualidade, o agronegócio mostra-se fator preponderante nesse processo enquanto novo paradigma capitalista da agricultura, que reatualiza as antigas bases de financeirização das relações sociais de produção no campo, atuando sob os novos imperativos da reestruturação produtiva. Mas, longe de ser uma dinâmica nacional ou regional, o que está em curso é um processo de *liberalização da agricultura supermoderna*, um fenômeno de escala mundial - uma *globalização da agricultura* - que impacta a população rural de todo o mundo, ainda que com particularidades.

A Via Campesina sustenta que o modelo industrial globalizado de agricultura, junto com o aumento da liberalização do comércio de alimentos, está levando à destruição da biodiversidade e à subsequente perda da diversidade cultural, à maior degradação do meio ambiente, ao *aumento das disparidades e ao brutal empobrecimento de todas as regiões rurais do mundo*. Ela argumenta que as políticas neoliberais são sustentadas pela violação dos direitos humanos e pelo aumento da violência no campo - voltadas especificamente para intimidar camponeses -, enquanto a liberalização econômica *ameaça a segurança alimentar nacional e fragiliza as condições de vida e a própria sobrevivência das famílias camponesas*. Como resultado, *os camponeses e as famílias rurais, tanto no hemisfério norte como no sul, “desaparecem” e as comunidades agrícolas são dizimadas* (DESMARAIS, 2013, p. 153-154, grifos nossos).

Reiteramos, assim, o quanto os dados apresentados no capítulo três dão um importante suporte à compreensão de como a expansão econômica do agronegócio pode incidir na expulsão da população rural, ao contribuir com a concentração de terras e na diminuição de postos de trabalho. Além disso, os dados educacionais corroboram com o entendimento de que essa expansão econômica, se não incide diretamente, parece ao menos potencializar o estabelecimento de um esvaziamento da oferta escolar no campo via sua concentração nas cidades, por meio da diminuição da população rural. Todavia, outros fatores também merecem nossa atenção e o devido cuidado teórico, por concorrerem, no sentido de disputar e somar, com o agronegócio nos processos até então abordados.

5.3 A educação no campo sob o fogo cruzado do capital: a política de extermínio

Nesta seção, após investigarmos as dinâmicas demográficas que despontam como uma das maiores justificativas para a retração da oferta escolar, abordaremos argumentos de outra

ordem, que buscam fundamentar tal processo a partir de uma visão empresarial da educação. De acordo com essa lógica, as escolas públicas devem responder, assim como a iniciativa privada, a índices de produtividade e rentabilidade, estruturando-se sob uma pedagogia que reflete as exigências requeridas pelo mercado - uma *pedagogia das competências*, frequentemente pautada pela *teoria do capital humano*. Formam-se assim trabalhadores e trabalhadoras com as *competências e habilidades* que elevariam sua empregabilidade ao atender, unilateralmente, diga-se de passagem, aos interesses do capital, dentro dos ditames da “livre concorrência” meritocrática.

Tanto a Educação do Campo quanto a oferta de escolas no campo vão de encontro a esses objetivos. Fechar escolas, de acordo com essa perspectiva gerencialista, seria mais rentável dos pontos de vista financeiro e político-ideológico. Mesmo assim, investigar o quanto a questão financeira pode ou não prejudicar a manutenção de uma rede escolar no campo, bem como observar se o processo de padronização via sistemas de avaliação gera uma normatividade meritocrática em que escolas mal avaliadas podem ser fechadas, apesar de imprescindível, não nos parece o suficiente. Cabe igualmente compreender os mecanismos que contribuem para que, se for o caso, o ordenamento administrativo e o sistema avaliativo tornem escolas rurais inviáveis ou improdutivas, tanto do ponto de vista político quanto econômico. Dito de outra forma, cabe não apenas verificar se a questão financeira e o sistema baseado no “mérito” são motivações realmente mobilizadas para o fechamento de escolas, mas investigar as raízes dessa realidade.

Parte importante dos fundamentos e dos efeitos da pedagogia do capital e da hegemonia foram abordados nos capítulos dois e quatro. Desse modo, nos deteremos aqui a apontar como, por um lado, a questão do financiamento e, por outro, o sistema de padronização e avaliação podem refletir ou não no fechamento de escolas e na diminuição das matrículas, conforme os dados apresentados acima. Em relação ao financiamento, analisaremos as repercussões dos usos dos fundos públicos para a educação e, no que se refere à padronização, focaremos nos efeitos das avaliações nacionais de larga escala. Destacamos, uma vez mais, que tais políticas têm como pano de fundo o avanço neoliberal e as diretrizes das instituições e organismos financeiros globais, como BM, FMI e OCDE.

Cabe, todavia, nos determos um pouco mais acerca dos fechamentos das escolas rurais, no que diz respeito às suas repercussões e enfrentamentos. Tendo em vista o cenário apresentado em relação à retração da oferta escolar no campo, desde ao menos o fim da década de 2000, movimentos e organizações ligados à Educação do Campo passam a se engajar de forma a denunciar o processo, buscando impor-lhe barreiras. Em 2011 educadores e educadoras

mobilizaram-se na denúncia do processo de fechamento de escolas rurais no Brasil, lançando um manifesto articulado a uma campanha que ficou conhecida como “*Fechar escola é crime*”. A observância do fechamento de mais de 24 mil escolas no campo brasileiro, entre 2002 e 2009, foi um dos principais fundamentos desse documento.

O cerne da campanha foi o teor criminoso dessa política, no sentido do conteúdo ilegal de tal prática de acordo com ordenamento jurídico brasileiro. Ao mesmo tempo, visou disputar a construção de um consenso em torno do quanto o fechamento de escolas significaria um retrocesso na garantia do direito à educação, em sentido ampliado. De acordo com o manifesto,

O resultado comum desse processo é o abandono da escola, por grande parte daqueles levados do campo para estudar na cidade. É por essa razão que os níveis de escolaridade persistem muito baixos no campo brasileiro, em que pese tenha-se investido esforços e recursos para a universalização da educação básica. Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime! (MST, 2011).

Antes disso, desde ao menos 2009 o MST denunciava o ataque às escolas itinerantes do movimento no Rio Grande do Sul, no sentido de fechá-las e até mesmo criminalizá-las. De fato, a criminalização acabou ocorrendo dentro dos marcos ditos “legais”, demonstrando os limites da judicialização das lutas. No decorrer do processo, a expressão *Fechar escola itinerante é crime* acabou sendo reelaborada no sentido de incorporar um processo que, longe de se limitar às escolas de assentamento e/ou acampamento, abrangia a totalidade das escolas rurais, resultando no manifesto e na campanha “*Fechar escola é crime!*”.

Em razão dessa realidade, Taffarel e Munarim (2015) lançam um texto de caráter denunciante e propositivo, recuperando as bases da referida campanha, por conta da manutenção e da amplitude do processo em questão. Este trabalho foi resultado de uma avaliação da conjuntura nacional, com vistas a atender uma solicitação da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, responsável pela emissão e avaliação de pareceres e programas no contexto do PNRA. Os autores demarcam o teor transgressor do fechamento de escolas rurais do ponto de vista jurídico, ao encamparem o lema “*o crime continua*”.

Nessa conjuntura, era possível observar uma contraditoriedade entre a legislação vigente, em parte resultado da correlação de forças dos movimentos sociais do campo populares, e as políticas econômicas. Importante destacar a aliança junto ao modelo econômico agroalimentar pautado no agronegócio em toda a gestão petista, como um elemento tensionador.

O manifesto e a campanha *Fechar escola é crime* podem ser considerados fatores cruciais para a conquista de mais uma legislação que pretende normatizar o processo de extinção de escolas rurais, com o objetivo de frear o fechamento injustificado de escolas no campo (Lei nº 12.960/2014). A partir desse dispositivo torna-se obrigatória a manifestação de um órgão normativo para se extinguir escolas no campo, assegurando-se a participação da comunidade escolar.

Não é demais lembrar que a Resolução CNE/CEB nº 02 busca orientar, desde 2008, o processo de fechamento e nucleação de escolas rurais, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, as diretrizes complementares expressas na resolução não foram suficientes dentro do ordenamento jurídico brasileiro para interromper o processo, ainda que tenham demonstrado que a questão era uma pauta importante dos movimentos sociais em luta por Educação do Campo. Além do mais, ao menos desde 2014, mecanismos como a paralisação indevida de escolas rurais parecem burlar a legislação, adiando a manifestação do órgão normativo e, conseqüentemente, a participação da comunidade escolar afetada. Com esse “contorcionismo” jurídico, quando da extinção das escolas com o devido procedimento legal, elas já se encontram paralisadas há anos, o que auxilia tanto na desmobilização da comunidade quanto no parecer positivo¹⁶⁶.

Em outros termos, pontuamos que existem dispositivos oficiais que buscam tanto normatizar quanto frear o processo de fechamento de escolas no campo desde 2008, por meio de regulamentos que intentam impedir arbitrariedades. Articulam-se a estes, mobilizações frequentes da sociedade civil organizada em entidades como o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) ou, ainda, em movimentos sociais como o MST. Mesmo assim, demonstramos nesta pesquisa que o processo se encontra em plena vigência.

Dentre os fatores que merecem nossa devida atenção, inclusive pela hipótese de articulação com a expansão econômica do agronegócio, destacamos em nossa argumentação o financiamento e a mercantilização/empresariamento da educação. Acreditamos que essa tríade *financiamento - desruralização - empresariamento* conforma um movimento de inserção do

¹⁶⁶ Levantamos essa hipótese a partir da leitura da dissertação de Rocha (2020) sobre o fechamento de escolas rurais no semiárido nordestino. Apesar da autora não chegar a essa conclusão, a pesquisa aborda o número expressivo de escolas paralisadas, o que subsidiou nossas análises nessa direção. De acordo com o Censo Escolar, escolas classificadas como paralisadas devem ter suas atividades suspensas temporariamente por conta de ações como obras, reformas etc., entretanto, percebemos que frequentemente escolas rurais são paralisadas sem o objetivo de retomar suas atividades, podendo assim, ao tomar tecnicamente a lei, não acionar de imediato o respectivo órgão normativo.

neoliberalismo na questão agrícola e educacional, resultando em um campo cada vez mais sem gente e sem escolas.

5.3.1 Financiamento e indicadores educacionais como mecanismos de eliminação de escolas rurais

No que pesem as medidas legislativas de orientação ao procedimento de fechamento de escolas no campo, observamos que tal avanço normativo torna-se na prática neutralizado. Para isso, frequentemente é mobilizado o discurso acerca dos limites econômicos de manutenção desses estabelecimentos de ensino, o que poderia ser tomado como mais uma justificativa tanto para o início quanto para a continuidade da política em questão.

Considerando-se a política de fundos destinados ao financiamento da educação pública brasileira, destaca-se a criação do Fundef (por meio da Lei nº 9.424, de 1996), vigente entre 1998 e 2006, posteriormente alargado pelo Fundeb (instituído pela Lei nº 11.494, de 2007), vigente desde 2007. Embora tanto o Fundef quanto o Fundeb tenham previsto um maior aporte de recursos para estudantes matriculados em escolas de áreas rurais, possível por meio de um dispositivo de ponderação, o principal argumento para o fechamento de escolas no campo ainda é o financeiro, mesmo que em conjunto e em articulação com o fator populacional. Isso pode demonstrar que a incapacidade orçamentária é um tema central para quem pretende tratar com seriedade a questão, sem desconsiderar outros fatores que concorrem para o processo.

A lógica da política de fundos é relativamente simples: compartilhar no âmbito de cada estado da federação e DF parte dos recursos que já são destinados por estados e municípios para a educação e distribuí-los entre as redes estaduais e municipais na proporção das matrículas das respectivas redes. É importante afirmar que recursos de um estado não são compartilhados com os outros, cabendo ao governo federal oferecer um complemento financeiro para aqueles estados e respectivos municípios em que a receita disponível por aluno for menor, considerando as 27 unidades da federação brasileira (PINTO, 2019, p. 27).

Por isso, compreender o funcionamento e o impacto do fundo de financiamento da educação, no sentido de frear ou viabilizar o funcionamento de escolas no campo, mostra-se uma tarefa necessária. De fato, os mecanismos de “discriminação positiva”, presentes no cálculo de repasse de recursos para educação aos estados (via complementação da união) e municípios, mostram-se insuficientes para dar conta da realidade rural. Procuramos investigar nesta seção por que, efetivamente, o financiamento acaba por se tornar um vetor de extinção

das menores unidades escolares - notadamente as municipais, isoladas, unidocentes e multisseriadas - incapazes de se sustentar, seja por meio dos repasses federais e estaduais seja por recursos próprios.

Como impactos do Fundef, o professor José Marcelino Pinto (2015) destaca a ampliação dos recursos disponíveis por aluno e a mudança radical na oferta do ensino fundamental no interior dos entes federados. Fatores propiciados devido ao aumento da participação dos municípios, que ocorreu de forma ainda mais acentuada nas regiões mais pobres do país. O autor também aborda o importante papel de equalização promovido pelo fundo para a redução das desigualdades regionais, possível por conta dos repasses complementares da União e dos estados aos municípios.

A título de informação, dados consolidados em estimativas de 2016 trabalhados pelo autor mostraram que as complementações da União foram direcionadas a nove estados, todos da região Nordeste ou Norte (Maranhão, Pará, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, Alagoas, Pernambuco e Paraíba). De acordo com o site da Imprensa Nacional¹⁶⁷, em 2020, esses mesmos estados foram os únicos a receber novamente a complementação. Muitos desses estão entre os entes da federação que mais fecharam escolas no campo em números totais e que mais retraíram o número de matrículas estimadas em termos absolutos.

Com a implantação do Fundeb, principalmente os municípios das regiões mais pobres do país passam a contar com um aporte de recursos que não possuíam anteriormente, algumas vezes equivalentes a cerca da metade da receita municipal (PINTO, 2015). Entretanto, pelo fato de as receitas próprias de impostos da maioria dos municípios brasileiros serem insuficientes para ultrapassar os repasses já obrigatórios, assim como pela dicotomia da disputa de várias redes por recursos do fundo em cada estado, em geral “os municípios claramente são prejudicados, pois ficam com as etapas mais onerosas (educação infantil e educação do campo), sendo os entes mais pobres da Federação.” (PINTO, 2015, p. 114).

A princípio, imagina-se que a partir do início do Fundef e, posteriormente, do Fundeb, os municípios com menos recursos, que estão em sua maioria localizados em regiões mais desiguais e são em grande medida rurais, teriam mais possibilidades financeiras de arcar com as despesas das escolas localizadas no campo. Mas, ao contrário, o que vemos é que acabam sendo afetados pela transferência de responsabilidade, o que coincide com o avanço da política de fechamento de escolas rurais.

¹⁶⁷ Portaria ministerial nº 04, de 27 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-4-de-27-de-dezembro-de-2019-235856724>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Antes de supor um paralelo entre Fundef/Fundeb e o fechamento de escolas, o que chama a atenção é o fato destes fundos não terem sido capazes de evitar esse processo, tendo em vista seu ideário equalizador e o maior aporte de recursos destinados às escolas rurais. No entanto, a resposta parece ser simples: como os recursos são calculados por matrícula, mostra-se irrelevante o número de escolas no campo, importando de fato o total de estudantes matriculados em escolas consideradas rurais pela legislação.

Com isso, a lógica financeira pode induzir a política de fechamento de escolas, com a redução da rede rural sem impacto considerável nas matrículas rurais, por conta da opção pela nucleação intracampo ou pela classificação como rural de escolas que estão localizadas em espaços urbanos, alternativa aberta desde 2010 devido a uma possível manobra normativa¹⁶⁸. Ainda assim, mesmo recebendo um valor menor por estudante em escolas urbanas, dados levantados e estudos de caso ainda sugerem que alguns gestores consideram ser mais compensador financeiramente transferir essas matrículas para áreas e escolas urbanas. O que indica que as ponderações não são suficientes ou consideradas “rentáveis”.

Em vista disso, o que percebemos é que a discriminação positiva possibilitada pela diferenciação das ponderações das matrículas, essencial para sanar desigualdades e diferenças de custos entre etapas e modalidades, mostra-se insuficiente no que diz respeito às demandas da escolarização no campo. No caso do Fundef, cuja ponderação de apenas 2%, a partir de 2005 (Decreto nº 5.374/2005), pode ser considerada tardia e irrisória, o incentivo indireto ao fechamento e nucleação escolar nos parece bem evidente.

Se tomarmos os dados levantados junto ao Inep, seja considerando apenas os públicos ou incluindo os privados, podemos verificar que de 1997 para 1998, antes do primeiro ano de vigência do Fundef, foi registrada a maior retração de estabelecimentos rurais de um ano para o outro, cerca de 12 mil estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais. No recorte temporal entre 1998 e 2006 (Fundef), contabilizamos uma diminuição de cerca de -33 mil

¹⁶⁸ O Decreto nº 7.352/2010 no Inciso II do 1º Parágrafo dispõe que entende-se por “*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*” (BRASIL, 2010, grifos nossos). Desse modo, essas escolas rurais sediadas em áreas urbanas podem passar a ser contabilizadas como rurais e, portanto, entram na estatística como tais, contabilizando tanto os estabelecimentos de ensinos como as matrículas rurais. Assim, várias escolas podem ser fechadas no campo e nucleadas em uma escola urbana, com a rede de ensino recebendo o mesmo valor pelas matrículas. Em última instância, com graves repercussões para as análises, na realidade não é possível mensurar quantas escolas e matrículas computadas como rurais pelos Censos Escolares são de fato de escolas sediadas no campo e matrículas de estudantes da zona rural. Tal fato, aparentemente, poderia explicar o recuo da população em idade escolar mais acentuado do que o de matrículas. Entretanto, como veremos mais adiante, o mecanismo de ponderação acaba por funcionar como um jogo de soma zero em cada rede de ensino, o que nos faz acreditar que a contabilização de matrículas como rurais, e no fundo a própria ponderação, pode não ser encarada na totalidade como algo atrativo pelos gestores.

unidades de ensino rurais públicas - uma média de -3,6 mil; enquanto no período entre 2007 e 2019 (Fundeb), apesar de mais longo, a redução também foi de cerca de -33 mil - com uma média de -2,5 mil. Tais resultados indicam uma desaceleração, que poderia ser uma tendência vinculada às mudanças implementadas pelo Fundeb. Contudo, seriam necessários mais elementos e estudos para tal hipótese ser confirmada ou não, levando-se em consideração outros fatores possivelmente correlacionados.

Para título de exemplificação, no caso do Fundeb, tomando por base os anos de 2020 (Resolução nº 1/2019) e 2021 (Lei nº 14.113/2020), a maior ponderação existente é de 30%, sendo os anos iniciais do ensino fundamental urbano a referência representada por “1”. No caso da educação no campo, a ponderação vai de 15% a 30% a depender da etapa. Com isso, considerando-se a ponderação de 15% nas matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental rurais uma matrícula equivale a “1,15”, nos anos finais com a ponderação de 20% corresponde a “1,2” e no ensino médio que tem a ponderação de 30% a “1,3”. Dito de outra forma, 100 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental rural contabilizam pelo Fundeb 115 matrículas, nos anos finais 120 matrículas e no ensino médio 130¹⁶⁹.

O grande problema dessas ponderações é que as mesmas não se baseiam em nenhum parâmetro real de diferenças efetivas de custo. O limite máximo atual e [é] de 30% acima dos anos iniciais e a decisão é tomada por uma comissão que envolve representantes dos secretários estaduais e municipais de educação, em igual número e o governo federal como *tertius*. Como os estados são responsáveis pelo ensino médio e fundamental, e os municípios pela educação infantil e ensino fundamental, ocorre um cabo de guerra entre os entes cada qual buscando ampliar o fator de ponderação da etapa em que se encontra a maioria de seus alunos (PINTO, 2019, p. 28-29).

O resultado é uma conjunção negativa de fatores regionais, federativos e demográficos, em que “pela lógica da política de fundos, escolas pequenas dão ‘prejuízo’, pois não possuem uma escala mínima de custos.” (PINTO, 2012, p. 376), fazendo com que os recursos por turmas sejam insuficientes para garantir até mesmo o piso salarial do magistério. De fato, essa realidade incentiva a extinção desses estabelecimentos e a opção pelo transporte escolar, sendo a saída para a redução de custos a multisseriação (PINTO, 2012). No entanto, essa alternativa acaba sendo combatida por ser considerada sinônimo de precarização e fracasso escolar.

¹⁶⁹ Para a educação especial, indígena e quilombola a ponderação foi de 20%, independente da etapa. Para a EJA a ponderação é “negativa”, quando 1 matrícula equivale a 0,80, fato que parece ter contribuído diretamente para a retração da oferta dessa modalidade. Segundo Pinto (2012), a diferenciação no valor contabilizado por estudante de zona rural foi de apenas 2% no Fundef e em 2012 de 20%, quando cálculos do CAQi estimaram a necessidade de um adicional de no mínimo 65%.

No fim, percebemos que o mecanismo de ponderação se mostra pouco “atraente” para os gestores e ineficaz para a manutenção das escolas no campo. Tudo indica não ser suficiente “apenas” aumentar a ponderação do valor nas etapas rurais, visto esse ser um *jogo de soma zero*, isto é, mais recursos para as etapas/modalidades rurais significa menos recursos para as outras. Desse modo, as redes têm um valor total de X do Fundeb independente da etapa/modalidade, que vai ser dividido por matrícula por meio das ponderações. Administrativamente, fechar e agrupar escolas racionaliza a contabilidade como um todo, significando, muito provavelmente, menos custos totais ter menos escolas pequenas em áreas rurais, independente da ponderação.

Outra questão abordada por José Marcelino Pinto é a diminuição no número de matrículas da educação básica desde 2010, a despeito da EC nº 59/2009, que expande a obrigatoriedade do ensino. A retração das matrículas, longe de significar menos repasse de recursos, teria “colaborado para o crescente incremento do valor aluno disponibilizado pelo fundo, mas à custa da não incorporação de novos estudantes.” (PINTO, 2015, p. 107), visto não ter sido previsto fonte adicional de recursos que garantisse a ampliação de matrículas sem prejuízo da qualidade. Portanto, a forte retração de matrículas, mais intensa em áreas rurais, não significa menor repasse do Fundeb às redes de ensino, pelo fato da diminuição do repasse ocorrer via diminuição da arrecadação de impostos vinculados ao fundo.

Como já pontuamos, entendemos que a emenda deveria ter sido um fator de expansão das matrículas, mesmo com as mudanças demográficas, devido à questão da universalização do acesso à escolarização em toda a educação básica. Principalmente em espaços rurais, onde estaria, relativamente, grande parte do público-alvo ainda não matriculado. Todavia, políticas como as de correção de fluxo foram responsáveis por acelerar de forma preocupante a formação de estudantes, de modo a tirá-los mais rapidamente da escola, contribuindo também para esse processo a retração da oferta da EJA e do ensino noturno regular. Ainda assim, Davis e Alcântara (2020) observaram que o Fundeb não foi capaz de manter nem desenvolver o número de matrículas (urbanas e rurais) da educação básica, apontando a insuficiência das explicações dadas para a sua redução.

Nesse sentido, José Marcelino assevera:

A explicação para esse fenômeno, complexo, passa, em parte, pelas políticas de correção de fluxo (no Brasil a repetência é muito elevada), mas a principal razão é relativa a custos; *como as fontes de recursos são os impostos e, no âmbito de cada unidade federada, não depende da matrícula; assumir mais matrículas representa, na verdade, uma queda no recurso disponível por aluno*. Cabe ainda comentar que essa evolução das matrículas no Fundeb teve perfis distintos entre as etapas de ensino,

tomando por base o ano de 2007 e as matrículas na rede pública. A maior queda se deu no ensino fundamental (mais de 6 milhões de matrículas) em virtude da dinâmica demográfica e dos programas de correção do fluxo escolar. O ensino médio perdeu cerca de 800 mil alunos, quando se esperava um crescimento, pois o país, em 2017, possuía cerca de 850 mil jovens de 15 a 17 anos (faixa obrigatória) fora da escola. Do ponto de vista das políticas públicas o maior impacto foi na redução drástica nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (31%), quando os movimentos da área alimentam uma grande esperança com o novo fundo que, ao contrário do Fundef, passou a contabilizar essas matrículas. Além disso, as maiores demandas do Plano Nacional de Educação referem-se exatamente a EJA, considerando que o país possui dezenas de milhões de jovens e adultos sem o ensino fundamental concluído. *Outra queda drástica ocorreu na educação rural, com uma redução de 1,4 milhão de matrículas (20%) entre 2007 a 2018. Em particular, no Brasil, a política para as áreas rurais é de extermínio; foram fechadas 83 mil escolas rurais (queda de 59%) entre 1977 [provavelmente 1997] e 2018.* Por fim, educação infantil (creches e pré-escolas) foi a única etapa que apresentou um crescimento significativo durante toda a política de fundos (Fundef incluído) (PINTO, 2019, p. 31, grifos nossos).

Como forma de averiguar se o fundo está sendo capaz de assegurar o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), uma proposta de ponderação que garantiria um padrão mínimo de qualidade, o autor fez uma comparação entre este e o valor mínimo por etapa de ensino repassado pelo Fundeb em 2012, considerando-se a localização urbana ou rural. A conclusão é que o Fundeb não estava sendo capaz de assegurar o que seria o *padrão mínimo de qualidade*, devido à discrepância entre os valores, mais acentuada nas etapas ofertadas em áreas rurais.

Nota-se enorme discrepância, em particular nos valores correspondentes às creches e ao ensino fundamental (anos iniciais) do campo. Essa discrepância ajuda a entender a resistência dos municípios em ampliarem sua rede de creches, bem como o colossal fechamento de escolas rurais. Para tentar conter esse processo, foi aprovada a Lei Federal nº 12.960 de 2014, que dificulta o fechamento de escolas rurais. Contudo, a melhor forma de atingir esse objetivo é ampliar o fator de ponderação (hoje em apenas 15% sobre o valor estimado para as escolas urbanas) e fixar um valor aluno que, de fato, cubra os custos com um mínimo de qualidade, como propõe o CAQi (PINTO, 2015, p. 108-109).

José Marcelino Pinto (2015) afirma que o CAQi seria um primeiro passo rumo ao ensino de qualidade, cujo alcance seria o Custo Aluno Qualidade (CAQ), tendo como base a maior valorização e remuneração dos docentes, possível apenas com a elevação do percentual do PIB destinado à educação e o crescimento econômico. Logo, entende-se que a ponderação entre 15% e 30% a mais dos recursos do Fundeb para matrículas rurais está longe de atender as necessidades estimadas pelo CAQi para esses estudantes e até mesmo distante de se garantir o funcionamento de certas escolas rurais.

Soma-se a isso a repercussão dos programas de transporte escolar enquanto reforçadores do movimento e da lógica de fechamentos e nucleação de escolas rurais, haja vista a viabilidade do deslocamento dos estudantes seja no próprio campo seja para as cidades. Tanto o Programa

Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) quanto o Programa Caminho da Escola possibilitaram um cálculo de custo e benefício que desprezou os impactos que não fossem estritamente de ordem econômica, mas que podem ter ignorado inclusive estes.

A oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos (INEP, 2007).

Segundo Ferreira e Brandão (2017) até 1994, ano de criação do PNATE, não existia a destinação de recursos específicos para o transporte escolar por parte do governo federal aos estados e municípios. Na portaria de criação do programa destaca-se a destinação ao transporte de estudantes residentes em áreas rurais e àqueles com necessidades educativas especiais. Tal fato foi respaldado posteriormente pela Resolução/CD/FNDE nº 12/2011, que estabeleceu critérios para a destinação dos recursos para o atendimento de estudantes residentes em áreas rurais, como forma de garantia de acesso à educação.

Os autores observaram que, se por um lado, o programa foi importante para superar o transporte escolar precarizado e desumano, por outro, a partir de 1995 inicia-se um deslocamento em massa de estudantes do campo para os centros urbanos, com o respaldo do governo federal (FERREIRA; BRANDÃO, 2017). Em levantamento realizado, verificaram, entre 2002 e 2009, o aumento de mais de 100% de estudantes transportados para os centros urbanos, bem como a expansão das verbas do PNATE que foram de 44 milhões em 2002 para 644 milhões em 2011 (FNDE apud FERREIRA; BRANDÃO, 2017) e a manutenção de uma média de gasto anual de R\$640 milhões entre 2012 e 2015. Desse modo, “Fica evidente uma política pública educacional de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos em detrimento das escolas do campo.” (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 81), ferindo as quatro dimensões constitucionais do ensino - *disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade* (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 83).

Os dados apresentados no artigo apontam que o volume de verbas destinadas ao PNATE é fator que deveria se contrapor à justificativa de falta de recursos para a manutenção das escolas. Nesse contexto, Ferreira e Brandão indagam:

- Não seria menos desgastante, física e psicologicamente, para os alunos do campo, estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local, respeitando suas

peculiaridades - terra, produção e comercialização - do que se deslocarem por muitos quilômetros, desde a madrugada, cansados, em veículos muitas vezes inaptos, para estudarem em local distante de seu território?

A pesquisa indicou que os poderes públicos, principalmente os municipais, são movidos pela ideia de que a manutenção do ensino no campo é economicamente insustentável para os cofres públicos, agrupando os alunos nas cidades, penalizando-os pelo transporte escolar, reduzindo o número de professores e servidores ligados às atividades de ensino, achatando salários, precarizando o ensino e prejudicando os alunos, pois as consequências do cansaço das viagens podem abranger doenças físico-psíquicas, além de dificuldades para os professores na organização do planejamento de suas aulas.

A partir dos documentos oficiais analisados, as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira, resultado do fechamento de escolas do campo ou de escolas nas periferias das cidades que atendam filhos de camponeses, concentrando alunos e professores no entorno das sedes administrativas - as cidades, não se sustentam. Os indicativos apontam para questões e interesses políticos eleitorais, considerando a visibilidade política que as escolas concentradas lhes proporcionam, enquanto escolas no campo se tornam invisíveis aos olhos dos eleitores (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 82).

No rastro desse processo, os anos 2010 são marcados por reflexos de uma crise econômica mundial fazendo com que a questão do financiamento ganhasse dimensões dramáticas. Diante deste contexto, Taffarel e Munarim (2015) avaliam que os cortes no orçamento da educação efetuados pelo governo federal no ano de 2015, somados à continuidade do fechamento de escolas no campo, seriam duas dimensões da problemática educacional naquela conjuntura, sendo que a primeira despontava como elemento reforçador da segunda. Isto é, a restrição do orçamento da educação refletiria na exacerbação de uma problemática já em curso: o fechamento arbitrário de escolas no campo.

No primeiro ano do segundo mandato de Dilma Rousseff, a contradição entre o lema governamental *Pátria Educadora* e as mudanças na política econômica - em consonância com as políticas de austeridades do ajuste fiscal neoliberal - é denunciada enquanto grave violação e retrocesso das lutas das classes trabalhadoras. No sentido de promover o superávit primário, os cortes em políticas sociais - bandeira dos governos petistas - foram responsáveis por um recuo de 49% no orçamento do Ministério de Desenvolvimento Agrário e 19% no Ministério da Educação (TAFFAREL; MUNARIM, 2015). De acordo com José Marcelino Pinto, as políticas implantadas desde 2015 tiveram um impacto negativo junto ao Fundeb:

[...] a partir de 2015, com as políticas recessivas implantadas no início da segunda gestão do governo Dilma Rousseff, os recursos começam a declinar, colocando estados e municípios em situação delicada para honrar seus compromissos com a folha de pagamento da educação e, mais ainda, com as metas do Plano Nacional de Educação de expansão da oferta educacional (PINTO, 2019, p. 30).

Por isso, a preocupação expressa por Taffarel e Munarim (2015) com a política econômica implementada por Rousseff, no sentido de ser mais um fator de pressão em relação à incapacidade orçamentária dos estados e municípios. É na rede municipal onde se concentra a maior retração da oferta escolar rural, rede que também é a maior responsável pela oferta escolar no âmbito da LDB, o que reflete também problemáticas pertinentes ao sistema federativo brasileiro. Como proposição, os autores indicam a necessidade de “incentivar os gestores locais, especialmente os dirigentes municipais de educação, a empreenderem as lutas internas na relação entre os entes federados por fundos públicos diferenciados para o tratamento da questão das escolas do campo.” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 48).

Nesse cenário, o próprio Conselho de Secretários de Estado de Educação (Consed) se manifestou através do *Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo*. No documento, o conselho evidencia uma necessidade maior de recursos financeiros, devido aos custos superiores para a manutenção de uma oferta escolar no campo de qualidade, sendo pontuada a responsabilidade do Estado e de toda a sociedade brasileira.

Somos conscientes de que o custo médio por aluno/ano na Educação do Campo, mantido em grau de qualidade equivalente ao urbano, será superior a este, o que decorre de diversos fatores [...]. Mais alto ainda será o custo para compensar o déficit histórico acumulado no que concerne à educação dos povos do campo, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Entendemos, todavia, que a superioridade desses custos se revela tão somente na estrita contabilidade econômico-financeira imediata, tais são os altos custos humanos e mesmo econômicos do êxodo involuntário e das concentrações urbanas desordenadas (PACTO DO CONSED apud TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 49).

Os autores propõem que a Undime assumisse junto ao Consed e ao MEC a defesa da elevação da ponderação do Fundeb para o contexto da educação no campo, de forma a aumentar o aporte de recursos para as escolas rurais dos estados e municípios. Com isso, talvez fosse possível frear o processo de fechamento de escolas no campo, atacando a justificativa mais apresentada: a incapacidade financeira. Ademais, acrescentamos que a questão orçamentária comumente é associada com o discurso de impossibilidade de uma oferta escolar de qualidade no campo, o que justificaria sua histórica precariedade pedagógica e infraestrutural. Esse discurso passa a ser embasado por meio dos resultados de avaliações padronizadas de larga escala.

Parece-nos salutar uma leitura cuidadosa dessa conjuntura de inflexão da política econômica em 2015, que responde a uma crise econômica global despontada em 2008. Soma-se a esse contexto, a crise política nacional gestada a partir de legítimas insatisfações expressas nas manifestações/jornadas de junho de 2013. Estas foram, em parte, capturadas e radicalizadas

com a derrota da direita nas eleições de 2014, culminando com a tomada das ruas por manifestações da direita e da extrema-direita a partir de 2015. Esses acontecimentos desestruturaram a política de conciliação e consenso gestada pelo PT, resultando, como já visto, no golpe político-jurídico-midiático de 2016 e na eleição de Jair Bolsonaro em 2018, com apoio de amplos setores do agronegócio. A virada política acirra ainda mais a questão do financiamento à educação como um todo, bem como à Educação do Campo em particular, em seu vínculo intrínseco com a questão agrária.

Cabe destaque à promulgação por Temer (PMDB) da Emenda Constitucional nº 95/2016, que ficou conhecida popularmente como *PEC da morte* e do *Teto de Gastos*, pela gravidade de seus reflexos na continuidade das políticas públicas brasileiras, especialmente nas áreas de saúde e educação. Conforme aponta Pinto (2019), a nova lei torna sem efeito por vinte anos a vinculação destinada pela constituição de 1988 de 18% dos impostos arrecadados pelo governo federal, congelando-os em termos reais nos valores de 2017. Na prática, há uma estimativa de redução que pode chegar a 40% a depender dos resultados do PIB. Portanto, a emenda institui um novo regime fiscal, com a limitação das despesas primárias que ficam “congeladas” por duas décadas a despeito da expansão da obrigatoriedade do ensino, que deveria inferir no aumento de matrículas, e da garantia do CAQi, que foi incluído no Plano Nacional de Educação (PNE).

Mais uma vez na história do financiamento da educação pública no Brasil, após uma medida explicitamente autocrática tem-se o fim, de fato ou de direito, dos mecanismos vinculatórios das receitas educacionais. De acordo com EC 95/2016, os limites de despesas primárias possíveis de serem gastas serão equivalentes àquelas gastas no ano fiscal anterior, corrigidos pela inflação do período - de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) - tendo como mês-base o mês de junho. Esta é, atualmente, uma peça-chave do processo de financeirização dos recursos públicos, sendo os recursos arrecadados com impostos destinados, prioritariamente, ao pagamento de juros e amortização da dívida pública brasileira em benefício aos setores com ligação com o capital financeiro (LAMARÃO, 2021, p. 816).

Ao analisar a evolução dos gastos na educação em relação ao PIB, Pinto (2019) verificou um aumento entre 1999 e 2015, especialmente a partir de 2006, no total de 31% na educação básica e 29% na educação superior. Ainda assim, permaneceria um problema de subfinanciamento do gasto por estudante da educação básica pública (PINTO, 2019). Podemos depreender que com a EC nº 95 a questão do subfinanciamento ganha dimensões dramáticas, que apontam para a permanência ou exacerbação das desigualdades, inclusive com efeitos diretos na oferta escolar no campo.

Neste quadro, não apenas o projeto emancipatório da Educação do Campo está sob risco, como também toda a educação pública nacional, em uma conjuntura de “privatização de novo tipo” do fundo público, tomado para fins privados com acentuada presença do setor financeiro. Se em 2015 Taffarel e Munarim já denunciavam os cortes de gastos no MEC e no MDA como grave ameaça à Educação do Campo, os acontecimentos pós-golpe ganham contornos draconianos de estrangulamento da educação pública e desmonte da Educação do Campo e da política fundiária.

Santos (2020) observa que a ofensiva contra a Educação do Campo se viabiliza a partir de novas políticas que alteram discricionariamente a legislação, abrindo flancos aos setores empresariais. Em relação à questão orçamentária, destacam-se as disputas no âmbito do Fundeb e da Educação do Campo. No que se refere ao primeiro, a autora questiona se o fundo público visa o financiamento de políticas públicas executadas pelo Estado ou ofertados por empresas. E em relação ao Pronera apresenta dados alarmantes que demonstram que seu orçamento caiu de 70 milhões em 2006 para 2 milhões em 2019, o que inviabiliza sua manutenção e expansão, sufocando o programa que pode ser considerado o mais importante para Educação do Campo¹⁷⁰.

Deste lugar, as justificativas que giram em torno das dificuldades de manutenção de escolas rurais de pequeno porte e das políticas públicas da Educação do Campo por conta do viés financeiro mostram-se com lastro na realidade. Mesmo se fossemos considerar as motivações políticas levantadas por Ferreira e Brandão (2017), tudo indica que as políticas de discriminação positiva são insuficientes e produzem uma linha de corte que, se não inviabiliza, ao menos dificulta o funcionamento adequado de escolas rurais municipais com menos de 50 estudantes. Em contrapartida, recursos são destinados para o transporte escolar em direção às escolas-núcleo e às escolas em geral, seja no campo seja nos centros urbanos, transformando estudantes de zonas rurais em “migrantes pendulares” em escala local.

A vigência da EC nº 95/2016 acirra e radicaliza a problemática. Todavia, no mínimo até sua promulgação, nos parece que a questão não seria a falta de recursos e sim o cálculo financeiro e o direcionamento de sua destinação. A expansão das verbas para o PNATE é um fator que corrobora esse entendimento, no qual os valores insuficientes do Fundeb para escolas rurais não parecem ter sido uma escolha meramente econômica.

Analisando a conjuntura muito particular da gestão Bolsonaro, Santos (2020) elenca uma série de medidas que promovem uma ofensiva contra a educação e a Educação do Campo, que compreendem questões marcadamente ideológicas. Podemos citar: a *Reforma do Ensino*

¹⁷⁰ Nessa conjuntura, grande parte da manutenção das turmas ainda vigentes torna-se viável por conta de emendas parlamentares e/ou doações.

*Médio*¹⁷¹ (Lei nº 13.415/2017), a BNCC, as *Novas diretrizes para a Formação de Professores* (Resolução CNE/CP nº 2/2019), o programa *Future-se* e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), acompanhados da implantação do *Programa de Residência Profissional Agrícola* (Portaria nº 27/2020) - em explícita demarcação de uma “educação do campo” voltada ao empresariado (SANTOS, 2020).

As análises empreendidas até aqui nos fazem concluir, portanto, que o cálculo não é somente econômico, é político. Nessa direção, de forma a verificar o nível de conhecimento dos estudantes e impulsionar uma padronização do ensino, foram institucionalizadas duas formas de avaliação que resvalam em indicadores de desempenho educacionais e de qualidade da educação básica, tendo por base questões objetivas de português e matemática. São elas o Saeb e a Prova Brasil, sendo que somente o Saeb compreende as escolas rurais.

Ambas as avaliações são de larga escala, diagnósticas e resultam de testes padronizados e questionários socioeconômicos, servindo de cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que também considera as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Em tese, esses resultados deveriam verificar as disparidades e desigualdades entre as redes, modalidades e escolas de modo a inferir em políticas públicas que pudessem superá-las. Contudo, ao que parece, o ranqueamento induz uma política de marginalização e/ou eliminação de escolas consideradas com baixa qualidade. Como, em geral, os indicadores de qualidade do ensino brasileiro são notadamente mais precários nas zonas rurais, tornam-se mais uma das justificativas para a política de erradicação de escolas rurais, com ênfase nas “isoladas” e multisseriadas.

Luther e Gerhardt (2018), tendo por base Foucault, entendem o sistema de avaliação como parte integrante de um sistema de controle estatal que produz regramentos comportamentais, dos quais a medição do desempenho compõe uma forma de biopoder com efeitos de exclusão e repressão. Interessa-nos na análise das autoras o esforço em responder se existe uma relação entre a obrigatoriedade da escolarização, o controle escolar e o movimento migratório do campo para a cidade.

Uma das questões levantadas é que a obrigatoriedade da frequência escolar se dá sem o acompanhamento de uma oferta adequada de estabelecimentos de ensino para o atendimento da população rural, especialmente na educação infantil e no ensino médio, esse último com

¹⁷¹ Cabe destacar que o chamado “novo ensino médio” acaba produzindo uma abertura desta etapa da educação básica para os programas “educacionais” do agronegócio, até então predominantes no ensino fundamental, principalmente pela possibilidade do setor se inserir e pautar os itinerários formativos e componentes curriculares, como os “projetos de vida”.

baixíssima oferta no campo. Os índices de analfabetismo no campo, 23,2% em contraposição a 7,3% nas áreas urbanas (publicados pelo Inep em 2003), seriam um dos indicativos de que a obrigatoriedade não garante a universalidade de acesso e permanência. Dados levantados indicaram a presença de 4.936.703 milhões de analfabetos no meio rural (Censo 2010), 16,5% da população rural, e a existência de 6.078.829 milhões de estudantes (Censo Escolar, 2012), 20,4% da população rural (LUTHER; GERHARDT, 2018). Portanto, um total de analfabetos bastante próximo do total de estudantes matriculados.

As autoras demonstram o uso dos dados como mecanismo de constrangimento da oferta escolar rural, no sentido de relacioná-la a uma educação precarizada. Tal mecanismo parece ter sido utilizado pelas entidades representativas do agronegócio no *Relatório das Escolas Esquecidas*, realizado pelo *Observatório das Desproteções Sociais no Campo* e pelo *Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais do Agronegócio - CNA*. A conclusão do documento é uma correlação entre as péssimas condições de ensino e aprendizagem e as escolas de *localização diferenciada*, a saber: escolas em áreas de assentamento, em áreas remanescente de quilombolas e em terras indígenas, com destaque nas últimas (apud LUTHER; GERHARDT, 2018).

Se, por um lado, o relatório poderia ter sido uma forma de denúncia e reivindicação, por outro, o mapeamento das escolas com piores indicadores pode servir de justificativa para a estigmatização e extinção desses espaços. Considerando o caso específico de avanço dos cursos superiores de formação de docentes em licenciatura indígena, para Luther e Gerhardt (2018, p. 301) “o interesse do agronegócio é de fechar as escolas antes que esses docentes e formandos universitários retornem para suas comunidades e atuem na educação do campo.”.

Fechar escolas em vez de solucionar os problemas de ordem local é uma ação criminosa que o Estado mantém. A hierarquia de poderes não enxerga quem estuda e trabalha nestes espaços multisseriados e, as pequenas escolinhas rurais ao que parece se tornam apenas estatísticas, dados censitários e indicadores que não entram na média desejada. Seja pela má formação dos professores, pela evasão e baixo desempenho dos estudantes ou mesmo pelo custo em manter escolas com menos de 50 alunos (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 301).

Dentre as questões levantadas pelo Inep (2007), no documento *Panorama da Educação do Campo*, acerca das dificuldades encontradas por essa modalidade, são citadas o predomínio das classes multisseriadas com educação de baixa qualidade, a alta distorção idade-série e o baixo desempenho escolar. Mesmo que o documento do instituto cite a necessidade de reavaliação da política de nucleação, a relação entre escolas rurais, especialmente multisseriadas, e o baixo desempenho escolar parece configurar um aparato de legitimação da política em questão, ao menos para parte dos gestores municipais.

Com base nessa lógica, “O plano de nucleação escolar foi pensado para melhorar a qualidade da educação rural e realocar as classes isoladas uni-docentes remanescentes e reorganiza-las em novas escolas (do campo) com, pelo menos, quatro séries completas para atender a comunidade local.” (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 302), o que teria iniciado o processo de extinção das escolas com menos de 50 estudantes matriculados. Assim, “A fragilidade revelada sobre as características da educação rural faz com que as escolas fechem ou se nuclearizem.” (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 302). O processo culminou com a nucleação em escolas situadas nas sedes dos municípios, sob a dependência do transporte escolar e de um deslocamento pendular dos estudantes. Ademais, a correlação entre regime multisseriado e fracasso escolar se mostra tensa e problemática¹⁷².

O novo Fundeb (Lei nº 14.113/20), parece radicalizar e institucionalizar esse movimento. Isto porque passa a prever um maior aporte de recursos no caso da complementação-VAAR (valor anual por aluno) da união para as redes, tendo por base o cumprimento de condicionalidades e a apresentação de melhoria de indicadores e da aprendizagem, nos termos do Saeb (Arts. 5º e 14º). Dentre as condicionalidades previstas, podemos citar a participação de ao menos 80% dos estudantes de cada ano escolar nos exames nacionais e referenciais curriculares alinhados à BNCC.

De acordo com o pesquisador da área Marco Lamarão, trata-se na verdade de um “novo velho Fundeb” que não deve ser analisado isoladamente das demais políticas educacionais, sendo possível observar que “a definição de novos recursos que possam ingressar na educação pública está estabelecida mediante critérios meritocráticos e gerencialistas.” (LAMARÃO, 2021, p. 816). Para o autor, o Fundeb tem como cerne as lógicas do ajuste fiscal, da responsabilidade fiscal e do superávit primário, tornando-o incapaz de superar o subfinanciamento educacional brasileiro.

Tomando por base parte das considerações aqui apresentadas, poderíamos concluir que em tese o aumento da ponderação do valor recebido pelas escolas rurais, seja pelo CAQi ou por outro instrumento, seria um passo fundamental tanto para se superar a desigualdade entre as escolas urbanas e rurais, independente da etapa, quanto para frear o processo de fechamento

¹⁷² Miguel Arroyo considera que “A questão central é como repensar a organização escolar reconhecendo a centralidade dos sujeitos e de suas vivências em seus tempos de formação. A primeira exigência será ir além das críticas à organização das escolas do campo e à sua organização em multisséries; ir além do sonho da transformação das escolas multisseriadas em seriadas. Pesquisas realizadas mostram que a seriação reivindicada como solução para os males da escola multisseriada do campo já está vigente sob a configuração multissérie (Antunes-Rocha e Hage, 2010). Em outros termos, é a lógica seriada - que obedece a uma organização linear, segmentada, dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos - presente na organização multisseriada, que está em crise nas escolas do campo e das cidades.” (ARROYO, 2012, p. 737).

das últimas. No entanto, a complexidade da questão, que envolve uma multifatorialidade, e os debates existentes em relação ao que seria uma mensuração da qualidade, nos sugerem cautela.

No mais, há de se concluir que tanto o Fundef quanto o Fundeb, longe de assegurarem a permanência das escolas no campo pela discriminação positiva, são vetores que na realidade concreta potencializaram cálculos meramente econômicos. Tal contabilidade, sem se esquecer das políticas de incentivo ao transporte escolar, pode ter sido preponderante para a extinção de escolas rurais municipais sem a diminuição do volume de verbas recebida, possibilitando um uso considerado mais rentável e eficiente destas, desconsiderando-se outros impactos.

A forma como estes fundos se organizam trará impactos incomensuráveis a escolas com menor quantitativo de matrículas, levando ao fechamento de inúmeras escolas rurais e escolas noturnas ou turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, é um fundo de âmbito estadual. Não há transferência de recursos entre os estados da federação, mas tão somente entre municípios de um mesmo estado. Assim, o FUNDEF/FUNDEB não ajuda a minorar as diferenças regionais educacionais, produzindo ao seu modo, um desenvolvimento desigual (e, por que não, combinado) (LAMARÃO, 2021, p. 814).

Portanto, conseguimos observar neste capítulo o atravessamento entre a questão do financiamento da educação, o processo de estigmatização das escolas rurais de baixa qualidade, reafirmado pelos indicadores educacionais nacionais, e o deslocamento ou migração da população jovem da zona rural. Ao que se pode constatar, ambos os fatores acabam por pressionar os sistemas de educação a extinguir suas escolas rurais em alguma medida. Cabe destacar, que a naturalização da educação ofertada no meio rural como sinônimo de fracasso escolar, mostra-se reflexo tanto de um financiamento insuficiente quanto de um sistema avaliativo de base neoliberal, que visa padronizar o ensino e responsabilizar a própria comunidade escolar por seus resultados nefastos (FREITAS, 2018). Além do mais, tudo indica que esse não é um fenômeno particular, posto que em parte da Europa e nos EUA esses fatores são igualmente relevantes para o processo de fechamento de escolas no campo (LAVALL, 2019; VENDRAMINI, 2015).

Pedindo licença para uma analogia em certa medida forte, a política de fechamento de escolas rurais com base no critério avaliativo assemelha-se a um processo de “eugenização” da oferta escolar, devido à eliminação de elementos institucionais indesejados. Suspeitamos que o

mesmo pode ser considerado em relação ao fechamento de turmas de EJA e à retração do ensino noturno. O esquema vigente perfaz um ciclo de produção de escolas rurais fracassadas e, por isso, insustentáveis e elimináveis, que pode ser assim sintetizado: subfinanciamento +/- baixos indicadores educacionais +/- diminuição da população rural = fechamento e nucleação de escolas rurais.

Incluindo a realidade da questão agrária no Brasil nesta análise, a eliminação de escolas acaba por atravessar uma tentativa de erradicação de focos de conflito no campo e de alternativas ao projeto agroalimentar dominante. Por isso, a questão que procuramos responder nesta tese seria: qual é a conta do agronegócio nessa dinâmica?

José Marcelino Pinto, nos dá bons indicativos dessa responsabilidade:

O grande desafio para o financiamento de uma escola do campo de qualidade passa por achar o equilíbrio entre um número de alunos mínimo que garanta uma escala de funcionamento adequada e que, ao mesmo tempo, não implique, para os alunos, longas jornadas para chegar até a escola. No caso dos assentamentos de Reforma Agrária, a situação é de mais fácil solução, pois há um contingente relativamente concentrado de famílias. A questão se torna bem mais complexa para as regiões tomadas pelo latifúndio (e que são majoritárias), pois, nesses casos, o número de famílias é muito pequeno para uma grande extensão de área. Assim, a luta por uma educação do campo de qualidade passa necessariamente pela luta por Reforma Agrária e se dá concomitantemente a esta. De qualquer forma, nas regiões nas quais a densidade populacional é baixa, é fundamental o desenvolvimento de projetos pedagógicos de escolas de qualidade, que, necessariamente, terão de ter poucos alunos (PINTO, 2012, p. 377).

Por fim, fica evidente que a ascensão e a permanência de uma política de fechamento de escolas no campo brasileiro - que ocorre nas margens, visto que comumente não acontece de forma regulamentada ou é monitorada formalmente por setores governamentais do executivo federal - é condicionada por uma ampla gama de fatores políticos, econômicos e populacionais. Tais fatores passam a servir de base para argumentos pretensamente educacionais e guardam em si o discurso da tecnicidade, falsamente apresentado como neutro.

Defendemos que o sincronismo entre a expansão do agronegócio e a reorganização espacial da oferta escolar no campo é de fato uma sinergia, na qual o avanço do modelo do agronegócio confere continuidade à diminuição da população rural e de postos de trabalho agrícolas e, ao contrário do padrão anteriormente vigente na fase de modernização da agricultura, acarreta a retração da oferta de escolas no campo. Com isso, a geografia das desigualdades educacionais no campo ganha novos contornos e dimensões, que envolvem a disputa pelos territórios escolares e uma “tecnologia” que busca destituir a Educação do Campo de seu protagonismo, visando devastar o campo brasileiro de escolas, de gente, de vida.

6 A GEOGRAFIA¹⁷³ DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO DA HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO

Neste capítulo buscamos construir uma síntese, com o intuito de reconstituir o amplo leque de dados levantados em conjunto com as respectivas discussões empreendidas. O objetivo é recompor o todo, identificar acúmulos, confirmar hipóteses e indícios, bem como indicar as questões que precisam de mais aprofundamento. A totalidade pretendida enquanto desafio teórico, busca nesta etapa alinhar a historicidade e a contraditoriedade à espacialidade.

Harvey (2016) nos ajuda a demarcar o papel do espaço nessa dinâmica ao afirmar que “As contradições entre capital e trabalho [...] ganham amplitude e forma material na paisagem geográfica.” (p. 139) e que “O capital e o Estado capitalista têm um papel fundamental na produção de espaços e lugares em que se realiza a atividade capitalista.” (p. 140). Assim, por meio de mecanismos como *ajustes espaçotemporais* o capital desloca geograficamente suas falhas sistêmicas, ao invés de resolvê-las. Abordando a questão da concorrência internacional, o geógrafo afirma que há uma “dialética entre a lógica territorial e a lógica capitalista.” (p. 146), para, por fim, concluir que “Desenvolvimentos geográficos desiguais mascaram convenientemente a verdadeira natureza do capital.” (p. 150).

A espacialização dos dados aqui proposta tem por intenção demarcar a geograficidade dos fenômenos estudados. Moreira (2004), ao tratar do encontro entre marxismo e geografia, designa “geograficidade à condição espacial da existência do homem em qualquer sociedade.” (p. 32), acrescentando ser “a existência em sua expressão espacial.” (p. 33). Para o autor, essa categoria “é o modo de expressão dessa essência metabólica - a hominização do homem pelo homem através do trabalho - em formas espaciais concretas de existência, algo que difere nos diferentes recortes de território da superfície terrestre. É o ser em sua totalidade geográfica

¹⁷³ Por geografia, entendemos, “a atitude de representação e reflexão analíticas do homem-no-mundo [ou da humanidade-no-mundo], a partir do modo como este nele organiza sua relação com a sociedade e a natureza - portanto consigo mesmo - no vir-a-ser do processo evolutivo da história. Refere-se, pois à contextualidade e existencialidade - diremos à geograficidade - espacial do homem no mundo, condição que difere aqui e ali de acordo com as estruturas da história.” (MOREIRA, 2004, p. 22-23), acrescentando-se ainda o fato de ser “uma ciência espacial da sociedade e da história, do espaço geográfico como produto do trabalho dos homens [ou da humanidade] nos diferentes contextos históricos de sociedade e dos arranjos do espaço geográfico como dado estruturador das ações, das contradições e dos conflitos sociais de classes.” (Ibid., p. 28). Concluindo, a geografia pode ser vista como “uma praxis governada pela consciência do ser-estar do homem-no-mundo e, assim, tal como marxismo, como uma teoria da ação [...]” (MOREIRA, 2004, p. 23).

concreta.” (MOREIRA, 2004, p. 34)¹⁷⁴. Daí a importância que atribuímos à expressão espacial de nosso tema de pesquisa, na busca de um entendimento adequado tanto de aspectos específicos e particulares, quanto dos traços comuns e amplos.

Logo, a cartografia, como síntese espacial do levantamento documental de estatísticas setoriais, pode ser uma ferramenta importante para identificar e demarcar tendências e singularidades. Na metodologia de elaboração dos mapas representativos das questões educacionais, para efeito de variação dos resultados no período estudado entre as regiões e as unidades federativas, optamos pela escolha do ordenamento dos dados em intervalos iguais, desconsiderando-se a expansão. Nos demais mapas, em geral, personalizamos os intervalos dos resultados de acordo com os objetivos comparativos e/ou de maior clareza.

Dito isto e de posse da base dos resultados em questão, o objetivo deste capítulo final é produzir um mapeamento do fenômeno estudado, com vistas a identificar como se dá o seu comportamento espacial em nível nacional, buscando os atravessamentos possíveis entre os diferentes elementos analisados. Levando em consideração a dimensão espacial para a compreensão dos fenômenos estudados, tomando por base o estudo acerca da *geografia da educação e da escola* organizado por Giroto (2018), investigamos a configuração de um fenômeno espacial que pode se estruturar enquanto uma singularidade da geografia da educação. Acreditamos que esse trabalho de cartografia pode nos ajudar a compreender a espacialidade dos dados coletados e, com isso, a especificidade de uma *geografia da educação no campo*, sobredeterminada por múltiplos fatores.

Concordamos que a dimensão espacial da educação, comumente negligenciada, precisa ser trazida à tona em sua relação entre desigualdades territoriais e o direito à educação. Uma pesquisa que se propõe a examinar a *geografia da educação e da escola* reafirma a condição espaço-temporal dos fenômenos educacionais, buscando identificá-los, analisá-los e compreendê-los, visto que o território escolar é um *locus* da disputa entre concepções e projetos antagônicos de sociedade (GIROTO, 2018). Na mesma direção, Laval aponta a “dimensão territorial das políticas educacionais” (LAVAL, 2019, p. 249) e utiliza o conceito de “territorialização desigualitária” como chave explicativa para muitos dos fenômenos educacionais que resultam da ofensiva neoliberal.

Por dentro da *geografia da educação*, buscaremos indicar elementos para uma análise da *geografia da educação no campo*, isto é, uma análise da dimensão espacial da educação

¹⁷⁴ Registramos aqui nosso entendimento pela melhor adequação e pela compreensão, teórica e política, do emprego dos conceitos de humanidade e/ou seres humanos e/ou humanização nas passagens e citações da tese nas quais o conceito de homem/hominização é utilizado nessa perspectiva universal.

no/do campo, a partir da hipótese de sua disputa pelo agronegócio enquanto *agente hegemônico do capital no campo*. A análise por nós proposta é multifatorial, articulando fenômenos espaciais da geografia agrária, educacional, populacional e política, em nível cartográfico. Desse modo, pretendemos apresentar uma espacialidade da oferta educacional, propiciando um exame introdutório da correlação entre a espacialização do agronegócio e da educação no/do campo. Importa destacar que a geografia da educação no campo é parte indissociável da geografia da educação, sendo apenas uma forma particular de manifestação de um processo espacial que compreende toda a esfera educativa.

A essa altura, os resultados apresentados nos permitem estabelecer conexões consideravelmente sólidas. A partir das evidências coletadas, a possibilidade de entrelaçamento e dependência entre diferentes elementos requer uma investigação mais profunda, de modo a buscar a compreensão de um fenômeno que se estabelece de forma complexa e que só pode ser desvendado no exame de suas múltiplas manifestações. Para isso, realizamos o cruzamento dos dados: i) *econômicos* - expansão agrícola e produtiva do agronegócio; ii) *educacionais* - estabelecimentos de ensino e matrículas; iii) *populacionais* - população rural total e jovem; vi) *políticos* - FPA; v) e, de *conflitos no campo* - número de assassinatos e áreas em conflito por terra¹⁷⁵.

Aproveitamos para fazer um parêntese sobre o destaque concedido aos dados quantitativos, que podem ser complexos e por vezes difíceis de se assimilar quando cotejados. Dizemos isto por entendermos que a trincheira que separa a questão educacional da questão agrária precisa ser derrubada por meio de pesquisas que se detenham às camadas adicionais e sobrepostas entre fenômenos aparentemente independentes, considerando-se diferentes variáveis. Diante desse contexto, a coleta e o confronto de dados qualitativos e quantitativos, de forma interdisciplinar, mostram-se incontornáveis em uma batalha ativa para a construção de uma compreensão que possa contribuir para a abertura de flancos teóricos. Para tanto, é preciso recorrer a resultados consistentes, enfrentando falsas premissas e desviando de omissões muitas vezes deliberadas. Contudo, é fundamental atentarmos para a necessidade de cautela no tratamento e no cruzamento dos dados, considerando-se as diferentes variáveis, grandezas, “estimativas” e recortes temporais, que complexificam a tomada de conclusões.

De fato, consideramos que o estudo desenvolvido aponta em direção a uma rede robusta e complexamente interligada de causalidades, acúmulos, sinergias e “externalidades”, na qual o modo de produção agrícola global é o ponto central de uma cadeia de transformações na

¹⁷⁵ Consideramos que dados ambientais igualmente compõem o lastro de indícios intrinsecamente ligados ao avanço da fronteira agrícola e que impactam na oferta escolar e investida do agronegócio na educação.

estrutura fundiária. Este modo de produção capitalista refere-se ao agronegócio e sua cadeia gira em torno da fase financeirizada, que dissemina custos que são exteriorizados em diferentes esferas, incluindo a educacional. Não podemos deixar de reconhecer que tanto o modo de produção pautado no agronegócio quanto a pedagogia do capital/da hegemonia se entrelaçam como faces do neoliberalismo, etapa atualmente hegemônica do capitalismo, operando uma ofensiva - ou, possivelmente, uma contraofensiva - à Educação do Campo.

Portanto, compreendemos que a economia do agronegócio se encontra na cadeia de “causalidades” que vem produzindo ajustes espaciais na oferta escolar no campo, intimamente articulada ao processo mais amplo de neoliberalização da educação. Para a defesa desta tese, cotejamos nossos resultados de forma a projetar espacialmente a dinâmica de disseminação do agronegócio, que parece resultar em monoculturas não apenas genéticas, como também epistemológicas. Vejamos como esses dados estão territorializados.

6.1 A geografia da expansão do agronegócio

Até aqui procuramos comprovar que a capacidade de capilarização do agronegócio no conjunto da vida social precisa ser dimensionada e tensionada para entendermos de fato suas externalidades. O biólogo evolutivo e filogeógrafo Rob Wallace (2020) nos ajuda a avançar nessa questão ao estudar a conexão entre pandemias e agronegócio. O autor consegue demonstrar o quanto os fatores econômicos que propiciaram uma verdadeira *revolução pecuária*, foram estabelecidos e globalizados a partir de ajustes estruturais neoliberais - impostos por meio de condicionalidades ao Sul global através de instituições como BM e FMI. Tais ajustes implicaram em alterações no uso da terra, em desmatamento e alterações ecológicas que expulsaram e expropriaram pequenos agricultores, impondo um modelo de agricultura intensiva e de exportação que reverbera em transferências, que articulam relações socioespaciais e atores econômicos globais.

Os custos dessa agricultura neoliberal raramente estão presentes nos relatórios contábeis das corporações multinacionais. O agronegócio emprega capital político para externalizar as consequências mais prejudiciais inerentes ao seu modelo de produção a consumidores, governos, produtores rurais, trabalhadores agrícolas, comunidades rurais, rebanhos, animais selvagens, florestas, campos de cultivos, rios e canais locais. Para além dos prejuízos materiais e fiscais associados ao declínio do valor nutricional, à redução da diversidade animal e ambiental, aos riscos laborais, à poluição, às perdas na autonomia do agricultor e ao controle comunitário da produção,

a ameaça da pandemia é repetidamente ignorada, tanto pelo Estado quanto pelo mercado. A produção cotidiana representa uma perigosa e lucrativa estratégia que se alimenta dos nossos bens comuns compartilhados (WALLACE, 2020, p. 534-535).

O cerne da problemática epidemiológica estaria em um modelo de produção em que os custos são externalizados para consumidores, trabalhadores, governos e meio ambiente (WALLACE, 2020). Guardadas as devidas proporções, sugerimos que a questão educacional aqui abordada tem como centralidade o modelo do agronegócio, a partir do qual a expulsão dos povos, sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras do campo e o fechamento de escolas são nada mais do que expressões de suas externalidades.

Os dados tabulados e analisados sobre a expansão econômica do setor nos possibilitam a tomada de algumas sínteses conclusivas, bem como sugerem e apontam prováveis movimentos do agronegócio. Como já dito, entendemos ser crucial que algumas hipóteses sejam de fato aprofundadas e cruzadas com outros materiais, de modo a dar substancialidade ao objeto de análise a partir de diferentes dimensões da realidade concreta. O cruzamento dos dados econômicos com o resultado dos levantamentos de dados sobre a educação no campo, a população brasileira, a composição da FPA e a violência no campo propiciam ferramentas mais robustas para a compreensão da relação entre agronegócio e o campo ampliado da educação. Como exposto, a pesquisa pretende abarcar a multiplicidade de fenômenos e de esferas que se atravessam numa intrincada rede de atuações do setor.

Em relação à territorialização do agronegócio entre 1997 e 2019, tomando por base três importantes *commodities* de sua pauta de exportação - as áreas colhidas de soja em grão e cana-de-açúcar e o rebanho de bovinos por cabeça - os dados são conclusivos. Verifica-se claramente o processo de expansão do setor, especialmente em direção à fronteira agrícola no Centro-Oeste e Norte. Todas as regiões apresentaram expansão do agronegócio, com a exceção da área colhida de cana-de-açúcar no Nordeste e do rebanho de bovinos no Sul, além da estagnação percentual no Sudeste deste último item.

Os dados indicam reorganizações produtivas, como a retração da cana-de-açúcar no Nordeste e de bovinos no Sul, acompanhada da expansão da soja, do direcionamento dos rebanhos para o Norte e da cana rumo ao Centro-Oeste e Norte. Esse mesmo movimento também foi observado em alguns estados, como o Rio de Janeiro que teve a retração da cana-de-açúcar contrabalançada pela expansão de bovinos, embora certamente afetado pelo processo de urbanização e pelos investimentos em GPDs. Outra conclusão já anunciada é a ferocidade da expansão a partir do avanço da fronteira agrícola no Matopiba.

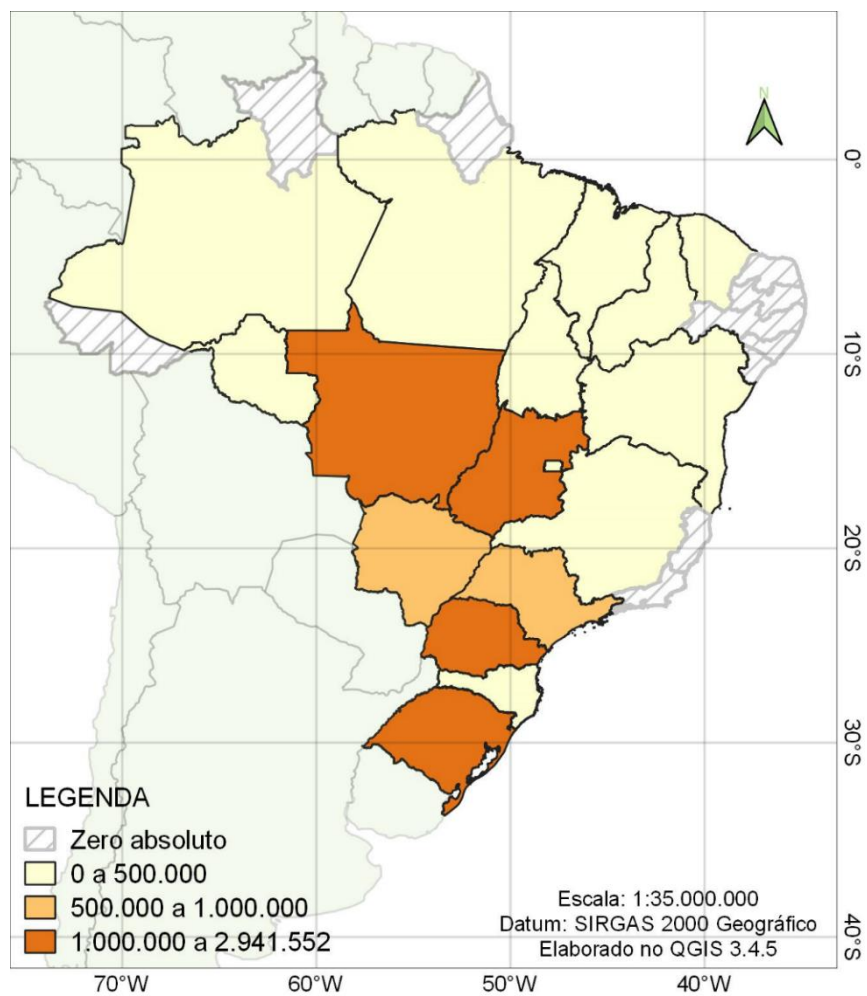
Partimos nesta seção do mapeamento da área colhida de soja e cana-de-açúcar e do total do rebanho bovino em 1997 e 2019. Esse material possibilita uma análise espacial comparativa do processo de territorialização do agronegócio, deixando evidente tanto o avanço sobre a fronteira agrícola quanto a expansão da produção. No que diz respeito à soja, observamos a partir dos dados apresentados no capítulo três, que doze estados apresentaram média de crescimento superior à nacional (212%) e com o mapeamento é possível notar uma expressiva expansão no período destacado (Mapas 1 e 2).

Em 1997, a maior parte do país estava na primeira faixa de valor (amarelo claro), de até 500 mil hectares colhidos - 10 estados, mais o DF; na segunda faixa (marrom claro), de 500 mil até 1 milhão de hectares, tínhamos apenas dois estados; na terceira faixa (marrom médio), de 1 a 5 milhões de hectares, constavam quatro estados. No mais, nenhum deles contabilizou uma área colhida superior a 5 milhões, e em tracejado constam os que não tiveram produção do grão.

Em 2019 a diferença é contrastante. Observa-se o acréscimo de uma quarta faixa de valor (marrom escuro) que conta com três estados com produção acima de 5 milhões de ha: Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul, que em 1997 estavam na faixa três. A espacialização da faixa um no território cai consideravelmente e Acre, Roraima, Amapá e Alagoas, que em 1997 não contabilizaram área colhida, em 2019 passam para essa faixa. Os estados com área colhida entre 500 mil e 1 milhão de ha aumentam de dois para cinco e entre 1 e 5 milhões vão de quatro para cinco, sendo que todos, com exceção de Goiás, estavam em faixas inferiores em 1997.

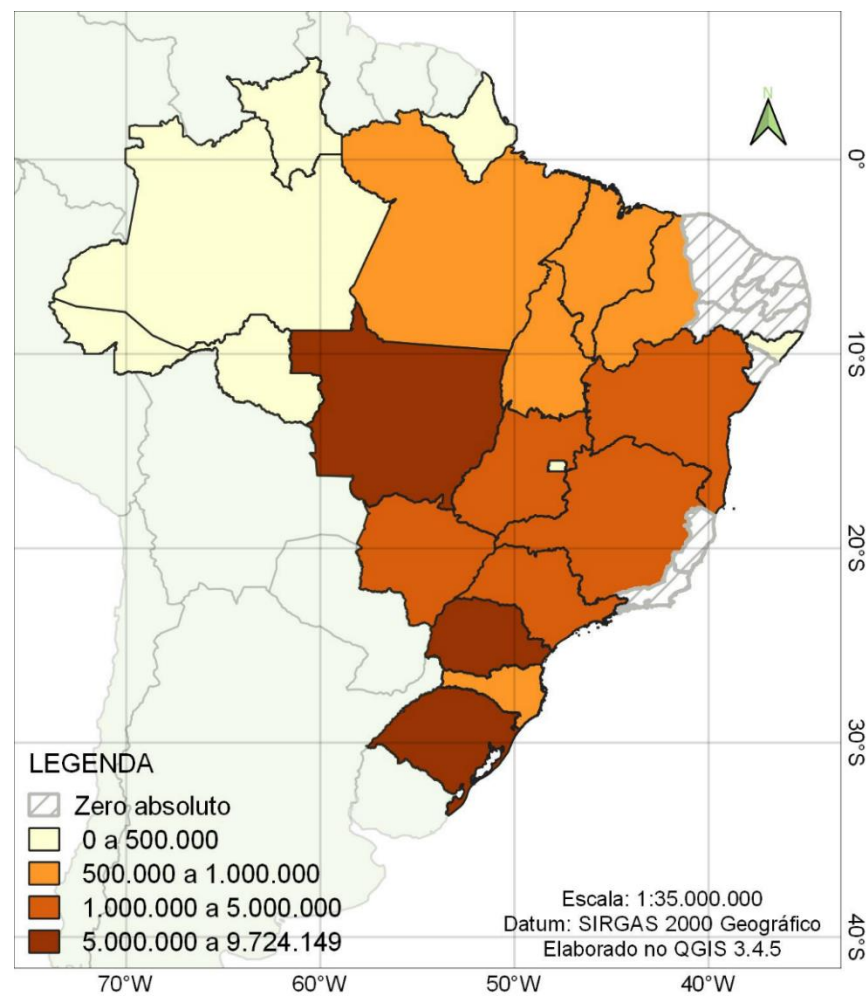
No caso da soja, o mapeamento deixa evidente a forte territorialização no espaço nacional, com exceção das unidades da federação que não registraram área colhida, tracejados em cinza em ambos os mapeamentos. Vale lembrar que, em geral, os estados que não contabilizaram nenhuma produção não possuem condições morfoclimáticas adequadas para o cultivo dessa cultura. Ademais, os mapas revelam a concentração da produção no Centro-Oeste e Sul, bem como o avanço sobre a Amazônia e os cerrados do Centro-Oeste e do Matopiba.

Mapa 1 - Área Colhida (ha) de Soja em grão (1997)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PAM/IBGE (2021).

Mapa 2 - Área Colhida (ha) de Soja em grão (2019)



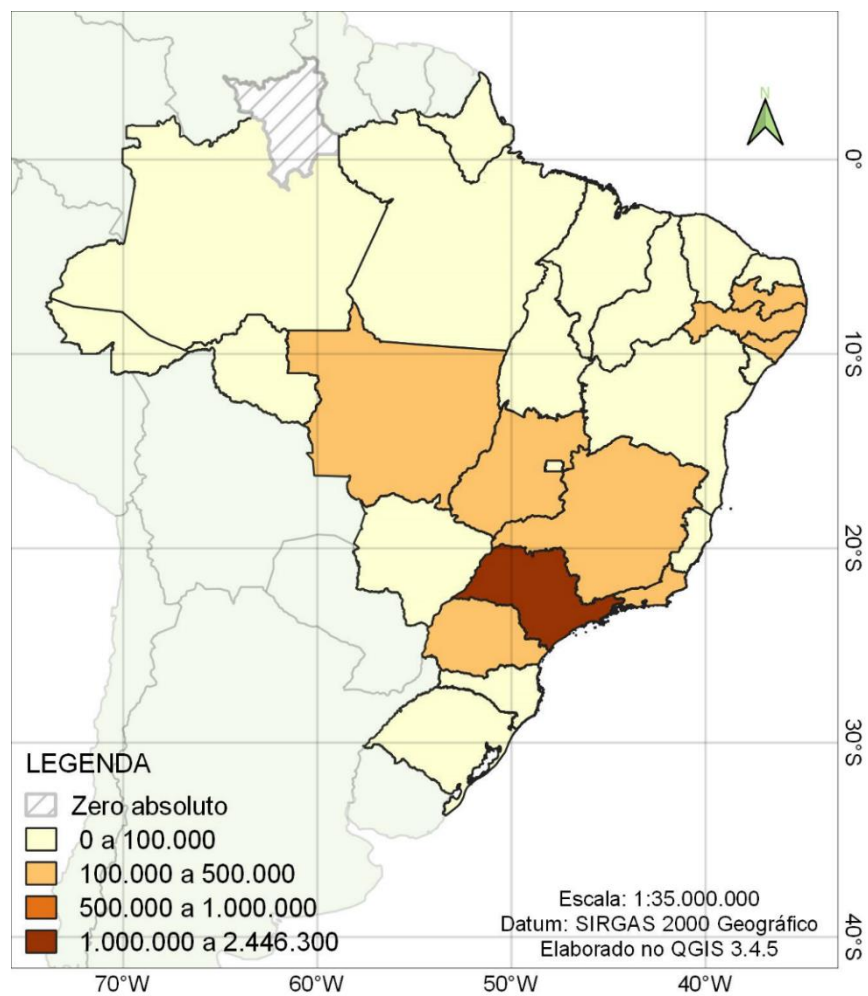
Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PAM/IBGE (2021).

Sobre a cana-de-açúcar, observamos, através dos dados proporcionais, que dez estados apresentaram o crescimento do item acima da média nacional de 109%. Em 1997 (Mapa 3) a área colhida não ultrapassava 100 mil hectares (faixa de valor amarelo claro) na maior parte do país, especialmente na região Norte, em quase todo o Sul e na parte ocidental do Nordeste. A maior produção concentrava-se em São Paulo, único estado a ultrapassar 1 milhão de hectares, e em menor medida em parte do Centro-Oeste, da área litorânea do Nordeste e em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

Duas décadas depois (Mapa 4) vemos que houve a expansão da área colhida do produto na parte central do país, correspondente ao Centro-Oeste, ao Sudeste e a parte setentrional do Sul. A faixa três (marrom médio), de 500 mil a 1 milhão de ha, que não tinha nenhum estado em 1997, em 2019 contabilizou quatro: Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Minas Gerais. Mais uma vez, apenas São Paulo ultrapassou 1 milhão/ha de área colhida, mas quase dobrou seu total (Tabela 11), representado no mapa em marrom escuro. No mapeamento, apenas Rio de Janeiro e Paraíba apresentaram retração entre as faixas de valor.

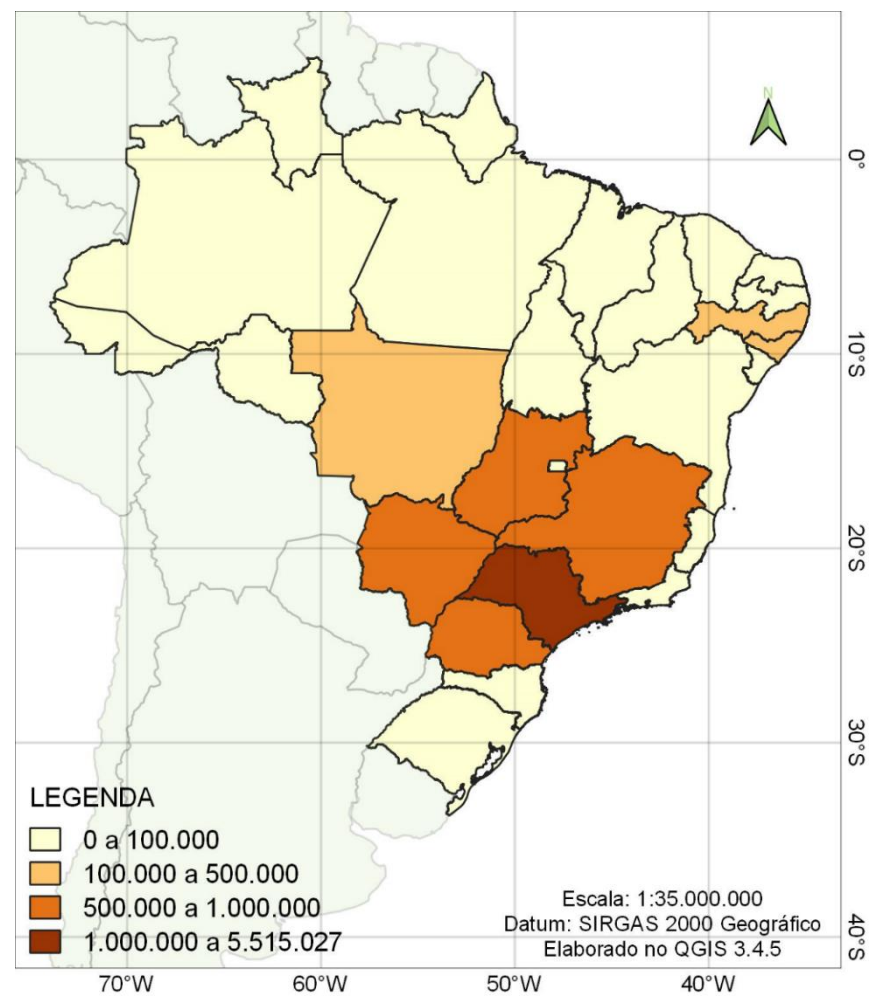
A espacialização dos dados demonstra uma expansão da cana em direção à fronteira agrícola, em consonância com os dados da soja, em que pese uma intensidade consideravelmente menor e o direcionamento mais concentrado em parte do Centro-Sul, notadamente nas áreas de cerrado. Apesar dos dados (Tabela 19) indicarem que esse direcionamento avança pelo Motopiba, esse fenômeno ainda não é visível no mapeamento. Tal movimentação expressa um processo de interiorização da cana em direção às áreas com geomorfologia mais plana, adequadas à mecanização, como é o caso das chapadas. Como efeito, verifica-se a retração da produção nas tradicionais áreas litorâneas da Zona da Mata, nas quais o uso intensivo da mão de obra – superexplorada, diga-se de passagem - é dominante, em detrimento da mecanização. No mais, o mapeamento aponta um processo de transbordamento da produção altamente concentrada em São Paulo para os estados que lhe são fronteiriços.

Mapa 3 - Área Colhida (ha) de Cana-de-açúcar (1997)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PAM/IBGE (2021).

Mapa 4 - Área Colhida (ha) de Cana-de-açúcar (2019)



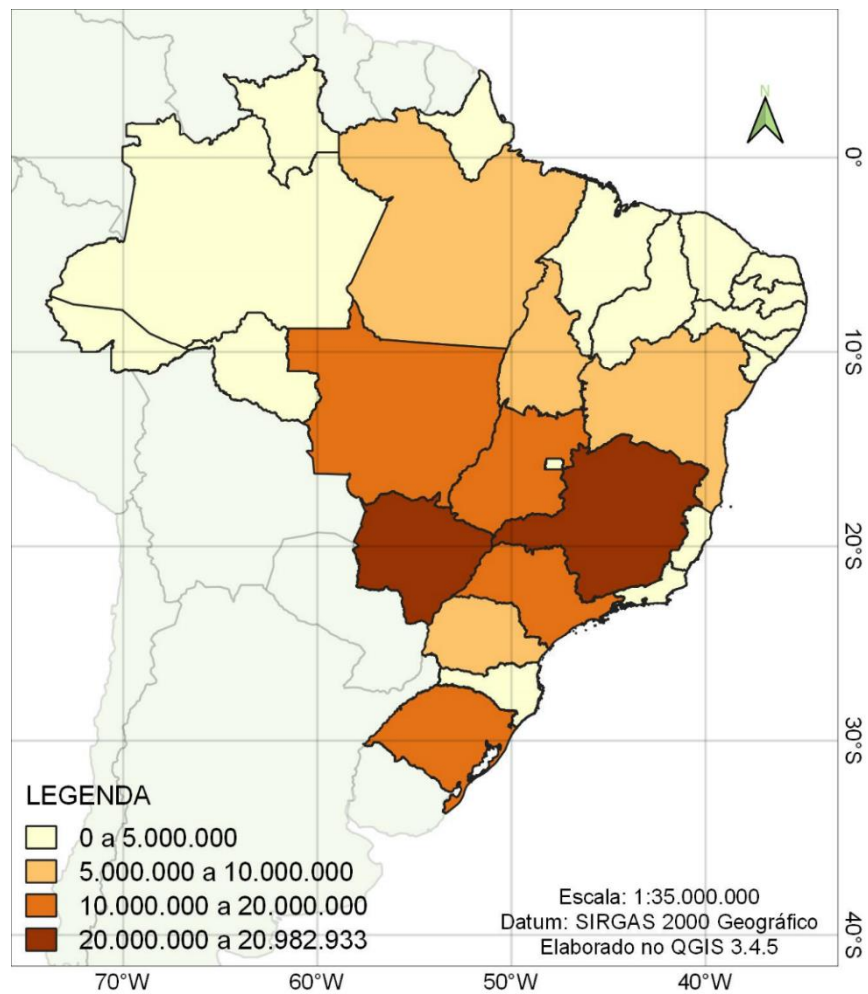
Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PAM/IBGE (2021).

Em relação ao rebanho de bovinos, os dados levantados mostraram que dez unidades federativas contabilizaram crescimento superior à média do país (33%), enquanto oito registraram retração do número de cabeças. A evolução espacial do número de cabeças revela, novamente, o movimento de territorialização do agronegócio por meio de sua expansão. Em 1997 (Mapa 5) nenhuma unidade da federação registrava rebanho superior a 21 milhões de cabeças. Dezesete unidades constavam com rebanho inferior a 5 milhões (faixa amarelo claro), a maioria no Norte e no Nordeste. Ainda assim, a maior parte do território está representado nas faixas dois e três, entre 5 e 20 milhões (marrom claro e médio). O destaque dos maiores rebanhos, sinalizados em marrom escuro, é de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Esse movimento de expansão e tomada da fronteira agrícola torna-se evidente na Mapa 6, com o número de cabeças do ano de 2019. Na faixa de valor acima de 20 milhões de cabeças, temos agora - além de Minas Gerais - Pará, Mato Grosso e Goiás, detentores dos maiores rebanhos. Em contrapartida, Mato Grosso Sul cai para a faixa três, ficando abaixo dos 20 milhões por cerca de 600 mil cabeças, muito provavelmente devido ao avanço da cana-de-açúcar e outras culturas no estado e ao direcionamento da pecuária para a fronteira agrícola. Notamos, também, o avanço da Bahia e de Rondônia para a faixa três e do Maranhão para a dois. Portanto, visualizamos uma espacialidade que representa uma maior concentração em estados que já tinham a consolidação do setor, acompanhado do avanço na fronteira agrícola, com destaque para Mato Grosso, Goiás, Pará, bem como Bahia, Rondônia e Maranhão. As retrações verificadas nos dados parecem indicar uma reorganização desse setor produtivo dentro do território nacional.

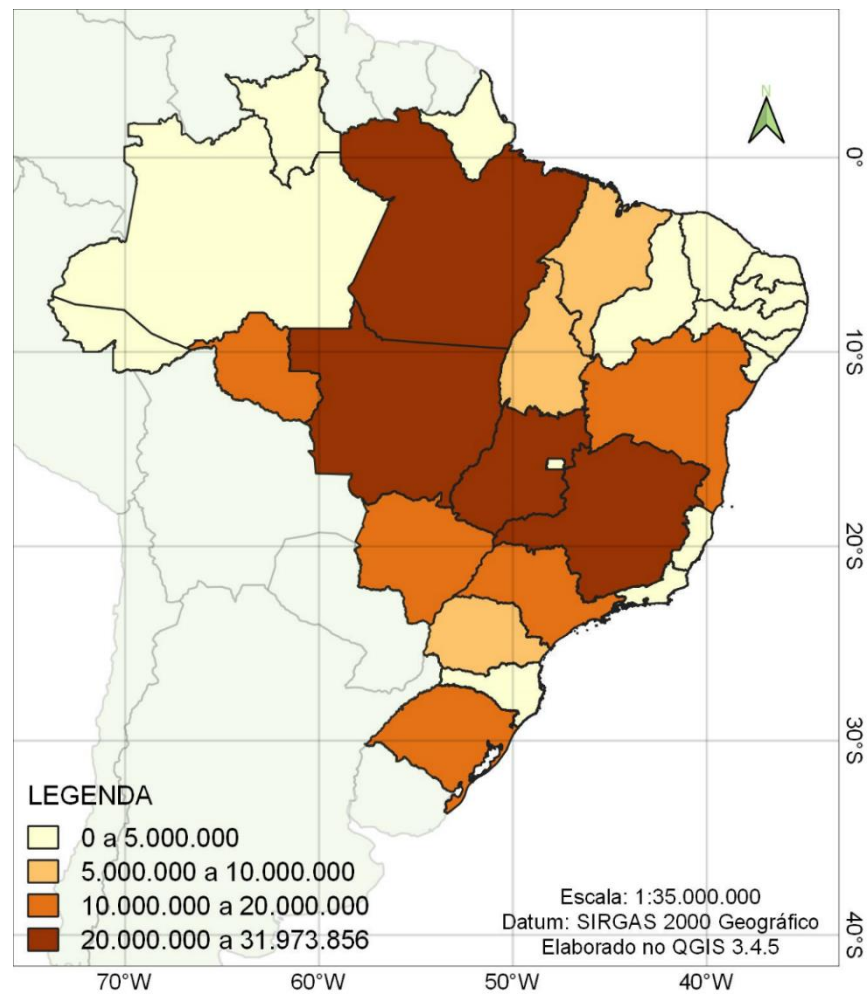
Importante destacar que a criação de bovinos em seu movimento expansionista tem um duplo processo na dinâmica territorial do agronegócio. Por um lado, é fator que compõe o avanço sobre a fronteira agrícola no ciclo que se inicia pela extração da madeira, passa pela bovinocultura até culminar na agricultura - a cadeia *madeira-carne-grãos*. Por outro, é fator de preservação do monopólio da terra em áreas degradadas, de forma a aguardar novos ciclos de valorização, seja pela agricultura seja pela especulação imobiliária, turística ou pelos GPDs. Nesse cenário, a criação de gado é uma forma eficaz e mais barata de se burlar uma possível caracterização de latifúndio improdutivo.

Mapa 5 - Efetivo do rebanho bovino/Cabeças (1997)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PPM/IBGE (2021).

Mapa 6 - Efetivo do rebanho bovino/Cabeças (2019)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados da PPM/IBGE (2021).

Em síntese, o movimento territorial do setor pode ser assim delineado:

O agronegócio possui prioridades regionais para sua expansão. A *soja* é prioridade para todas as regiões. A *cana*, na região centro-sudeste. A *celulose*, no sul da Bahia, norte do Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Já a *madeira* para a produção de carvão ganha dimensão no Norte do país e em Minas Gerais, sobretudo onde se instalaram a indústria siderúrgica. No semiárido nordestino, as *frutas irrigadas*. E, no litoral do Nordeste, o *camarão cultivado*. E a *pecuária extensiva* vai ficando nas regiões mais degradadas e na fronteira agrícola, reservando a terra para avanço paulatino do capital. Quanto à *pecuária leiteira*, esta vem sendo empurrada para a região Sul do Brasil, na medida em que a cana vai ocupando as pastagens do Sudeste. Outro produto importante é o *algodão*, que cresce nas grandes fazendas do Centro-Oeste (STÉDILE, 2013, p. 29-30, grifos nossos).

Nessa dinâmica, propomos uma espacialização da frente econômica do agronegócio em quatro movimentos distintos e interconectados, que resultam em quatro regiões descontínuas (Mapa 7):

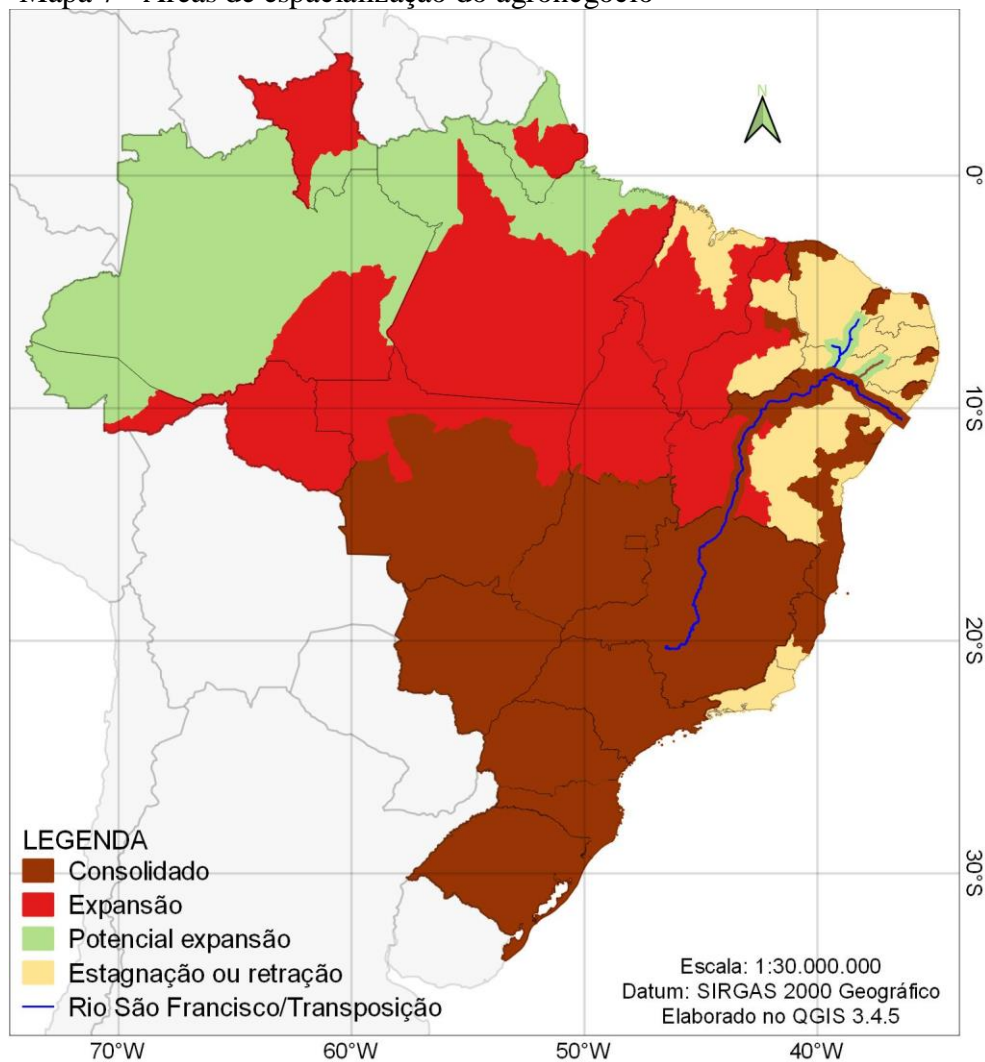
- *Área consolidada*: Perfazendo majoritariamente o Centro-Sul, mas incluindo-se o sul da Bahia e o norte do Espírito Santo (Eucalipto), o perímetro irrigado do São Francisco, a Chapada do Apodi e outros pontos no Nordeste (Fruticultura irrigada);
- *Área de expansão ou territorialização*: Arco do Desmatamento da Amazônia, Matopiba, considerável parte de Roraima e Amapá;
- *Área retração ou estagnação*: partes do Nordeste (sem Matopiba), Rio de Janeiro, parte meridional do Espírito Santo e norte e Recôncavo Baiano;
- *Área de potencial fronteira de expansão*: Amazônia Centro-Occidental, partes do norte da Amazônia e zonas de transposição do Rio São Francisco - extensões ainda não tomadas pelo agronegócio.

O Centro-Oeste e o Nordeste apresentam uma múltipla dinâmica. No primeiro, o Norte do Mato Grosso está na área de expansão da fronteira agrícola, no arco do desmatamento, enquanto o restante da região compõe a área de consolidação. No segundo, a parte nordestina do Rio São Francisco e as áreas de fruticultura irrigada estão na área de consolidação, o Matopiba está na área de expansão e as áreas de transposição do Rio São Francisco constam como potencial expansão. O restante da região compõe a área de relativa estagnação ou retração.

O Espírito Santo acaba por projetar uma dupla situação de consolidação e estagnação. A Bahia caracteriza-se por ter uma regionalização tripartite, com o norte e o Recôncavo na área de estagnação/retração, o oeste na de expansão e o sul como área consolidada. Já o Rio de

Janeiro, por conta de dinâmicas e características próprias, que envolvem forte retração da produção agropecuária articulada ao avanço da urbanização, do setor turístico e dos GPDs, pode ser inserido com mais adequação na área de estagnação.

Mapa 7 - Áreas de espacialização do agronegócio



Fonte: Mapa organizado a partir de dados do IBGE e pesquisas bibliográficas.

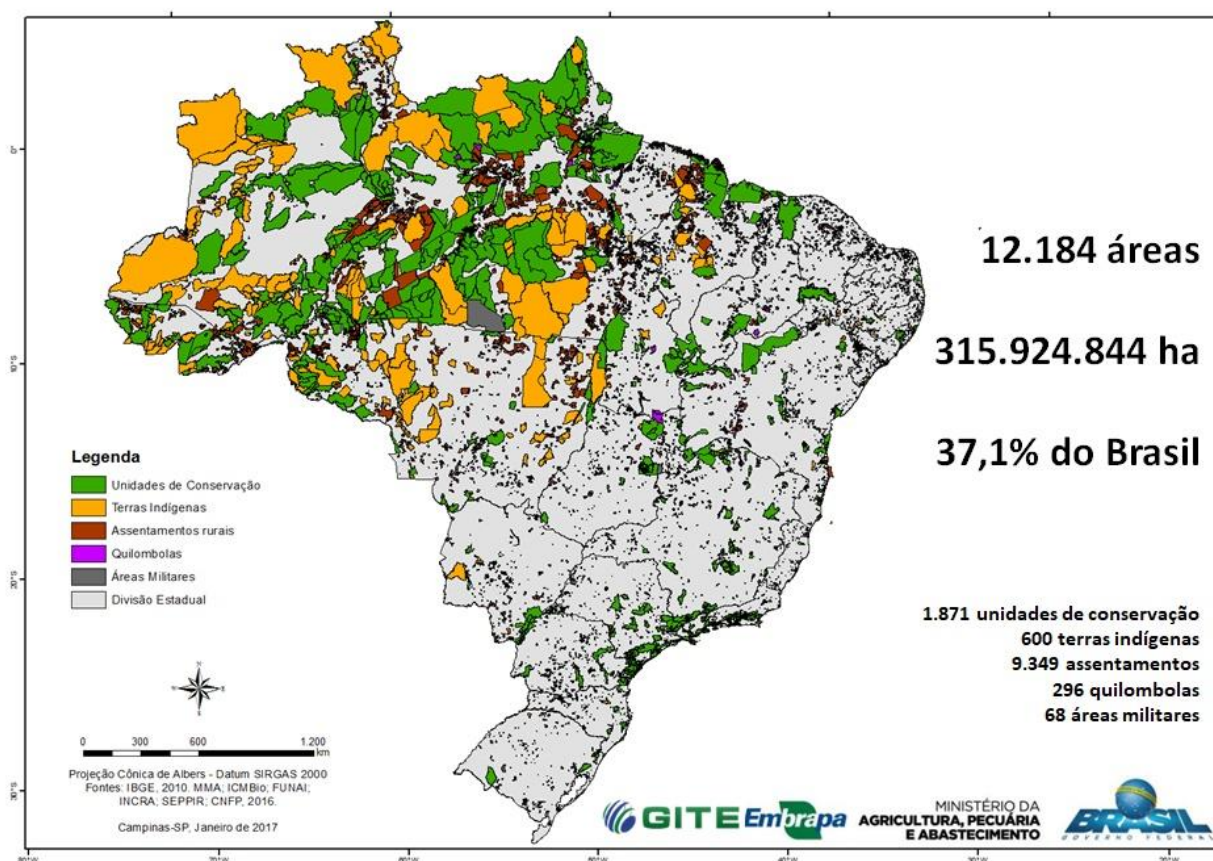
Nesta proposta de mapeamento¹⁷⁶, o grau de espacialização do setor no território nacional é ilustrativo de seu poderio econômico, bem como de seu potencial de pressão sobre as áreas não tomadas. Em marrom destacamos a área que consideramos de hegemonia econômica do setor, isto é, onde se registra sua consolidação. Em vermelho temos a área de mais recente e contínua expansão e avanço sobre a fronteira agrícola. São áreas que, em geral,

¹⁷⁶ Para essa proposta, tomamos por base, além do estudo da produção das *commodities* aqui analisadas por mesorregiões e microrregiões, pesquisas sobre as áreas de produção mais recente de silvicultura e fruticultura no site do IBGE. Vale destacar que essa é uma proposta que merece ser mais detalhada no nível das microrregiões, guardando, por isso, um elevado grau de generalização, mas que atende aos objetivos mais diretos de nossa investigação, sendo, na verdade, um de seus resultados.

perfazem o arco do desmatamento e, como veremos mais adiante, coincidem com os locais com expressiva violência no campo. Em amarelo estão as áreas de estagnação ou retração do setor, mas que em parte continuam sendo de reserva de terra para potencial expansão em um novo ciclo mais propício. Por fim, em verde, as áreas de potencial expansão, ou seja, as áreas ainda não tomadas e hegemônicas pela economia do agronegócio, mas que sofrem cada vez mais com a pressão política e com o acirramento de conflitos no campo.

De forma a compreender como essa dinâmica reflete no território, pressionando as terras públicas que acabam se tornando, ao mesmo tempo, enclaves e barreiras contra o agronegócio, compartilhamos o mapeamento abaixo (Imagem 1).

Imagem 1 - Áreas legalmente atribuídas - Unidades de Conservação, Terras Indígenas, Assentamentos da Reforma Agrária, Quilombolas e Áreas Militares (2017)



Fonte: GITE/Embrapa¹⁷⁷.

Nele podemos verificar como as áreas de expansão e de potencial expansão são aquelas onde estão localizadas partes substanciais das terras públicas/áreas legalmente atribuídas do

¹⁷⁷ Disponível em: <<https://www.cnpm.embrapa.br/projetos/gite/projetos/atribuicao/index.html>>. Acesso em: 04 jan. 22.

país - Terras Indígenas, Territórios Quilombolas, Unidades de Conservação e Áreas de assentamento, além de 68 áreas militares com florestas públicas. Disso resulta maior pressão sobre o meio ambiente e exacerbação de conflitos no campo, como procuramos demonstrar.

6.2 A geografia da educação no campo

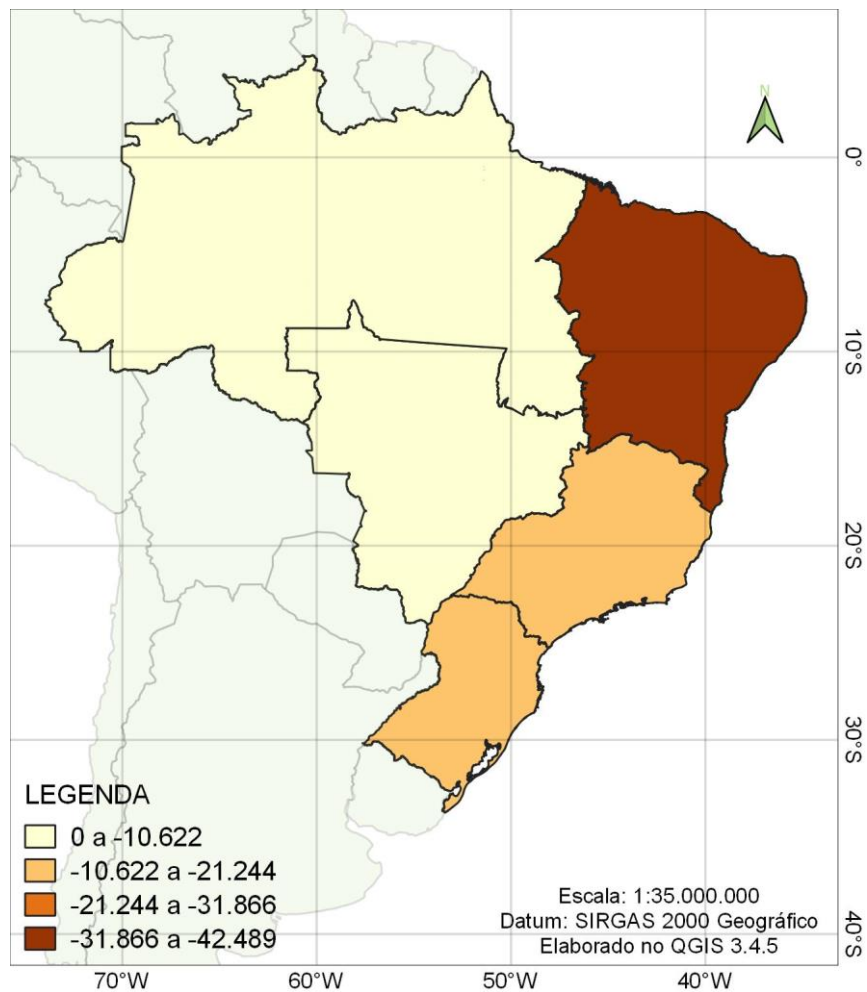
O mapeamento da geografia da educação no campo brasileiro nos ajuda a dimensionar a territorialidade de um processo que se desencadeia como uma forma de erosão da oferta escolar pública neste espaço. Esse processo de deterioração parece incidir em uma cruel interdição do acesso ao espaço escolar por parte da população rural, marcadamente, uma barreira eficaz à mobilização da Educação do Campo enquanto projeto emancipatório.

É preciso apontar a este respeito que a retração significativa de estabelecimentos de ensino e matrículas no campo, ainda que intensa, se desenvolve e materializa de forma difusa, desigual e complexa. Por isso, apesar de observarmos certa consonância com o padrão de distribuição da população rural no país e atravessamentos com a expansão do agronegócio, tais dinâmicas se mostram permeadas por aparentes contradições e lacunas, algumas das quais difíceis de responder.

Na Mapa 8 representamos a retração total de estabelecimentos de ensino rurais da educação básica pública no país, entre 1997 e 2019, por Grandes Regiões. É possível verificar a concentração do processo no eixo Nordeste-Sul, mais precisamente no litoral brasileiro, área de ocupação mais antiga, com maior densidade populacional e maior avanço da urbanização. Sudeste e Sul também são ilustrativos da adesão ao modelo de modernização da agricultura, o que gerou fortes impactos em sua organização produtiva e, conseqüentemente, nas relações sociais de produção, acarretando um acentuado êxodo rural.

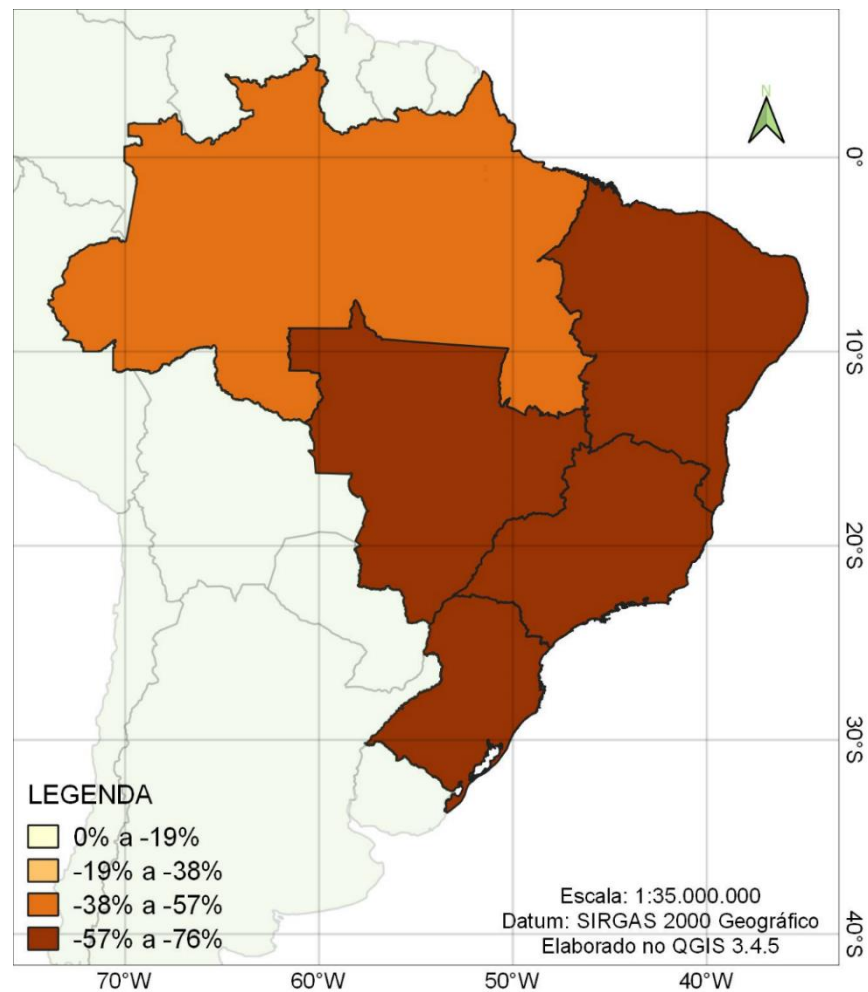
Ao menos em termos absolutos, nota-se que a retração escolar é mais intensa nas áreas de colonização mais antiga, enquanto é mais sutil nas de ocupação mais recente e de expansão do agronegócio, guardando relação também com a distribuição demográfica do país. De todo modo, os números totais do Nordeste acabam chamando a atenção por representarem sozinhos mais do que a soma das demais regiões.

Mapa 8 - Retração da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Mapa 9 - Retração percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Cabe interrogar como essa região passa a concentrar, com uma intensidade avassaladora, o processo de fechamento de escolas rurais, tornando-se o núcleo do fenômeno. O fato de concentrar a maior população rural do país e, por consequência, a maior rede de escolas rurais, explica em parte essa concentração.

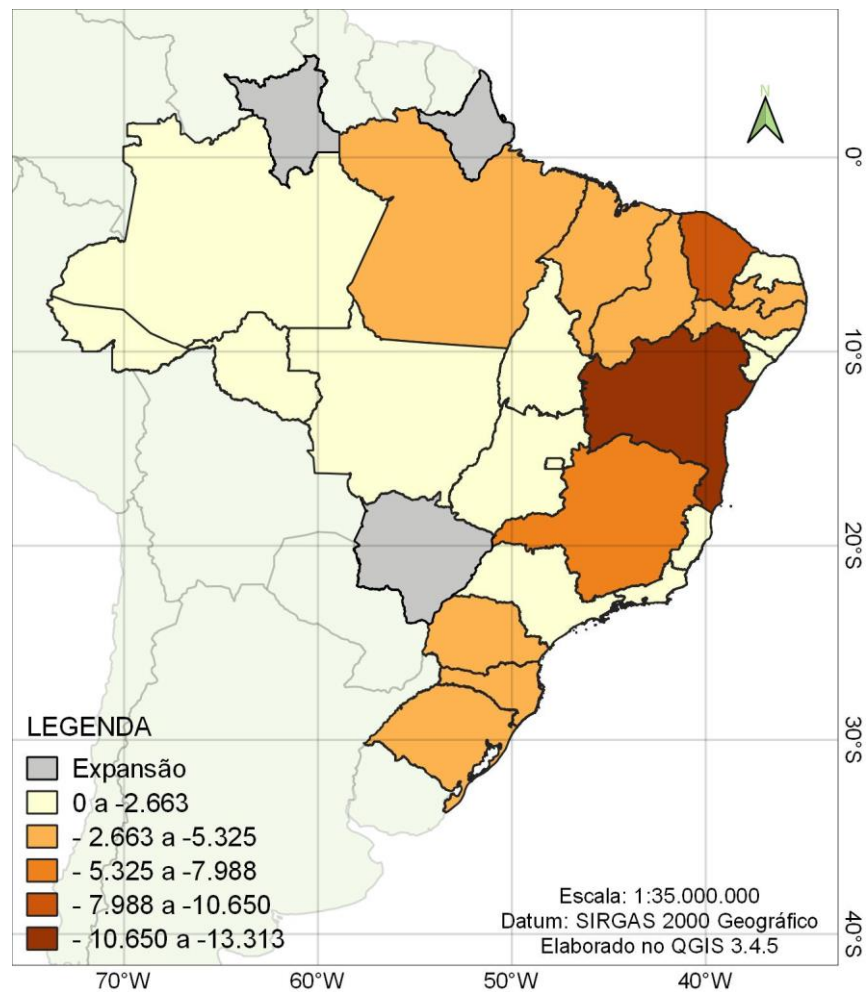
As áreas continentais do interior, que perfazem Centro-Oeste e Norte, figuram com as menores retrações, o que pode ser explicado por suas baixas densidades demográficas e por perfazem a fronteira agrícola, isto é, áreas que não são de consolidação, mas de avanço do agronegócio. Em contrapartida, a região Norte ainda foi menos absorvida por essas dinâmicas, com áreas de maior intensidade de avanço territorial do agronegócio e outras como reservas potenciais de expansão (Amazônia Centro-Occidental). A forte presença de terras públicas legalmente atribuídas (Imagem 1) nesta região, acabam sendo também fator a ser considerado.

Quando da análise dos números relativos (Mapa 9), é possível visualizar como a dinâmica da territorialidade da oferta escolar no campo ganha novas dimensões, com uma inversão parcial das tendências anteriormente expostas. Há uma interiorização do fenômeno que adentra o Centro-Oeste e que fica mais intenso no Centro-Sul, área de consolidação do setor, e perde o protagonismo isolado no Nordeste. Portanto, se em números absolutos a concentração majoritária do fenômeno se dá na região que, substancialmente, em parte é de expansão e em parte de estagnação do agronegócio, percentualmente o fenômeno se condensa nas áreas de hegemonização mais “plena”. No mapa podemos visualizar o predomínio da retração na faixa de valor mais alta (entre -57% e -76%, em marrom escuro) em quase todas as regiões, sendo que destas o Nordeste registrou o menor percentual (-60%) e o Sul o maior (-76%). Em termos de acesso à escolarização e de reestruturação das redes de ensino, esses números são significativamente expressivos. Apenas a região Norte fechou menos da metade do total de estabelecimentos de ensino existentes em 1997.

Com isso, verificamos que a intensidade da retração da oferta escolar é relevante em todas as regiões, considerando-se a proporcionalidade entre o total de escolas e o total de escolas rurais desativadas, com alguma atenuação na região Norte. Reiteramos que o Nordeste, a despeito de despontar com a maior diminuição da rede escolar rural em termos absolutos, não chega a estar entre as maiores retrações proporcionais, ainda que o valor de -60% seja extremamente significativo.

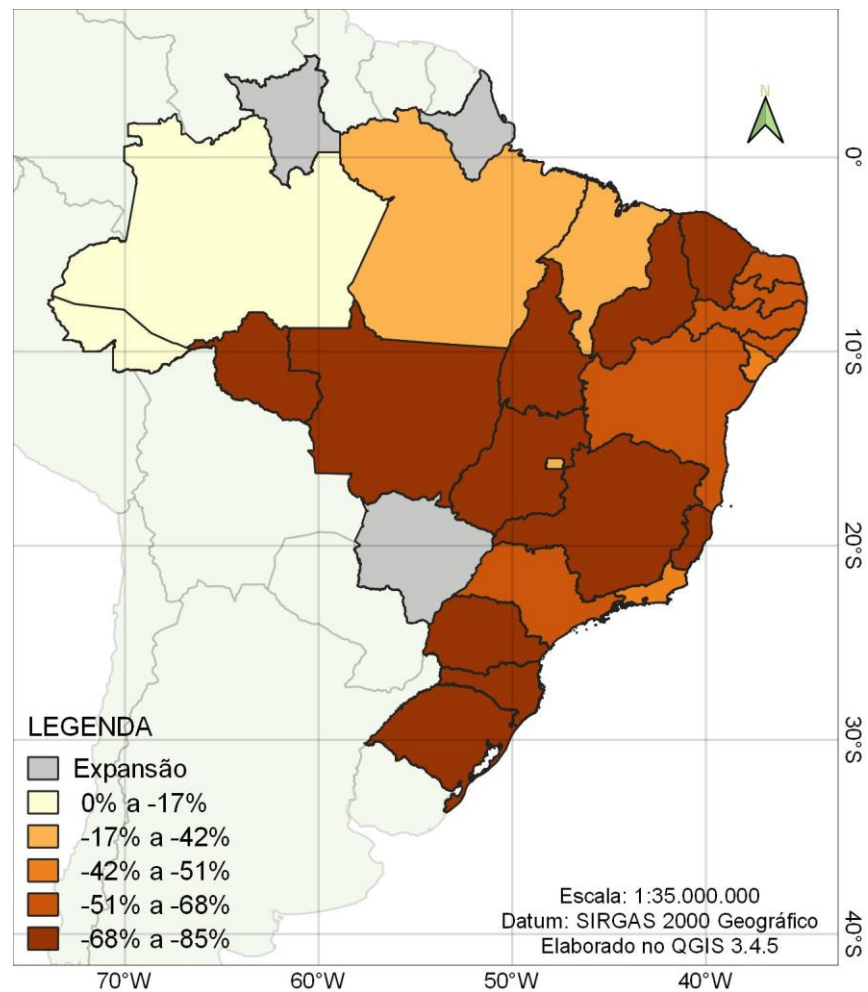
Vejamos a seguir a espacialidade do fenômeno estudado de acordo com as unidades da federação, de forma a entender melhor como a retração ocorre no interior de cada grande região, ordenamento que pode generalizar em demasia determinadas conclusões.

Mapa 10 - Variação da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Mapa 11 - Variação percentual da oferta de estabelecimentos de ensino rurais públicos, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Primeiramente, observamos a variação na oferta de estabelecimentos de educação básica no período entre 1997 e 2019 em números absolutos (Mapa 10). Nessa geografia do fechamento de estabelecimentos de ensino rurais, visualizamos o destaque da retração, que apesar de permeável por todo o território nacional se manifesta com intensidades diferenciadas. A tonalidade cinza representa as localizações político-administrativas onde houve uma tímida ampliação da oferta, comprovando a profusão do processo de reorganização espacial estudado.

No que diz respeito à retração, fenômeno predominante no território nacional, ainda visualizamos certa preponderância absoluta no eixo litorâneo Nordeste-Sul, com os destaques da Bahia, Ceará e Minas Gerais, com fechamentos superiores a 5 mil (últimas três faixas de valor em tons de marrom alaranjado, médio e escuro). A exceção a essa concentração no eixo Nordeste-Sul fica com o Pará e as exceções dentro do eixo de maior intensidade são, principalmente, os estados do Rio de Janeiro e Sergipe, que estão na menor faixa de retração (amarelo claro), mas também São Paulo, Espírito Santo, Alagoas e Rio Grande do Norte.

Visualizamos, portanto, que no Nordeste existe uma concentração do processo na Bahia e no Ceará. No Sudeste se dá fundamentalmente em Minas Gerais e no Sul há uma média na segunda faixa de valor (entre cerca de 2,6 e 5,3 mil fechamentos em tom de marrom claro) em todos os estados. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam graus de intensidade mais brandos, excetuando-se o Pará, bem como são as únicas a contar com alguma expansão, nos estados de Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul.

Mais uma vez, assim como por regiões geográficas, por unidades federativas vemos uma mudança importante na análise espacial do fenômeno quando observados os números relativos. No mapa 11, a geografia do fechamento de escolas ganha intensidade no interior, incorporando as regiões Norte e Centro-Oeste (adentrando com mais força Rondônia, Tocantins, Mato Grosso e Goiás), assim como intensifica-se no Sul.

Em destaque, com os maiores percentuais de retração, temos Rondônia, Goiás, Santa Catarina, Paraná, Tocantins, Ceará, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí e Mato Grosso com mais de -68% de retração cada (marrom escuro). Somente três estados do Norte (Acre, Amazonas e Pará), junto com Maranhão e o DF, têm números inferiores a -42%. Portanto, vemos que percentualmente a retração alcança predominantemente as áreas de consolidação do agronegócio, parecendo avançar territorialmente para as áreas de expansão.

A espacialização da variação de matrículas também nos ajuda a entender melhor o fenômeno. Resolvemos inserir nos mapas 12 e 13 os dados do período que compreende a variação entre os anos 1997 e 2019 que são “estimados”, ao contrário dos dados mais consolidados do recorte 2002/2019. No entanto, pontuamos que os mesmos não se excluem em

sua base, com exceção dos resultados da região Norte, que apresenta retração de matrículas apenas no segundo recorte temporal, podendo indicar um movimento de recuo mais recente que inverteria uma tendência anterior, conforme abordado no capítulo cinco¹⁷⁸.

No que se refere aos números totais por regiões, em relativa consonância com os dados de estabelecimentos de ensino, visualizamos uma concentração no eixo litorâneo Nordeste-Sudeste, com destaque considerável do Nordeste (faixa de valor mais elevada, em tom de marrom escuro), que tem novamente a retração maior que a soma das demais regiões. O Sudeste, apesar de apresentar um recuo significativo, está muito atrás da intensidade nordestina. O Sul registra uma diminuição menos intensa, mas sobretudo o Centro-Oeste apresenta um recuo que pode ser considerado restrito. Como já discutido, o Norte, mesmo registrando diminuição no total de estabelecimentos de ensino rurais, é a única região a expandir matrículas, o que pode indicar a prevalência da nucleação intracampo, sendo importante destacar a provável reversão dessa tendência a partir de 2002.

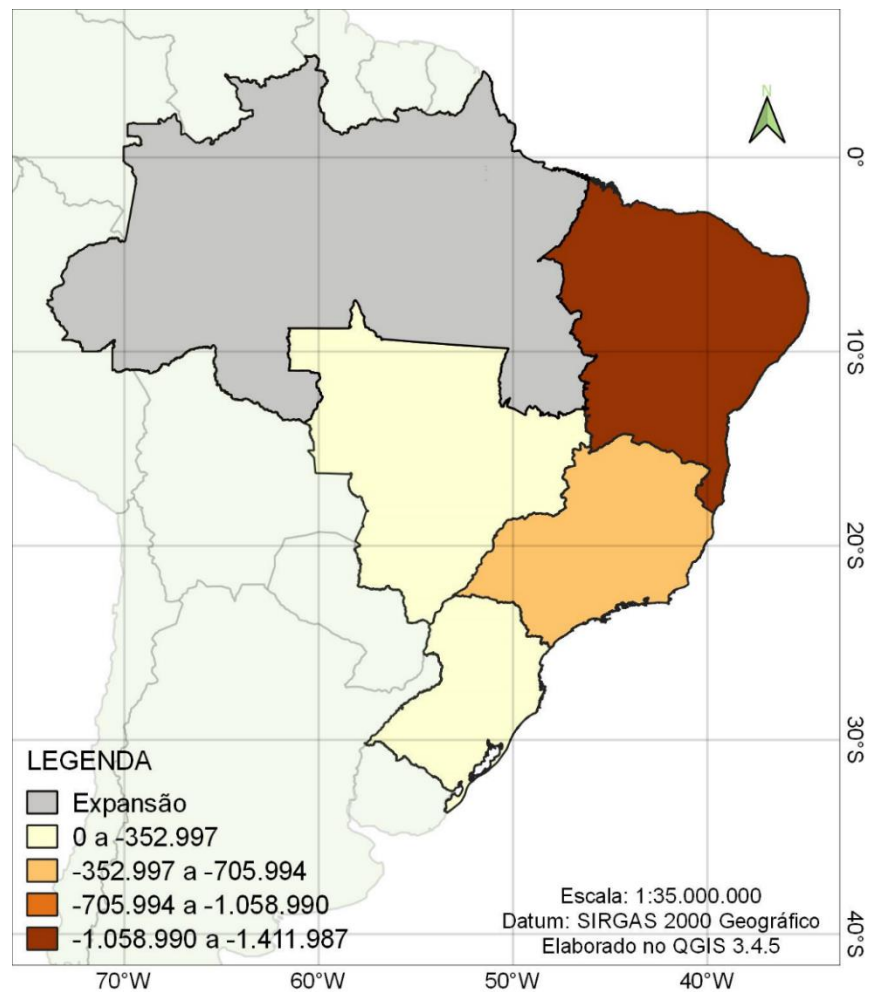
De forma oposta aos resultados dos estabelecimentos de ensino, a espacialização dos dados relativos neste caso não demonstra um movimento de interiorização da retração. O fenômeno permanece concentrado com ainda mais intensidade no eixo litorâneo, dessa vez incorporando o Sul, com mais de -32% de recuo em cada região (marrom escuro). No entanto, dessa vez, o protagonismo não é o Nordeste (-33%) e sim do Sudeste e do Sul empatados (-43%)¹⁷⁹. O Centro-Oeste fica na primeira faixa de recuo (amarelo claro), com percentual inferior a -10%¹⁸⁰. Por fim, em consonância com os números totais, o Norte é a única região que apresentou tendência oposta, ainda que tímida e estimada, de expansão.

¹⁷⁸ Como apresentado, entre 2002 e 2019 registra-se na região Norte uma retração absoluta de -127.672 e uma retração percentual de -10%. Em contrapartida, entre 1997 e 2019 houve expansão total de 131.556 e relativa de 13%.

¹⁷⁹ Essa tendência de inverte quando são considerados apenas os dados entre 2002 e 2019, quando o Nordeste lidera percentualmente a retração com -40%, seguido do Sudeste (-36%) e Sul (-33%), o que pode indicar ou a imprecisão dos dados entre 1997 e 2001 (e da comparação entre 1997/2019) ou, como acreditamos, também pode informar sobre uma aceleração dessa tendência no Nordeste em detrimento do Sudeste e do Sul.

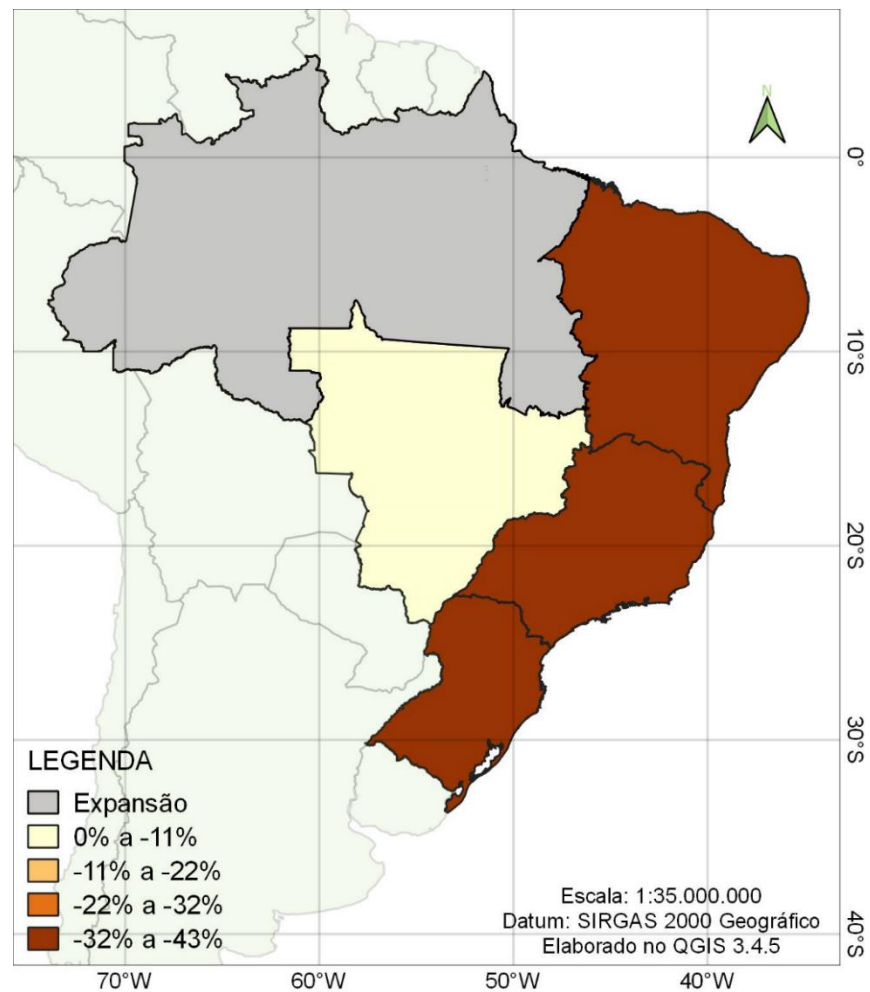
¹⁸⁰ No recorte entre 2002 e 2019 a retração é de apenas -1%, enquanto entre 1997 e 2019 é de -6%, o que pode indicar a desaceleração da tendência.

Mapa 12 - Variação do número de matrículas públicas em áreas rurais, por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Mapa 13 - Variação percentual do número de matrículas públicas em áreas rurais, por Grandes Regiões (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

No que diz respeito ao mapeamento da evolução do número de matrículas públicas por unidades da federação (Mapas 14 e 15), é possível perceber que o processo de retração não alcança grande parte do interior do país. É o caso de espaços que compõem, ao menos em parte, o que estamos denominando de áreas de expansão e/ou de reserva do agronegócio. As regiões Norte e Centro-Oeste, apresentaram entes federativos com expansão de matrículas, com as exceções de Rondônia e Tocantins na primeira e Goiás e Distrito Federal na segunda, sendo que estes contabilizaram as retrações menos intensas, especialmente em termos absolutos.

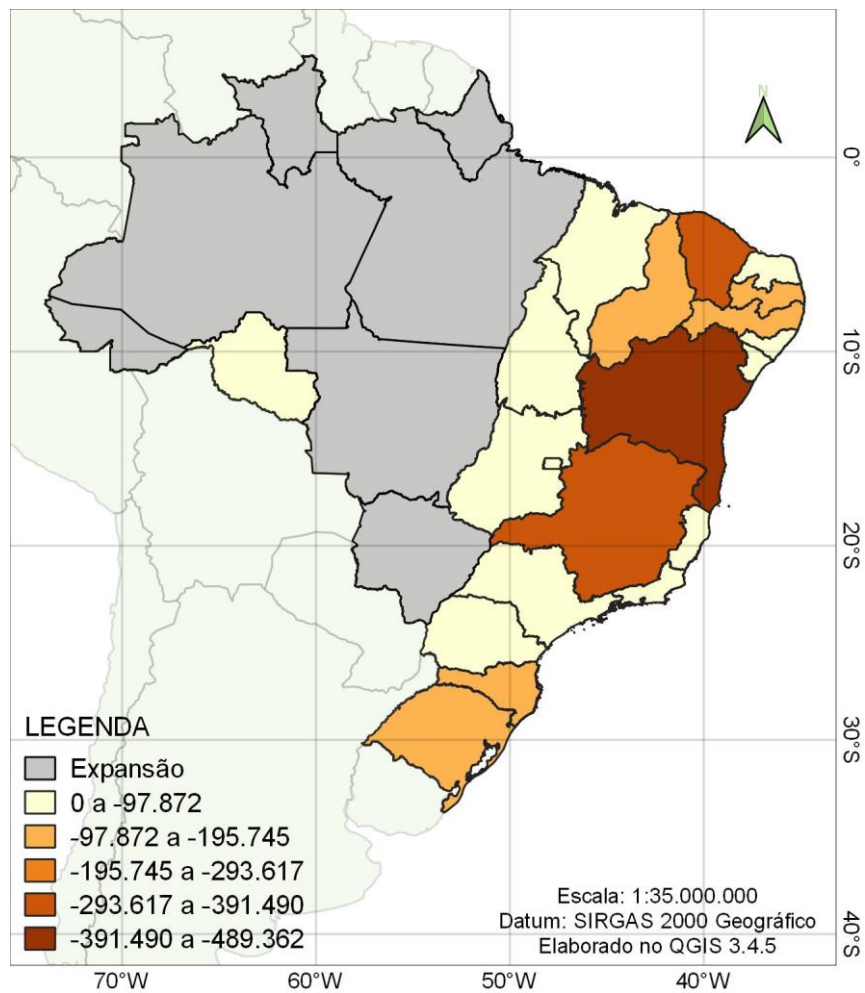
Chama a atenção que as unidades federativas que estão na contramão do processo, aumentando o número de matrículas rurais, contabilizaram retração de estabelecimentos de ensino rurais, com exceção de Amapá, Roraima e Mato Grosso do Sul. Com isso, constatamos que estados que aumentaram o número de matrículas (Mato Grosso, Acre, Amazonas e Pará)¹⁸¹, retraíram o total de escolas, indicando o predomínio da nucleação intracampo, ou seja, menos estabelecimentos de ensino no campo, todavia, mais unidades de ensino de grande porte com mais estudantes matriculados. Já Amapá, Roraima e Mato Grosso do Sul expandiram tanto o número de escolas quanto de matrícula, em um movimento de convergência dos dados.

Na espacialização dos números totais de retração de matrículas no campo (Mapa 14), fica evidente a proeminência do fenômeno nas áreas de estagnação/retração e consolidação do agronegócio, destacando-se os estados do Nordeste, com forte concentração na Bahia (em parte também área de expansão) e Ceará, mas também em Minas Gerais. Quando da análise espacial em termos percentuais (Mapa 15), observamos uma intensidade mais acentuada, com faixas de valores mais intensas, e que se difundem e interiorizam um pouco mais.

Percentualmente apenas quatro estados estão nas faixas mais baixas (amarelo e marrom claro). Observa-se uma maior correspondência entre a retração de matrículas e as áreas de estagnação e consolidação do setor, porém com um avanço mais intenso em parte da área de expansão, com ênfase no Matopiba e em Rondônia. A concentração se dá em Minas Gerais, Goiás e Santa Catarina, todas áreas de hegemonia/consolidação do setor, com exceção da Paraíba, área de estagnação/retração.

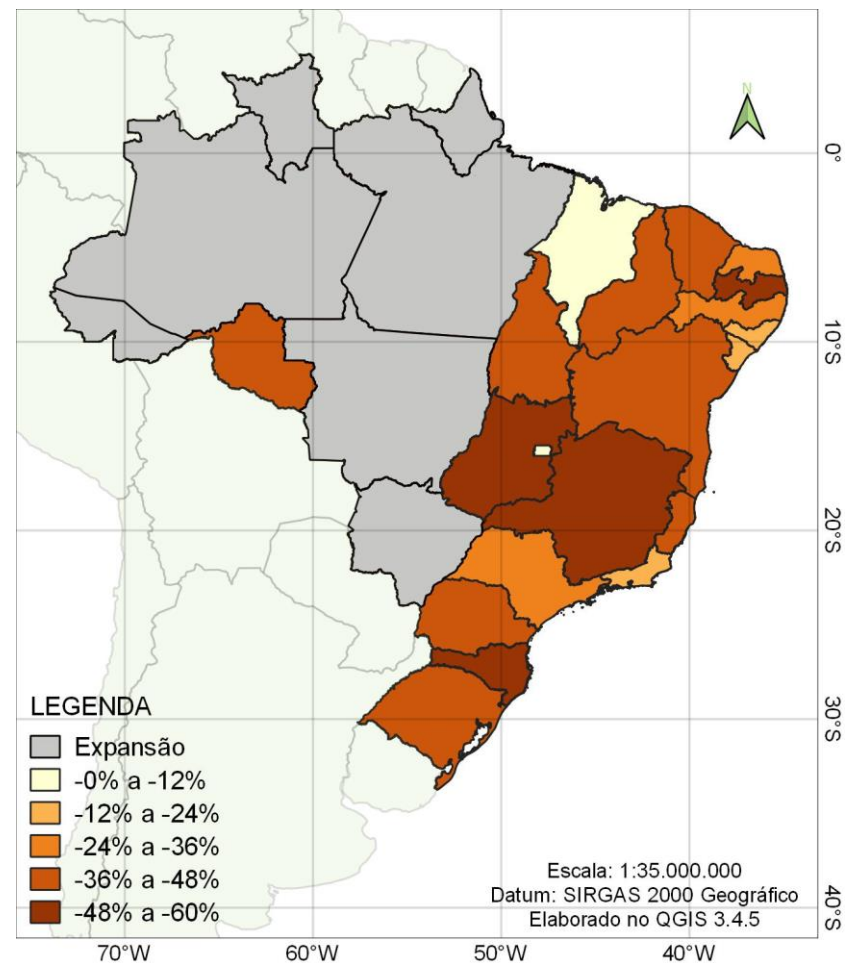
¹⁸¹ Considerando-se apenas os dados entre 2002 e 2019, apenas o Pará não registra expansão, mas um recuo de -113.190 ou -15%, podendo também indicar uma reversão da expansão nos últimos anos. Em contrapartida, neste recorte temporal, o DF contabiliza expansão de 4.908 ou 24%, parecendo reverter a tendência incipiente de retração.

Mapa 14 - Variação do número de matrículas rurais públicas, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Mapa 15 - Variação percentual do número de matrículas públicas rurais, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa organizado a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Inep (2020).

Em geral, cotejando-se o mapeamento por estabelecimentos e matrículas, verificamos percentuais mais elevados, intensos e espacializados no território em relação ao primeiro do que ao segundo, indicando um provável balanço entre nucleações intra e extracampo. Pela ocorrência de expansões de matrículas e/ou população no campo em estados com retração de estabelecimentos de ensino rurais, tudo indica alguma relevância da nucleação intracampo. Nos recortes por nós analisados, não conseguimos registrar com rigor e de forma clara um movimento contrário, que poderia indicar a prevalência da nucleação extracampo.

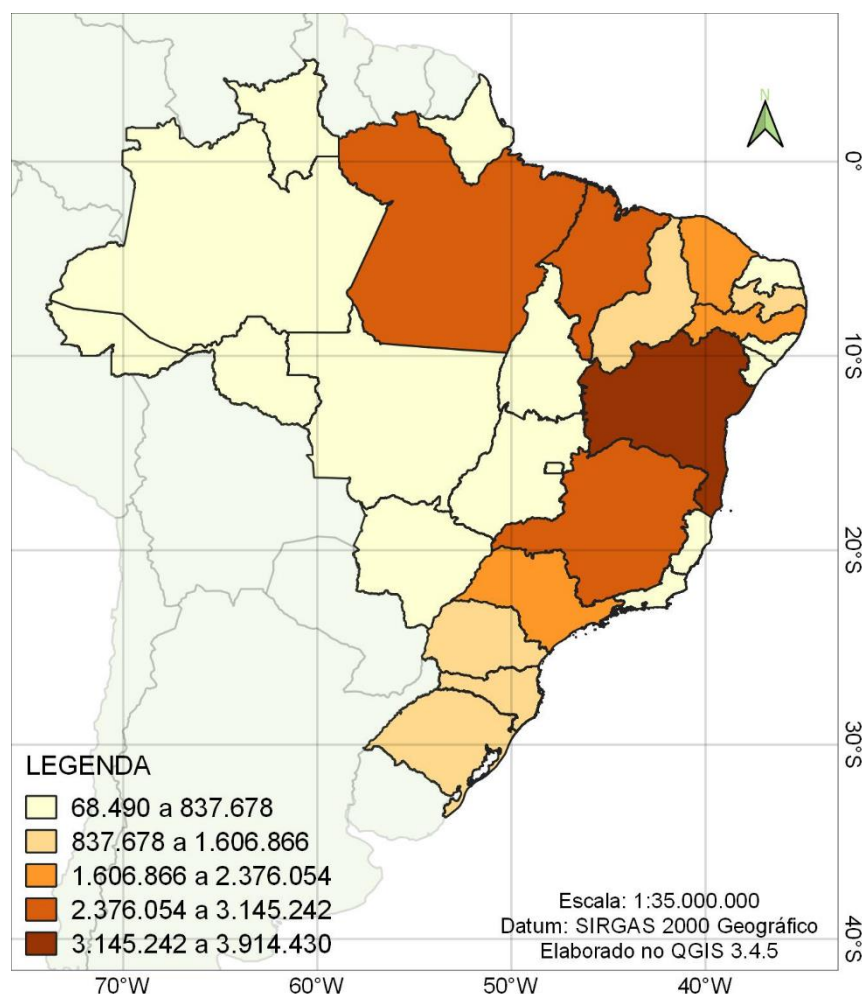
Em síntese, os dados apresentados nos permitem considerar que a expansão do agronegócio tem como externalidade, material e espacialmente referenciada, a expansão da política de fechamento e nucleação de escolas rurais. Fica evidente a reorganização da oferta escolar rural coetânea e, defendemos, coextensiva ao avanço do agronegócio. No entanto, o mapeamento acerca da população rural irá no ajudar a compreender melhor tal processo, contribuindo para conclusões mais assertivas.

6.3 A dinâmica populacional no campo

Frequentemente, o argumento da diminuição da população rural e, conseqüentemente, da população rural em idade escolar, é mobilizado enquanto fator predominante no processo de fechamento de escolas no campo. Levando isto em consideração, defendemos que a análise espacial da variação populacional rural se mostra imprescindível para uma avaliação adequada dos fenômenos em questão.

No mapa 16, apresentamos a distribuição do número total da população rural brasileira por unidades federativas (Censo/IBGE, 2010). Podemos perceber uma clara predominância desse segmento populacional no eixo que compreende o Nordeste-Sudeste e, em menor medida, alcançando o Sul. Em contraposição, observa-se uma menor predominância no Centro-Oeste e no Norte, com a exceção expressiva do Pará, estado da região que se encontra na segunda maior faixa de valor (marrom médio). Essa espacialização coincide com o padrão de ordenamento da densidade populacional no país, mais intensa nas áreas litorâneas. Os estados que possuem as populações rurais mais expressivas, ultrapassando os 2 milhões, são: Bahia (3.914.430), Minas Gerais (2.882.114), Maranhão (2.427.640), Pará (2.389.492) e Ceará (2.105.824).

Mapa 16 - População rural, por Unidades Federativas (2010)

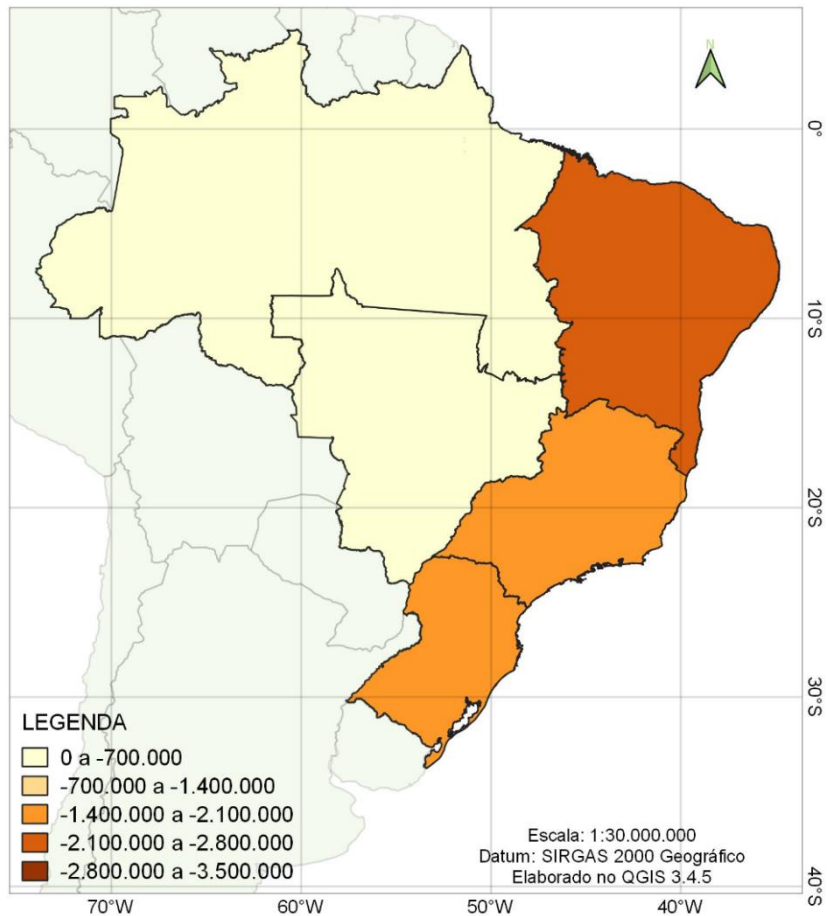


Fonte: Mapa organizado com base no Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Na análise espacial da variação da população rural total, entre os Censos Demográficos de 1991 e 2010 por grandes regiões (Mapa 17), percebemos uma sincronia com os dados do padrão de ordenamento da população rural total em 2010. Com isso, dizemos que as regiões que possuem as populações rurais mais expressivas são aquelas que perderam com mais intensidade esse segmento populacional. O que fica evidente pelos tons mais fortes no eixo Nordeste-Sul, com destaque para o Nordeste, e o tom mais claro (amarelo claro) nas regiões interioranas.

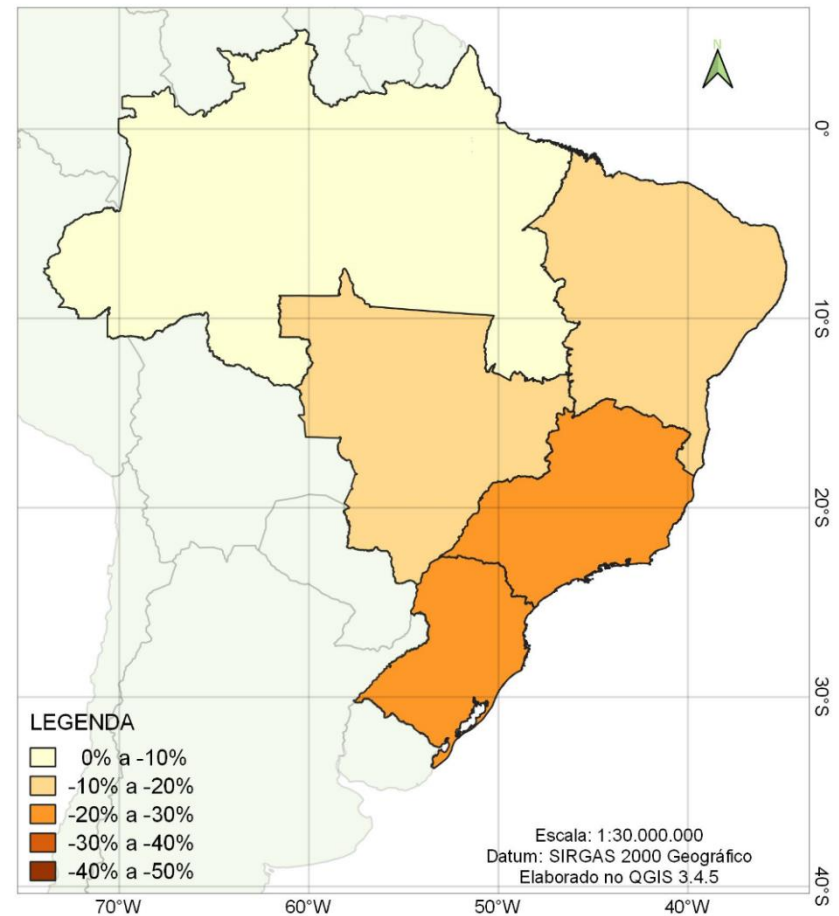
Percentualmente (Mapa 18), a concentração do fenômeno permanece no mesmo eixo, entretanto, o destaque desloca-se para Sul e Sudeste, em detrimento do Nordeste, e vemos um avanço de intensidade na região Centro-Oeste. Portanto, levando-se em consideração a maior generalidade dos dados regionais, observa-se que o Nordeste, que perfaz, predominantemente, a área de estagnação e de expansão no Matopiba, perde mais população em números absolutos, provavelmente devido ao elevado número total de sua população rural.

Mapa 17 - Variação da população rural, por Grandes Regiões (1991/2010)



Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

Mapa 18 - Variação percentual da população rural, por Grandes Regiões (1991/2010)



Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

Portanto, em termos relativos, esse protagonismo é deslocado para parte da área de consolidação, que também teve um recuo total expressivo. Parte das áreas de expansão e de reserva parecem menos impactadas, o que poderá ser melhor representado a seguir, a partir do mapeamento por unidades da federação (Mapas 19 e 20).

Bahia e Minas Gerais, com as maiores populações rurais em termos totais, foram os estados que mais retraíram esses números no período estudado. Há, portanto, coincidência entre as maiores populações e as maiores retrações absolutas, que vão ao encontro dos maiores recuos totais de estabelecimentos e de matrículas. A diminuição da população rural também se concentra no eixo Nordeste-Sul, parecendo avançar aos poucos no território.

Do ponto de vista da divisão administrativa em federações (Mapas 19 e 20), visualizamos que a área de consolidação do agronegócio parece perder mais população rural total do que a área de estagnação/retração. Em termos absolutos, a exceção mais marcante é a da Bahia (em parte área de consolidação), que acaba por concentrar o fenômeno no Nordeste alavancando os números da região, e com menos intensidade do Maranhão, estados que em parte podem ser considerados área de estagnação/retração e em parte de expansão (Matopiba).

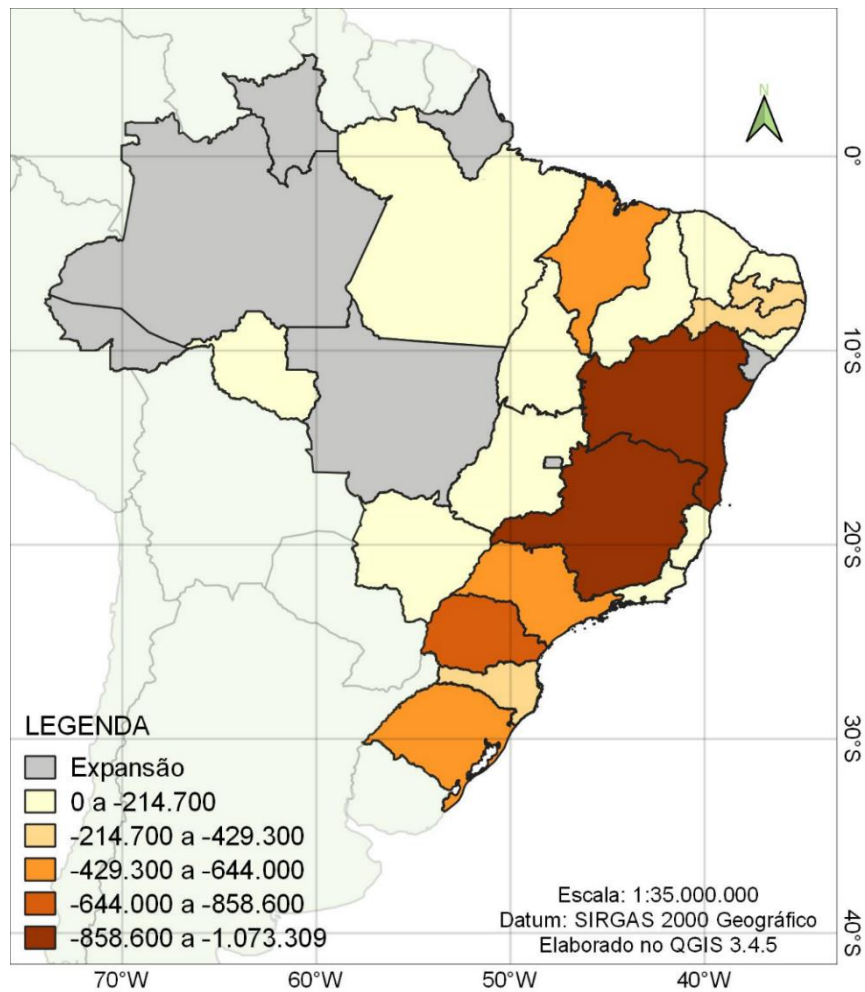
Em números relativos, podemos perceber uma maior penetração da retração no território, mudando-se a configuração espacial do fenômeno. As áreas de consolidação do setor, muito mais mecanizadas e urbanizadas, acabam por concentrar a retração percentual da população rural, havendo, dessa vez, uma penetração com maior intensidade em algumas áreas de estagnação/retração e expansão.

Em cinza sinalizamos as unidades da federação que apresentaram crescimento da população rural - Amazonas, Sergipe, Acre, Roraima, Amapá, Mato Grosso e Distrito Federal. Estas, em geral, apresentaram expansão de estabelecimentos e matrículas rurais (Roraima e Amapá) ou apenas de matrículas (Mato Grosso, Acre, Amazonas). O desvio mais expressivo é o Mato Grosso do Sul, que não apresentou crescimento populacional rural, mas registrou expansão tanto de estabelecimentos quanto de matrículas. Mas, também, o Pará, que contabilizou diminuição da população rural/de escolas e aumento de matrículas, e Sergipe e Distrito Federal que expandiram a população, mas retraíram a oferta de escolas e matrículas rurais.

Portanto, por ora, podemos visualizar o seguinte quadro:

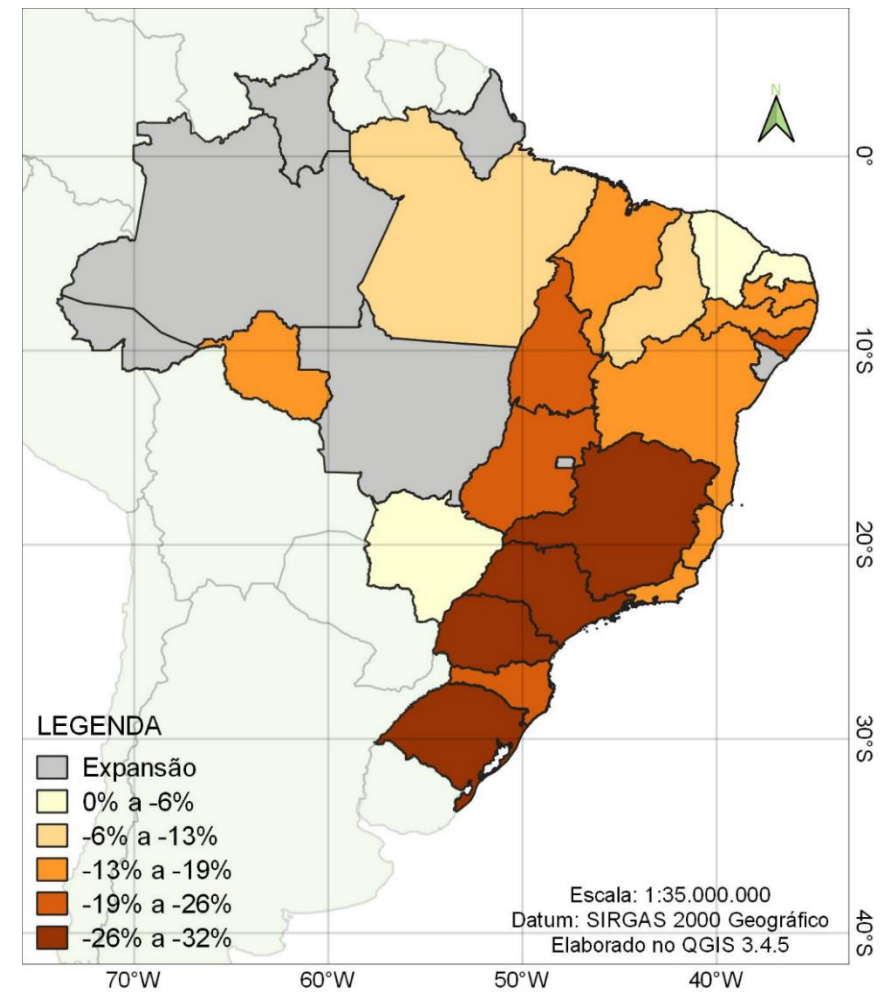
- *Áreas de retração e estagnação*: perdem população rural, muito provavelmente pela predominância de latifúndios improdutivos e pela diminuição de postos de trabalho somado à falta de acesso à terra e/ou ao crédito (exceção: Sergipe);

Mapa 19 - Variação da população rural, por Unidades Federativas (1991/2010)



Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

Mapa 20 - Variação percentual da população rural, por Unidades Federativas (1991/2010)



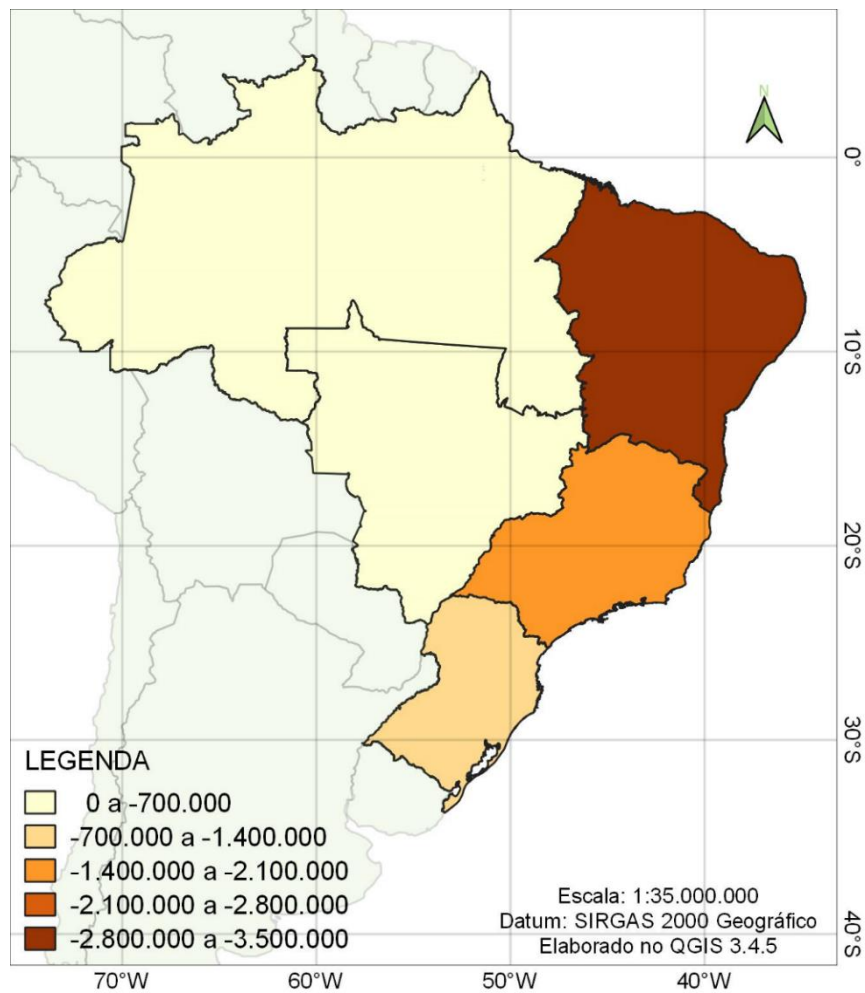
Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

- *Áreas consolidadas* (isto é, de hegemonia econômica/territorial do agronegócio): perdem população rural tanto devido à concentração de terras e à modernização do setor, que prescinde cada vez mais de mão de obra, quanto à intensificação do processo de urbanização (exceção: DF) - em contrapartida o Mato Grosso expressa uma complexidade territorial (áreas de consolidação e expansão), que parece contribuir para o crescimento da sua população rural;
- *Áreas de expansão*: perdem população rural (com menos intensidade), muito provavelmente por conta da expulsão, da expropriação de segmentos vulneráveis em relação ao regime de propriedade da terra - incluindo-se a perda de terras de povos tradicionais e posseiros, como também de pequenos proprietários soterrados pelos latifúndios - e da baixa incorporação de mão de obra em áreas mais dinâmicas, na produção extensiva de gado e na silvicultura;
- *Áreas de potencial avanço do setor* (áreas de reserva/terras “disponíveis” para o capital): em geral, parecem ser as localidades onde se registra com mais expressividade a expansão da população rural (excetuando-se Mato Grosso, Distrito Federal e Sergipe, que estão em outras áreas), sendo esta provavelmente uma área de migração/colonização de parte dos que sofreram com processos de expulsão via migração rural-rural - elemento central na dinâmica agrária da fronteira agrícola, que reflete na expansão das matrículas.

Como já discutido no capítulo anterior, os dados relativos à população rural, via de regra, acabam não sendo suficientes para se decifrar com maior precisão o processo de retração da oferta escolar no campo. Para tanto, a análise dos dados da população jovem (até 19 anos), faixa etária que abrange o público-alvo específico da escolaridade obrigatória, mostra-se relevante (Mapas 21 e 22). Vimos que quando considerado apenas esse segmento populacional, a retração revelou-se mais intensa do que em relação à população rural total. Isto quer dizer que há um processo de envelhecimento do campo.

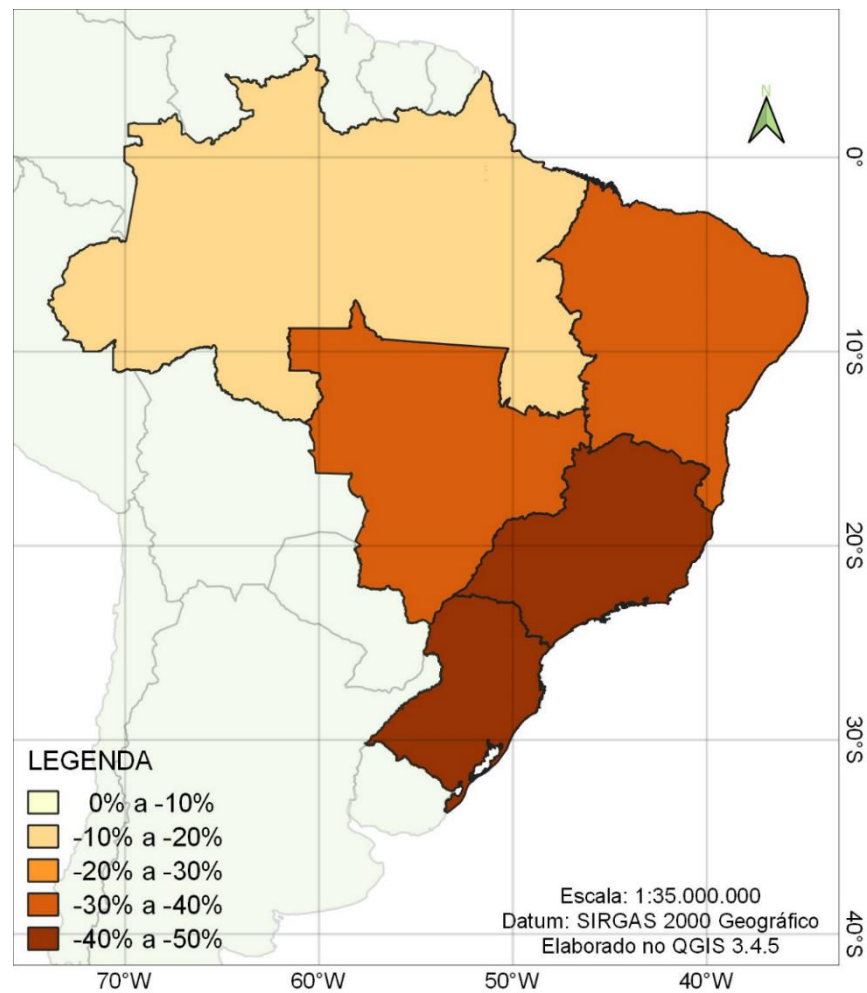
Um questionamento a ser levantado é até que ponto a retração da população rural jovem é reflexo de uma diminuição das taxas de fecundidade e de natalidade e até que ponto é reflexo da migração. Outra interrogação é, em que medida, o envelhecimento da população rural ocorre pelo aumento da expectativa de vida e/ou por uma migração urbano-rural, seja de retorno seja para moradia desvinculada ao trabalho agrícola, com destaque para o papel da aposentadoria (“geral” e rural) na alteração do perfil demográfico do campo. Os dados e a pesquisa bibliográfica sugerem que todos esses fatores são ponderações relevantes, ainda que com pesos diferenciados, conforme discutido no capítulo cinco.

Mapa 21 - Variação da população rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010)



Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

Mapa 22 - Variação percentual da população rural jovem (0 a 19 anos), por Grandes Regiões (1991/2010)



Fonte: Mapa organizado com base nos dados dos Censos Demográficos/IBGE.

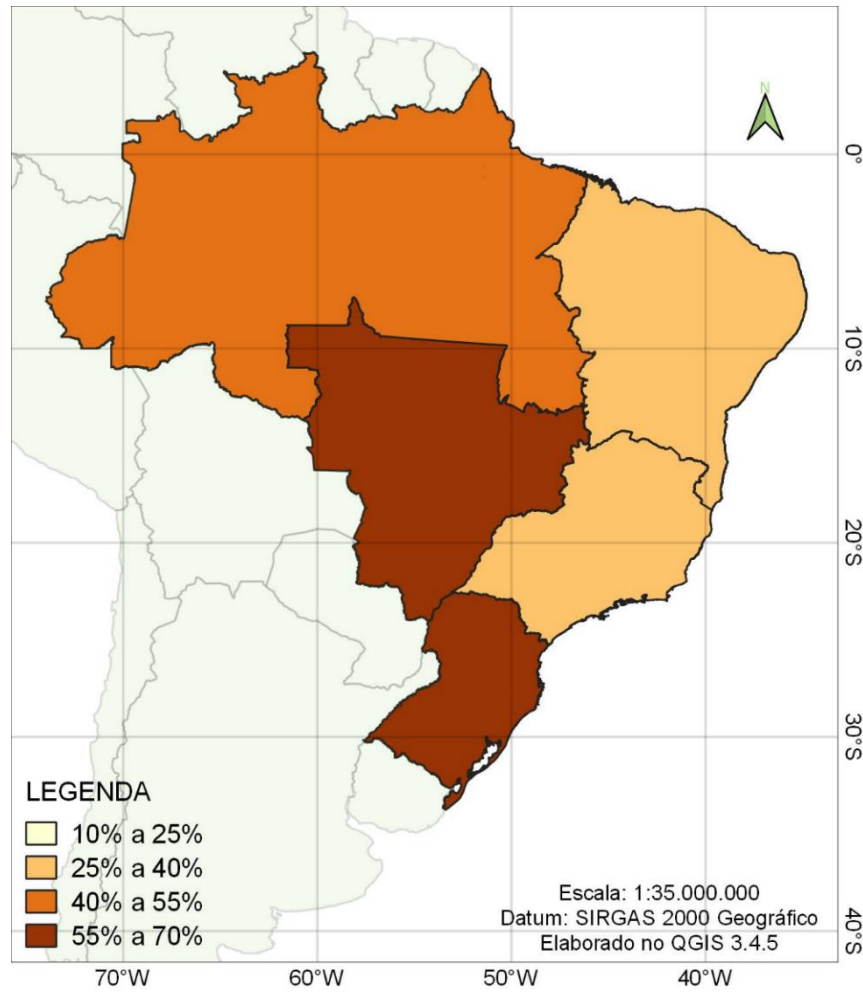
A espacialização dos dados de variação (1991/2010) da população rural jovem por regiões, demonstra a concentração da diminuição desse segmento demográfico no eixo Nordeste-Sul, em números totais, em consonância com os dados da população total, diferindo-se a intensidade. Mais uma vez, o processo tem como núcleo o Nordeste, seguido por Sudeste e Sul. Na contramão da tendência, o Sul é a única região que contabiliza uma perda maior de população total do que da faixa etária mais jovem, o que não parece ter contribuído para uma menor intensidade da retração de escolas e de matrículas, que foi relevante principalmente em termos relativos. Já os dados relativos, revelam a penetração da diminuição populacional pelo território, alcançando com mais intensidade o Centro-Oeste e, em menor medida, o Norte. Observa-se, por fim, a concentração da perda da parcela da população rural jovem no Sudeste e Sul, seguidos por Nordeste e Centro-Oeste, de forma similar à espacialização da população total, no entanto, com maior força.

6.4 FPA: a territorialização da bancada ruralista

Os dados do braço político do agronegócio também merecem ser mapeados, de modo a constatar ou não a hipótese de que essas diferentes camadas convergem e se atravessam na construção da hegemonia do setor. No que diz respeito ao percentual de representação por regiões da 56ª legislatura na Câmara dos Deputados (2019/2022), observamos um ordenamento espacial diferenciado quando cotejado com os dados populacionais e educacionais. Constata-se uma concentração da FPA no Sul e no Centro-Oeste, seguido do Norte e, com menor intensidade, no Nordeste e Sudeste. Portanto, em geral, as regiões com as maiores concentrações totais de população rural e de retração absoluta de escolas têm uma menor representação desta bancada, com o Sul diferindo mais nessa dinâmica. O que significa que a área de estagnação/retração econômica do setor e uma parte da área de consolidação não refletem, necessariamente, em maior representatividade junto à Câmara dos Deputados - ao menos numericamente.

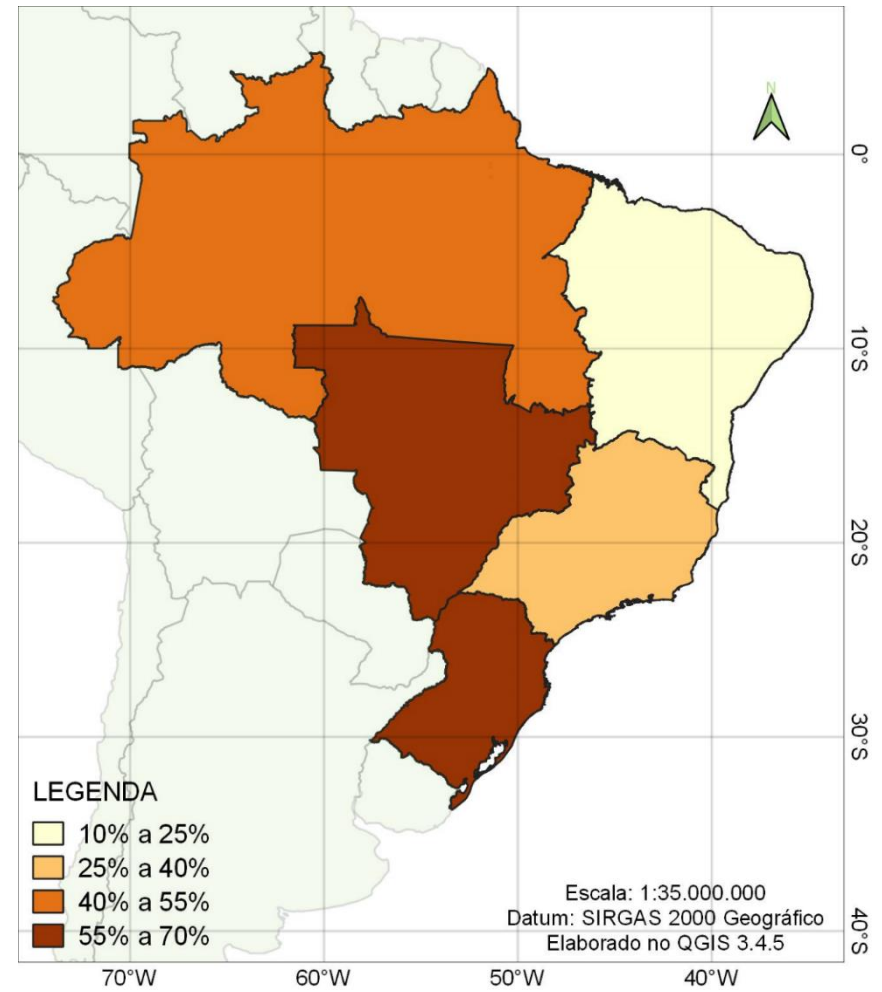
Um padrão similar pode ser visualizado na representação da 56ª legislatura por regiões, dessa vez no Senado. Sul e Centro-Oeste mantêm sua maior representatividade junto à FPA com um pouco mais de intensidade percentual, enquanto o Nordeste contabiliza novamente a menor expressão, dessa vez em um patamar ainda mais baixo, representando a maior diferenciação ao ficar na primeira faixa de valor (amarelo claro).

Mapa 23 - FPA, por Grandes Regiões - Legislatura 2019/2022 -
Câmara dos Deputados (%)



Fonte: Mapa elaborado a partir de dados organizados por Alentejano.

Mapa 24 - FPA, por Grandes Regiões - Legislatura 2019/2022 -
Senado (%)



Fonte: Mapa elaborado a partir de dados organizados por Alentejano.

Portanto, no que se refere à representação política percentual junto ao parlamento, levada a cabo por meio da FPA, observamos que a área consolidada do agronegócio, detém as maiores bancadas, especialmente a região Centro-Oeste, seguida pelo Sul. Já o Sudeste obtém uma representatividade em patamares relativamente mais baixos do que as regiões correlatadas. Aparentemente, como economicamente o Nordeste é considerado, em grande parte, uma área de retração e estagnação, sua força política mostra-se parca em relação ao parlamento, especialmente junto ao senado. Contudo, é de se considerar que a composição parlamentar da 56ª legislatura tenha sido altamente impactada pela conjuntura política da eleição de 2018, fortemente marcada pela ascensão do bolsonarismo e pelo impedimento da candidatura de Lula da Silva pelo PT¹⁸². Assim, áreas mais afeitas ao lulismo, como o caso do Nordeste, podem ter acabado por eleger mais parlamentares “progressistas”, impactando negativamente no total da bancada ruralista. O contrário mostra-se igualmente válido.

A mais significativa singularidade dessa espacialização (Mapas 23 e 24) se dá pelos resultados do Norte, principalmente quando cotejamos estes dados com os econômicos. Esta região é, em grande parte, de reserva ainda não alcançada pelo setor (Mapa 7). Mas, além de estar aumentando parcialmente sua população rural, também parece despontar com uma expressividade alta politicamente. Assim sendo, temos uma área economicamente pouco expressiva na atualidade, mas politicamente “forte”, muito provavelmente devido ao seu entendimento enquanto reserva de valor a ser tomada.

É de se considerar que nessa região se concentra uma intensa cobiça dos segmentos que perfazem o agronegócio, mas também a mineração, em relação a terras ainda de uso comum e fora do circuito do capital - como as terras indígenas e as unidades de conservação - áreas consideradas potencialmente fronteiras de expansão desses setores (Imagem 1). Igualmente não é desprezível a voracidade com que o setor avança nas áreas já tomadas da fronteira agrícola, especialmente no Pará, Tocantins e Rondônia. Por isso, a atuação parlamentar da bancada ruralista parece cada vez mais se concentrar em criar dispositivos¹⁸³ que permitam a apropriação

¹⁸² Nessa disputa eleitoral, Lula estava preso por condenação da operação Lava Jato, o que foi revertido, até o presente momento (2021/2022), com a suspeição do juiz Sérgio Moro e a anulação do processo. Além disso, foi impedido de dar entrevistas para não interferir na disputa eleitoral. Tais fatores, somados a propagação de *fake news*, apontam um cenário no qual as eleições de 2018 podem ser consideradas marcadas por arbitrariedades que impactaram em alguma medida na eleição de Bolsonaro.

¹⁸³ Tais como o PL nº 490/2007 - que busca impor o marco temporal na regulamentação das Terras Indígenas; o PL nº 6299/2002 (PL do Veneno) - que visa flexibilizar ainda mais o uso de agrotóxicos no país; e o PL nº 2630/2020 (PL da grilagem) - que pretende regularizar a invasão de terras públicas, favorecendo o agronegócio.

dessas áreas, o que pode explicar em parte a expressividade da bancada em regiões que são, em geral, menos dinâmicas e fortes economicamente.

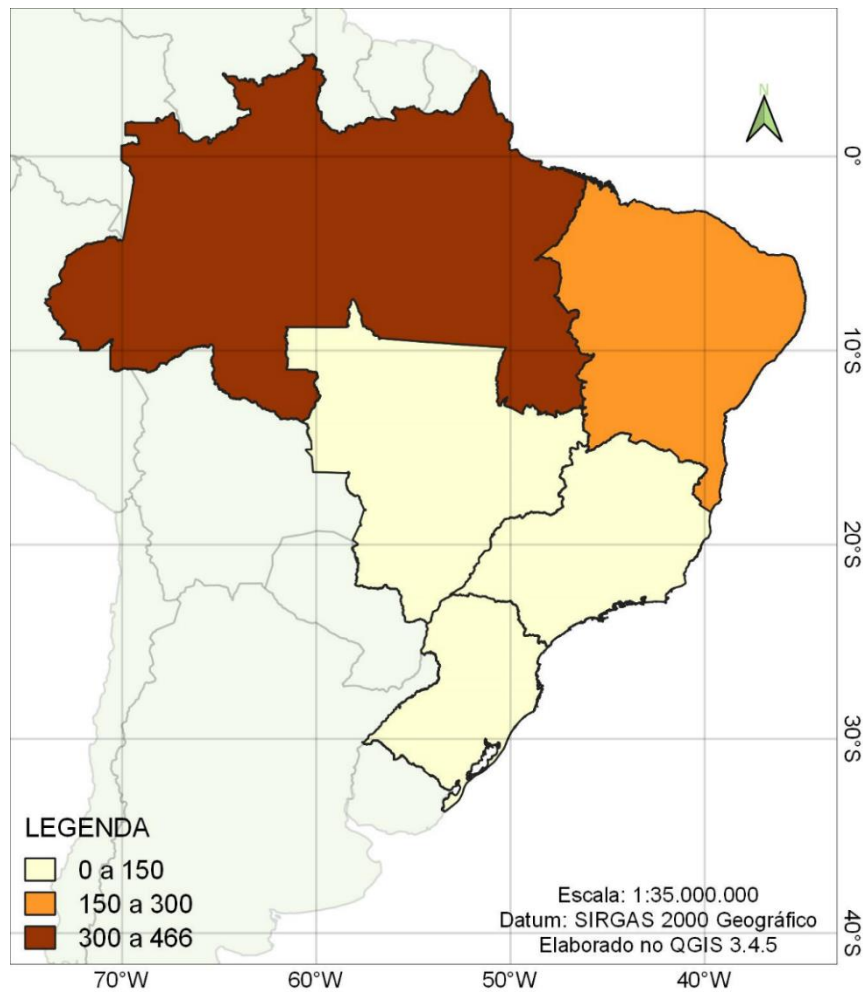
6.5 Esboço de uma geografia da violência do campo

Longe de dar conta da geografia que envolve a representação espacial dos conflitos no campo, nesta seção apresentamos apenas um recorte dessa sangrenta realidade que, ao nosso ver, pode representar e sistematizar parcialmente o comportamento dos conflitos no campo e, mais ainda, a concretude de sua correlação com o agronegócio. O mapeamento auxilia na identificação dos *locus* dos conflitos no campo, isto é, das áreas de maior tensiamento. É de se destacar que o setor não é o único que concorre para esse cenário, havendo forte presença do segmento da mineração. No entanto, o protagonismo do agronegócio se mostra manifesto.

Regionalmente, o número de assassinatos no campo (Mapa 25) demonstra o predomínio incontestado da violência no Norte, seguido pelo Nordeste, muito provavelmente como reflexo do avanço do setor na tomada de novas áreas e/ou pela mobilização dos movimentos sociais. Na mesma direção, a somatória dos dados da área total (ha) em conflito por terra (Mapa 26), está concentrada no Norte (81%), com alguma capilaridade no território nacional, mas com incidência em dimensão muito menor, especialmente no Centro-Oeste e Nordeste (9%, cada).

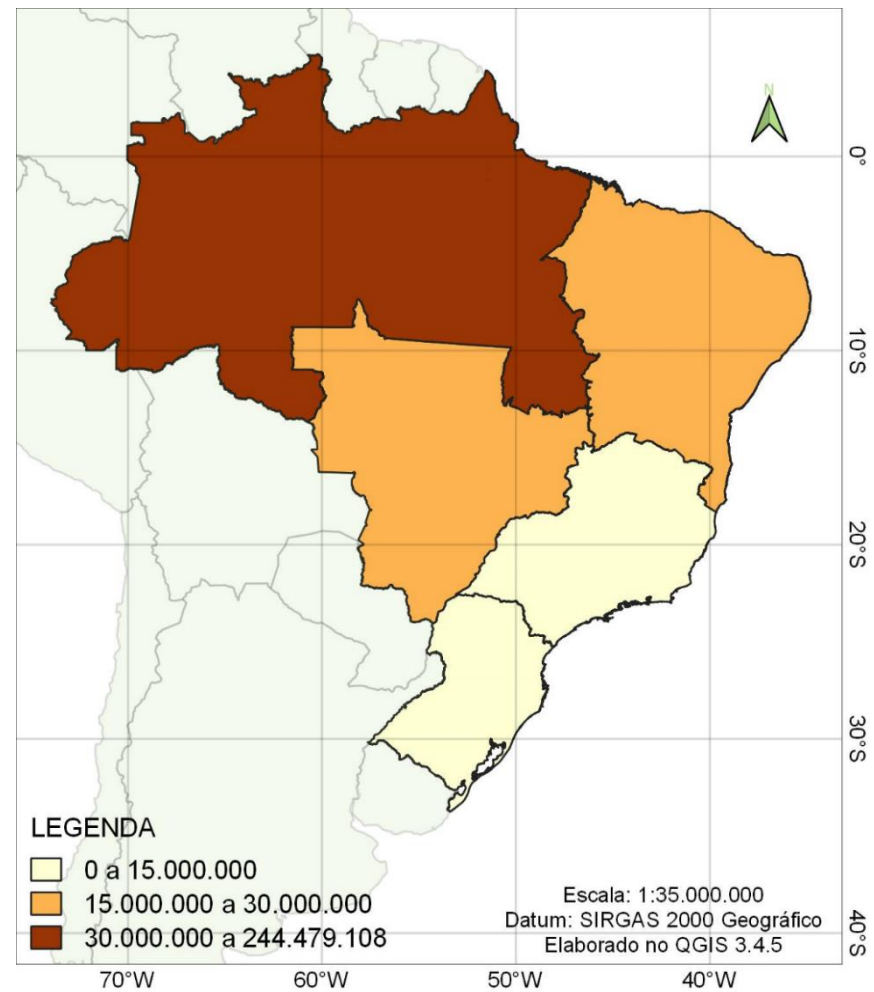
Observamos a coincidência no maior predomínio da violência no Norte, acompanhado por Nordeste. Da mesma forma, registramos menores ocorrências no Sudeste e Sul. Somente o Centro-oeste diferencia-se nesse comparativo. Tomando por base essa escala, a violência se concentra nas áreas de expansão ou potencial expansão em detrimento das áreas de consolidação (Mapa 7).

Mapa 25 - Total de assassinatos no campo, por Grandes Regiões
(1997/2019)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Mapa 26 - Áreas (ha) em conflito por terra, por Grandes Regiões
(1997/2019)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

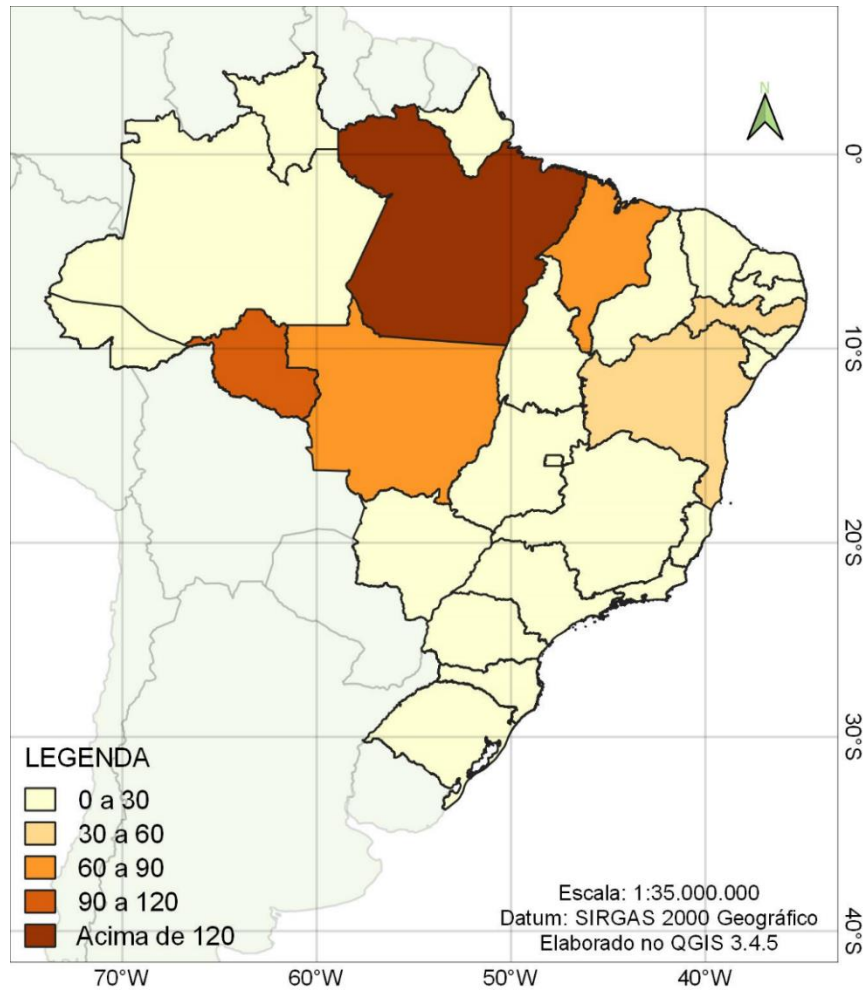
No mapeamento por unidades da federação (Mapas 27 e 28), conseguimos apurar melhor os resultados. No que diz respeito aos números de assassinatos no campo, a concentração na área de expansão do agronegócio é incontestável. Observa-se a proeminência nos estados que compõem a fronteira agrícola, com destaque para Pará e Rondônia, em menor medida Mato Grosso e Maranhão (Matopiba). Bahia adentra em menor dimensão, juntamente com Pernambuco, este último o único fora do eixo de expansão aqui demarcado.

As áreas em conflito por terra mostram-se mais diluídas, mesmo assim, é evidente a prevalência nos estados da região Norte e da área que delimitamos como de expansão. O destaque está em Amazonas, Pará, Roraima e Mato Grosso e, em menor dimensão, no Amapá, Acre, Rondônia, Maranhão e Bahia. A concentração no Norte é tão extrema que cerca de 70% de todas as áreas em conflito do país estão em três estados da região, sendo 31% no Amazonas, 24% no Pará e 16% em Roraima. A menor densidade de áreas em conflito se encontra nos estados do Sul (áreas de tradicional consolidação), mas também em estados do Nordeste e no Rio de Janeiro (áreas de estagnação ou retração).

Em ambos os cenários, o predomínio da violência no Pará é acachapante e estarrecedor, apesar de no caso dos conflitos por terra o Amazonas despontar. Tudo indica haver um *locus* de violência que se potencializa com veemência naquele estado, alavancando, assim, os dados totais da região Norte. É forçoso notar que, ao menos tomando por base esses resultados isolados, existem indicativos de correlação entre o avanço do agronegócio, principalmente nas áreas de fronteira agrícola que perfazem o arco do desmatamento, e a maior espacialização e concentração desses índices de violência no campo (Mapas 7, 27 e 28). Além disso, é notória a sobreposição entre as áreas de concentração da violência e as terras públicas legalmente atribuídas (Imagem 1).

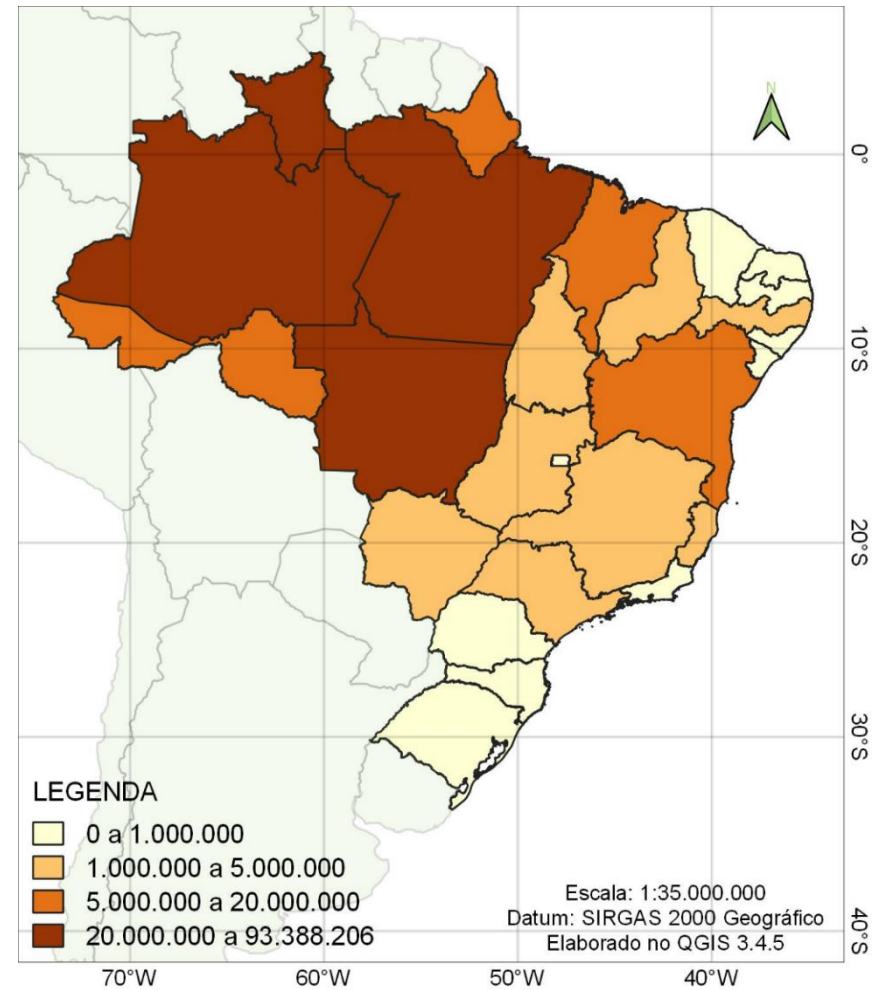
É imperativo destacar o quanto a violência, a face coercitiva da hegemonia do agronegócio, mostra-se latente em todo o território nacional, demonstrando que esse teor nunca é abandonado, no que pese o avanço e a aposta do setor na mobilização de mecanismos de persuasão para a conquista do consentimento. Esses dados nos ajudam, portanto, a jamais rejeitar, relativizar ou desprezar a dialética coerção-consenso que fundamenta e possibilita o poderio hegemônico. Em última instância, demonstram que a *pedagogia do agronegócio* é uma vertente cada vez mais necessária em sua frente de expansão político-ideológica e “complementar” em relação à frente econômica.

Mapa 27 - Total de assassinatos no campo, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Mapa 28 - Áreas (ha) em conflito por terra, por Unidades Federativas (1997/2019)



Fonte: Mapa elaborado com base nos dados do Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

6.6 As geografias do campo

Concluídos o mapeamento e a análise do ordenamento espacial dos dados pesquisados, procuramos nesta etapa informar sobre as evidências de alinhamentos entre os campos econômico, educacional, populacional e político, no que diz respeito ao agronegócio. Nesse movimento metodológico, buscamos possibilitar uma leitura que considere a totalidade do processo, suas contradições e sua historicidade, sem deixar de lado sua geograficidade, isto é, a dimensão espacial da sociedade.

Tomamos esta síntese como expressão da construção da *hegemonia do agronegócio* enquanto mecanismo que compete e rivaliza com a Educação do Campo, mas que, em última instância, visa derrotar qualquer possibilidade de correlação de forças favorável à mobilização dos sujeitos do campo na luta pela terra, ou seja, em favor de uma reforma agrária popular. Nesse sentido, o movimento de dupla expansão do agronegócio possui intencionalidades bem definidas e direcionadas. Vejamos agora como elas se entrecruzam em suas diversas manifestações.

Quando do cotejamento dos dados mapeados com a proposta de espacialização econômica do agronegócio (Mapa 7), é possível delimitar que a área de reserva (potencial fronteira agrícola) é, em geral, o mesmo espaço onde se registra a expansão demográfica da população rural, com a exceção mais destacada do estado do Mato Grosso. Não é demais destacar, desde já, que é nesta área em que percebemos uma relativa atuação da bancada ruralista e uma concentração dos índices de violência, bem como a expansão de estabelecimentos de ensino rurais em dois estados e parte importante da expansão de matrículas. Esta última também avançou em zonas de expansão e consolidação (Pará, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).

No entanto, é importante destacar que as áreas de reserva se encontram pressionadas pelo avanço das áreas de expansão, fator que acaba por conferir uma dinâmica múltipla nesses territórios, que reverbera também nos demais índices. Dessa forma, tanto a expansão da população rural quanto a de estabelecimentos de ensino e matrículas, considerando também a presença da FPA e os índices de violência, são afetadas pela dupla dinâmica de expansão e potencial expansão/reserva.

Tendo por base esses resultados, decidimos confrontar diretamente a expansão da área colhida de soja em grão, cana-de-açúcar e do rebanho bovino com os dados educacionais entre

1997 e 2019, a variação da população rural e a representação da FPA (2019/2022). Recorremos aos resultados estatísticos que quando cotejados entre si e mapeados, podem nos ajudar em uma compreensão mais consistente da dinâmica em curso. Com isso, chegamos ao resultado por Grandes Regiões exposto na tabela 34.

Centro-Oeste e Sul possuem as maiores proporções de políticos associados à FPA em exercício de mandato no parlamento, sendo as mesmas regiões que concentram as maiores áreas totais com plantio de soja e que foram responsáveis pelas maiores expansões territoriais em números absolutos, lembrando: 11,9 milhões de ha ou 289% no Centro-Oeste e 6,2 milhões de ha ou 110% no Sul. Além disso, estas foram as regiões que mais retraíram a oferta de estabelecimentos de ensino em áreas rurais em termos relativos, -76% no Sul e -72% no Centro-Oeste. Em termos absolutos, o Sul registrou a segunda maior retração, ainda que o Centro-Oeste tenha tido a menor (considerando-se tanto a rede pública quanto o total com a rede privada).

Tabela 34 - Variação absoluta e relativa de Estabelecimentos de Ensino e Matrículas Rurais (1997-2019), da Área Colhida de soja e cana-de-açúcar (ha) e de Bovinos (cabeças) (1997-2019), da População Rural (1991-2010) - Composição da FPA (2019-2022)

Grandes Regiões	Est. de Ensino Rurais Públicos	Matrículas Públicas*	Soja em grão (ha)	Cana-de-açúcar (ha)	Bovino (cabeças)	Pop. Rural (1991/2010) ¹⁸⁴	FPA (Dep.)	FPA (Sen.)
	- 8.777	131.556	1.862.285	50.388	30.384.390	- 125.754	45%	48%
Norte	-39%	13%	6.751%	447%	157%	-3%		
	- 42.489	- 1.411.987	2.747.461	-312.407	4.765.746	- 2.456.166	38%	15%
Nordeste	-60%	-33%	470%	-26%	20%	-15%		
	- 12.752	- 465.134	1.632.542	3.620.950	69.720	- 1.843.031	39%	33%
Sudeste	-66%	-43%	153%	123%	0%	-25%		
	- 13.787	- 284.079	6.219.672	271.546	-1.290.088	- 1.598.321	57%	67%
Sul	-76%	-43%	110%	79%	-5%	-28%		
	- 4.107	- 15.464	11.946.769	1.647.869	19.663.033	- 188.354	59%	67%
Centro-Oeste	-72%	-6%	289%	510%	36%	-11%		

Fontes: Inep/MEC (2020); IBGE/PAM/PPM (2021); Censos Demográficos (IBGE, 1991, 2000, 2010); Alentejano (2020b).

* Nota 153.

O Sul, com forte expansão do agronegócio e da FPA, registrou além da retração de escolas rurais, considerável retração de matrículas e a terceira maior diminuição absoluta de população rural. Já o Centro-Oeste, não obstante a força econômica e política do agronegócio, apresentou a menor retração de matrículas, tanto total quanto percentual, e a menor retração de

¹⁸⁴ No comparativo entre os Censos 2000 e 2010, a região Norte registrou um aumento de 309 mil habitantes de áreas rurais (8%) e a Centro-Oeste um aumento de 33.598 (2%). Ou seja, nos últimos dois Censos, essas regiões voltaram a registrar crescimento da população rural.

escolas apenas em números absolutos, ainda que a segunda maior percentualmente. Registrou, também, decréscimo da população rural entre 1991 e 2010, apesar de registrar crescimento tímido entre os Censos 2000 e 2010. Lembremos que a região possui a menor população absoluta do país, bem como a menor população rural. Vale destacar que ambas compõem a área de consolidação do agronegócio e o Centro-Oeste compõe parcialmente a área de expansão (Mapa 7).

Proporcionalmente, as regiões que mais expandiram os hectares de soja foram o Norte (6.751%) e o Nordeste (470%). O primeiro foi o que mais expandiu a bancada ruralista, tanto na câmara quanto no senado, enquanto o Nordeste foi um dos que mais expandiu seus representantes de deputados vinculados à FPA e o que mais retraiu a oferta escolar no campo em números totais, com a retração alarmante de 42 mil estabelecimentos de ensino. Em compensação, o Norte teve a menor retração escolar percentualmente e a segunda menor absoluta e foi a única região a contabilizar, em dados “estimados”, expansão no número de matrículas rurais (131.556 mil ou 13%). Ademais, sua população rural teve a menor diminuição entre 1991 e 2010 e chegou a voltar a crescer entre os Censos 2000 e 2010.

Essa dinâmica, na qual o agronegócio avança, paulatinamente, econômica e politicamente sem retração educacional e populacional significativas, pode ser resultado de um movimento de avanço do agronegócio ainda em processo de consolidação e hegemonização. O Norte apresenta-se como região de tomada econômica e política, com pressão de expansão da atuação do agronegócio nesses setores (Mapa 7 e Imagem 1). Neste aspecto, a presença da FPA na região chama a atenção. Já o Nordeste, com uma “menor intensidade” quantitativa da FPA, além de liderar o processo de fechamento de escolas no campo, foi a região com a maior retração do número total de matrículas (-1.411.987 ou -33%) e a maior retração populacional, com avanço considerável tanto de soja quanto de bovinos, apesar da retração de cana-de-açúcar. Esta região é parcialmente área de estagnação/retração do setor, mas também área de consolidação e de expansão, principalmente no Matopiba e em algumas zonas de fruticultura.

O Sudeste, com a segunda maior população rural (2010), foi a região com a segunda maior retração populacional absoluta no campo do país. Na esfera educacional, registrou a segunda maior retração de matrículas e a terceira de estabelecimentos rurais em números totais. Apesar da importância econômica, principalmente de São Paulo e Minas Gerais, não está entre as regiões com mais força política, no sentido quantitativo, associada à FPA. Contudo, MG e SP isoladamente têm as maiores bancadas ruralistas na Câmara dos Deputados do país, o que comprova o domínio do segmento na região. Em termos econômicos, a produção de cana-de-

açúcar cresceu significativamente no cenário nacional, alavancada por São Paulo. A expansão da área colhida de soja e do rebanho bovino pode não ter sido tão significativa, haja vista ser uma região de consolidação já efetivada do agronegócio - embora com concentração em apenas dois estados, com o Rio de Janeiro sendo considerado área de estagnação e o Espírito de Santo, parcialmente de consolidação pela silvicultura. Tendo em vista a concentração e os processos de modernização mais intensos nessa região, a força do segmento poderia ser relacionada com a retração tanto da população rural quanto de escolas e matrículas rurais.

De uma parte, os dados apontam que o processo de retração da oferta escolar no campo, após certa “saturação” nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, pode se direcionar rumo à fronteira agrícola, acompanhando o avanço do agronegócio e da FPA. No Centro-Oeste, provavelmente por sua baixa densidade populacional rural, em números totais esse movimento não se mostra evidente, o que acontece em termos proporcionais. É possível que esse processo se direcione em sequência para o Norte, que atualmente consta com a maior rede de ensino rural do país. Com isso, dizemos que potencialmente o Norte/a Amazônia é uma fronteira a ser desbravada não somente pelo agronegócio, mas em certa medida também pelo processo de fechamento de escolas e diminuição de matrículas rurais. O avanço da urbanização deve ser, igualmente, considerado.

De outra parte, o fato da região Nordeste ser o epicentro do processo, mesmo não parecendo ser tão expressivo nacionalmente na concentração e na expansão do agronegócio¹⁸⁵, deve considerar os seguintes fatores: sua elevada expansão na produção de soja em números proporcionais, a segunda maior do país, e a expansão da silvicultura e da fruticultura irrigada; a crise do setor agroaçucareiro; a expansão da representatividade de deputados ligados à FPA; o crescimento da urbanização; sua elevada concentração populacional no campo - que resulta na maior rede escolar rural do país e na maior diminuição da população rural; a diminuição da produção de itens básicos da agricultura camponesa (Tabela 20), o que sugere avanço do agronegócio e/ou do latifúndio improdutivo¹⁸⁶; e, talvez o mais importante, a concentração acentuada desse processo na Bahia, estado que comporta, de modo desigual, três manifestações da espacialização do agronegócio: consolidação, expansão e retração/estagnação.

¹⁸⁵ Conclusão que poderia ser afirmada apenas levando-se em conta os itens pesquisados: soja, cana-de-açúcar e bovinos, o que não representa a totalidade da força do agronegócio, ainda que a represente de forma mais genérica, sendo uma expressão de um fenômeno evidentemente ainda em curso.

¹⁸⁶ Ainda que no discurso o setor tente emplacar divergências relevantes, apontando o latifúndio improdutivo como o setor mais atrasado e a ser superado (quando já não teria sido), este é aliado do setor por fazerem parte de uma mesma dinâmica. Como já discutido, no capitalismo dependente brasileiro há uma imbricação entre o arcaico e o moderno e não uma contraposição (PRADO JUNIOR, 2004; FERNANDES, 2020; MARINI, 2011a; SANTOS, 2021; OLIVEIRA, 2003, 2010).

Na tabela 35, para efeito comparativo, inserimos os cinco estados que mais retraíram a oferta total de estabelecimentos de ensino em área rurais e seus respectivos dados econômicos, populacionais e políticos. De acordo com os dados, por um lado, observamos tendências compatíveis entre a expansão econômica de *commodities* e a retração da oferta escolar no campo. São os casos da Bahia, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, em relação à soja. Minas Gerais foi o único estado que expandiu sua produção nos três itens pesquisados. Ao contrário, o Rio Grande do Sul só teve crescimento na área colhida de soja, o Ceará só registrou pequeno crescimento de bovinos e Bahia e Santa Catarina só não expandiram a cana-de-açúcar.

Tabela 35 - Comparativo de dados (variação absoluta e relativa) dos estados com as maiores retrações absolutas de Estabelecimentos de Ensino Rurais

Variáveis: Estabelecimentos de Ensino e Matrículas Rurais (1997-2019), Área Colhida de soja em grão e cana-de-açúcar (ha), Efetivo de Bovinos/Cabeças (1997-2019), População Rural (1991-2010) e FPA Câmara dos Dep. (2019-2022)

UFs que mais retraíram a oferta escolar no campo (1997-2019)	Est. de Ensino Rurais Públicos	Matrículas Públicas* (1997/2019)	Soja em grão (1997/2019)	Cana-de-açúcar (1997/2019)	Bovinos	Retração População Rural (1991/2010)	FPA (Dep.) 2019/2022 ¹⁸⁷
1º Bahia	- 13.313 (-62%)	-489.362 [1º] (-39%)	1.129.292 (246%)	- 11.469 (-13%)	265.264 (3%)	- 932.998 [2º] (-19%)	17 [4º]
2º Ceará	- 8.370 (-76%)	-328.944 [3º] (-47%)	-9	-15.777 (-62%)	683.333 (3%)	- 98.737 [13º] (-4%)	7 [8º] ¹⁸⁸
3º Minas Gerais	- 7.880 (-71%)	-346.447 [2º] (-60%)	1.127.106 (228%)	664.271 (238%)	1.643.237 (8%)	- 1.073.309 [1º] (27%)	28 [1º]
4º R. G. do Sul	- 4.994 (-72%)	-98.566 [8º] (-37%)	2.877.363 (98%)	-13.007 (-47%)	-1.731.598 (-13%)	- 547.707 [5º] (26%)	16 [5º]
5º Santa Catarina	- 4.895 (-82%)	-100.388 [7º] (-51%)	476.518 (253%)	-12.355 (-76%)	1.365.518 (44%)	- 332.125 [7º] (25%)	8 [7º]

Fontes: Inep/MEC (2020); Censos Populacionais (IBGE, 1991, 2000, 2010); IBGE/PAM/PPM (2021); FPA.

* Nota 153.

O caso do Ceará chama a atenção, visto que foi o segundo estado com o maior fechamento de estabelecimentos de ensino rurais no total, com a quarta maior retração percentual, além de ter registrado a terceira maior retração do número total de matrículas públicas no campo. Contudo, registrou uma baixa intensidade da presença do agronegócio, ao

¹⁸⁷ Dados coletados junto ao portal eletrônico da FPA (<https://fpaagropecuaria.org.br>) e organizados pelo Prof. Dr. Paulo Alentejano (não publicado). Em relação ao comparativo com a legislatura na Câmara dos Deputados 2015/2018, a Bahia aumentou em cinco o número de representantes da FPA, Rio Grande do Sul aumentou em um, Ceará manteve o mesmo número e Minas Gerais e Santa Catarina perderam dois representantes cada. Já em relação à composição da FPA no Senado (2019/2022), Minas Gerais tem todos seus senadores representando a frente (3), Rio Grande do Sul dois, Santa Catarina e Bahia um e Ceará nenhum.

¹⁸⁸ Juntamente com Goiás e Maranhão.

menos no que se refere ao recorte realizado. Tal dinâmica poderia ser decorrente da predominância do latifúndio improdutivo, que além de não gerar empregos concentra a terra, expulsando o campesinato e pequenos proprietários, como também pode refletir o avanço ou força do setor em outras culturas¹⁸⁹. Todos os estados, mas em menor dimensão o Ceará, compõem áreas de consolidação ou expansão do agronegócio, ainda que em graus diferenciados e com desalinhamentos, e apresentaram acentuado recuo de suas populações rurais. Outro dado importante é que, em geral, registra-se expressiva representação junto à FPA. Esses alinhamentos não são nada desprezíveis e nos remontam, uma vez mais, a correlação entre demanda demográfica e oferta escolar.

Tomando-se por base, portanto, os estados protagonistas da retração da oferta escolar em números totais, podemos perceber convergências robustas entre estes dados em conjunto com o recuo de matrículas, a diminuição demográfica e a representatividade política na FPA. O avanço do agronegócio, ainda que parcialmente irregular, observando cada um dos itens pesquisados, é substancial e mostra-se ainda mais ilustrativo em termos de recuo percentual da oferta escolar.

A concentração total da retração de escolas e de matrículas se deu com mais força na área de estagnação, alavancada majoritariamente pela Bahia - que em parte também é considerada área de expansão e de consolidação. Diante desse contexto, em geral, vemos alinhamentos em relação às áreas de expansão e consolidação do setor com as áreas de retração da oferta escolar, especialmente em termos percentuais.

Aprofundando a análise sobre as unidades federativas que se mostraram mais permeáveis aos dados averiguados, a Bahia parece ser o núcleo central do processo, sintetizando de certa forma a dinâmica em curso. Esse estado possui a maior população rural em termos absolutos, registrando também a segunda maior diminuição desta parcela populacional nestes termos. No mais, foi o que retraiu sua oferta escolar e o número de matrículas no campo com mais intensidade em termos absolutos, não sendo, no entanto, desprezíveis os dados relativos.

É a Bahia que coloca o Nordeste como centro do fenômeno (Tabela 34), concentrando grande parte dos números totais da região, seguido pelo Ceará. Minas Gerais, com a segunda maior população absoluta rural e a maior retração total deste segmento demográfico, teve a 3ª

¹⁸⁹ Tudo indica que o segundo caso está em curso em algumas áreas, como no Baixo Jaguaribe, onde ocorre forte territorialização de empresas do agronegócio do segmento da fruticultura irrigada, além da presença considerável da carnicultura. Estes, portanto, parecem ser os setores que alavancam a presença do agronegócio no estado, que não conseguimos rastrear em nosso recorte. Além disso, a mineração de Urânio em Santa Quitéria, também é fator a se considerar.

maior retração da oferta total de estabelecimentos de ensino e a 6º percentual (junto com o Espírito Santo), além da expressividade no recuo no número de matrículas.

Observa-se que os três estados que lideraram o processo de diminuição da rede escolar pública rural estavam entre os que possuíam as maiores populações rurais, de acordo com o Censo 2010, sendo que Bahia e Minas Gerais também lideraram o processo de retração da população rural entre 1991 e 2010. Com isso, é possível depreender que as retrações educacionais são mais intensas quanto maior é a população rural de certa localidade, especialmente quando o recuo dessa população foi significativo. Entretanto, os números percentuais desses estados também são expressivos, nos fazendo indagar quais são os condicionantes desse processo de mudança demográfica.

Outros resultados a nível federativo também merecem ser destacados e cotejados. A partir das informações quantitativas obtidas, constatamos que a expansão da soja foi a mais significativa em nível nacional. O Mato Grosso é o estado com a maior área total colhida de soja no país, seguido por Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Bahia. Estes também foram os estados que mais expandiram a área total colhida no período pesquisado e, com a exceção do Mato Grosso do Sul, constam entre os que mais retraíram a oferta escolar seja em números totais ou relativos.

A questão populacional mostra-se crucial para a compreensão do fenômeno. Isto porque registramos, de acordo com os Censos, uma retração da população rural significativa nos estados que mais recuaram sua oferta escolar no campo: dos cinco primeiros, quatro estão entre os sete que mais diminuíram sua população rural total. Tal movimento aponta para o processo de esvaziamento do campo, uma das justificativas mais robustas e mobilizadas para o fechamento de escolas rurais.

O que questionamos aqui não é a relação direta e inteligível entre diminuição da população rural e diminuição da demanda de matrículas nas escolas no campo e sim quais fatores estão implicados nesse processo de retração populacional. Os resultados sustentam que uma parcela das escolas está sendo fechada devido à falta de estudantes. Mas, por que faltam estudantes no campo? Por que os sujeitos do campo, especialmente os mais jovens, deixam continuamente o Brasil rural? Já a questão da diminuição mais expressiva dos índices de natalidade no campo, que também concorre para este quadro, já foi abordada no capítulo cinco.

Antes de procurarmos responder tais questionamentos, tomando por ora as contratendências, ou seja, as unidades da federação que foram na contramão dos processos

verificados, podemos tecer as seguintes considerações. Como vimos, apenas três estados expandiram a oferta escolar no campo, são eles Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul.

Embora o Mato Grosso do Sul tenha tido a quinta maior expansão de soja em números totais, tendo também aumentado a área colhida de cana-de-açúcar - mas não o total do rebanho bovino - foi um dos poucos estados que expandiu a oferta escolar, mesmo que de forma ínfima. Também observamos que alguns dos estados que expandiram minimamente a oferta escolar constavam com uma área colhida de soja e cana-de-açúcar pouco significativa, como Roraima e Amapá. No caso dos bovinos, Roraima foi o único dentre os estados com aumento da oferta escolar campo, que expandiu seu efetivo. Estes três estados também contabilizaram expansão no número de matrículas rurais, o que vai ao encontro com a expansão do número de estabelecimentos. Ademais, tanto Roraima como Amapá têm contabilizado crescimento populacional, o que pode explicar, ao menos em parte, o crescimento da oferta escolar, o que não se verifica no Mato Grosso do Sul.

Em relação à representatividade de parlamentares ligados à FPA¹⁹⁰ observamos que na Câmara dos Deputados houve diminuição da bancada do Amapá e de Roraima, que constam com dois representantes cada, já Mato Grosso do Sul manteve seis representantes nas duas últimas legislaturas. No Senado, o Amapá não teve representantes nos dois últimos mandatos e Mato Grosso do Sul e Roraima constam com dois representantes cada, isto é, a maioria no Senado. No que se refere à expansão de matrículas, além dos três supracitados, temos o Amazonas, que aumentou de um para quatro o total de deputados e não registrou senadores nas duas últimas legislaturas; o Acre que manteve cinco deputados e passou de dois para três senadores; o Mato Grosso que caiu de oito para seis deputados e manteve três senadores; e o Pará que subiu de zero para seis o número de deputados e de zero para um o de senadores.

Parece ser possível considerar que nos estados com expansão da oferta de escolas e/ou matrículas no campo, há na frente política uma presença da FPA menos hegemônica e coesa, com provável exceção do Mato Grosso do Sul e do Pará. Todavia, esta correlação ainda não pode ser demonstrada por dados objetivos robustos, sendo mais uma hipótese cuja averiguação dependeria de aprofundamentos teóricos e empíricos mais precisos. Isto porque é necessário se levar em consideração o arranjo político da FPA nas legislaturas das últimas décadas e o desenho eleitoral da eleição de 2018, amplamente marcada pelo bolsonarismo e suas táticas, que influenciaram a composição da 56ª legislatura.

¹⁹⁰ Dados coletados junto ao portal eletrônico da FPA (<https://fpaagropecuaria.org.br>) e organizados pelo Prof. Dr. Paulo Alentejano (não publicado).

Esses dados poderiam sugerir que nos estados com menor presença do agronegócio haveria maiores obstáculos ao processo de fechamento de escolas rurais, como também à diminuição de matrículas. No entanto, o caso do Mato Grosso do Sul parece contradizer essa hipótese. Os dados de conflitos no campo e da própria representatividade da FPA também dificultam esta conclusão. Naturalmente, essa não é uma relação de simples causa e efeito e os itens pesquisados são apenas alguns dos produtos centrais da cadeia do agronegócio e existem outros fatores que concorrem com este processo. Como anunciado, o caso do Mato Grosso do Sul configura-se, aparentemente, como uma contratendência relevante, que merece ser investigada em seu conteúdo, visto abrir lacunas e questões consideráveis.

Observamos mais acima que Amazonas, Acre e Mato Grosso expandem a população rural e as matrículas, porém retraem escolas, enquanto o Mato Grosso do Sul expande escolas e matrículas, porém retrai essa população. Reiteramos que, no primeiro caso, os dados sugerem que o fechamento de escolas não se dá exclusivamente pela questão populacional e que a nucleação intracampo provavelmente é a estratégia adotada, no segundo a hipótese de reclassificação de escolas urbanas como rurais ganha folego e/ou houve um forte processo de incorporação de estudantes que estavam fora do sistema escolar, seja os evadidos na idade obrigatória seja pela implantação da modalidade de EJA.

No entanto, essa sinergia não é simplesmente descartada a partir dos dados e dos mapeamentos e sim problematizada em sua relação intrínseca com a economia do agronegócio. As análises apontam uma tendência de correlação entre as áreas que registraram expansão e consolidação do agronegócio com as áreas que contabilizaram diminuição populacional rural e, conseqüentemente, com as áreas delimitadas como de retração de escolas e de recuo de matrículas rurais, especialmente em termos percentuais. Os estados que compõem o Matopiba, parcialmente áreas de estagnação/retração (exceto Tocantins), podem ter perdas populacionais pela dupla dinâmica. Por um lado, pela expropriação e diminuição de postos de trabalho pela mecanização e pecuária extensiva, por outro, pelo desemprego junto ao setor e/ou falta de condições para a agricultura camponesa nos espaços de estagnação/retração.

O que queremos dizer é que a relação de causalidade entre retração populacional e escolar não é de todo uma premissa incorreta, mas é incompleta, podendo induzir por esse motivo a equívocos. Na verdade, a relação, que parece ser de sinergia, majoritariamente verificada foi a de expansão/consolidação do agronegócio → declínio da população rural → retração da oferta de escolas rurais ↔ recuo do total de matrículas rurais. Portanto, ao invés de uma dupla perspectiva há uma tríade entre *economia - demografia - educação*, não

havendo possibilidade de se compreender toda a complexidade da situação, retirando-se as relações materiais de produção da análise.

Importante colocar que essa conclusão é uma generalização com bases em espacializações e regionalizações, que sempre são de alguma forma arbitrárias, por não darem conta das singularidades, que devem ser investigadas em suas especificidades. Tal fato, contudo, não compromete as conclusões aqui demarcadas como marcas de uma totalidade e entendidas como tendências predominantes. Como resultado deste estudo, observamos que existem questões que não podem ser ignoradas dentro dessa tríade, como os casos da questão do financiamento que perfaz a face educacional e da força política como reflexo da face econômica, que também impacta diretamente nos índices de violência e de superexploração da natureza.

Defendemos aqui que a reorganização da oferta escolar no campo é uma violência direta contra os povos do campo, resultado indireto da economia do agronegócio, perfazendo assim a face coercitiva de sua hegemonia. O indireto aqui não diminui o peso da responsabilidade do setor, só demarca que ele não é o agente político imediato desse movimento, que no caso seria o setor público, concorrendo também com outros atores e interesses nesse cenário. Destacamos, todavia, que há uma sinergia entre os fenômenos.

Somando-se às conexões até então observadas, tudo leva a crer que mais de um fator se mostra preponderante no entendimento da relação entre expansão do agronegócio e o fechamento de escolas no campo. Se os dados educacionais não explicitam claramente a relação expansão do agronegócio x ofensiva contra a educação no/do campo, isso se dá pela importância dos dados demográficos e por não haver uma única frente de ação utilizada pelo setor.

Como já abordado nos capítulos anteriores, temos mais um elemento importante, mas difícil de ser dimensionado quantitativamente e de ser mapeado, que em nossa hipótese consegue unir os fios ainda soltos nessa tessitura contraditória. Os dados levantados em conjunto com a revisão bibliográfica realizada se, de um lado, demonstram que a intensidade da expansão do agronegócio, em geral, coincide com a retração da oferta escolar, por outro, se entrelaça direta e difusamente com o avanço de PPPEs e campanhas entre o setor e a esfera educacional. Em síntese: em conjunto com a dupla expansão do agronegócio, está em curso uma dupla ofensiva.

Como amplamente discutido, para a conformação de sua hegemonia o agronegócio não pode contar apenas com o elemento coercitivo, o convencimento se faz cada vez mais necessário como forma complementar e suplementar de dominação. Como nosso objetivo principal é compreender as interseções entre o agronegócio e a educação no/do campo, é necessário considerar que a expansão da oferta escolar no Brasil sempre atendeu a objetivos bem distintos, sendo inegável que historicamente visaram:

[...] práticas disseminadas de instalação de escolas precárias com fins apenas de renovação e ampliação das formas locais de poder. A abertura de uma escola, além de funcionar como uma espécie de comprovação da força e da influência de um político local sobre esferas mais altas de poder, revertendo-se quase de imediato em maior prestígio pessoal, garantia certos ganhos diretos, especialmente na renovação de formas de dependência política, seja devido à possibilidade de habilitação de novos contingentes de eleitores, por meio da alfabetização, seja devido à manipulação clientelista do acesso às vagas e aos empregos escolares. Isso não era um fato apenas nas áreas rurais (ALGEBAILLE, 2009, p. 165-166).

Do ponto de vista histórico, o que observamos na pesquisa é um movimento de deslocamento e reversão entre duas distintas políticas educacionais. De um lado, tivemos a hegemonização de um projeto educacional de uma escola que servia de “um dos meios de produção de ‘excedente de poder’, sendo operada segundo uma lógica do favor e da dependência [...] vinculados a tentativas distintas de controle ou dominação populacional e territorial.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 170). E isso, acrescentamos, não somente, mas sobretudo em espaços rurais. Nessa dinâmica, “A disseminação de escolas no território [...] realizava um modo singular de enraizamento do Estado no território nacional e, por esse meio, um modo igualmente singular de alcance populacional do Estado.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 201). Por outro lado, mais recentemente nos deparamos com uma política de poder que preconiza e se alimenta da reversão da expansão escolar no campo, que nos últimos anos parece compor um projeto de reversão dos direitos sociais de forma ampliada.

Interrogamos quais condicionantes foram decisivos para a reversão de uma forma de dominação política consolidada, entre outros meios, pela implantação de escolas no meio rural - tanto de políticos formais quanto de fazendeiros/coronéis e afins - para uma dominação que prescinde parcialmente desses espaços escolares. Mas que, em contrapartida, também pode se utilizar dos estabelecimentos “sobreviventes” a essa lógica por meio de PPPs que operam como uma nova modalidade de produção de “excedente de poder”. Pois, agora, são os próprios aparelhos de hegemonia do agronegócio que buscam disseminar sua ideologia nos territórios escolares, alcançando assim grande parcela populacional. Importa demarcar, nesse contexto,

uma tripla funcionalidade das PPPEs: i) a apropriação privada do fundo público; ii) a ampliação de poder de segmentos privados sobre o Estado e a condução de políticas públicas; iii) a produção de consenso e consentimento.

Procuramos aqui elementos que pudessem demarcar o papel do agronegócio nessa reversão da política educacional no campo, entendendo o fechamento de escolas como mais uma forma de violência no campo, isto é, uma modalidade de coerção, e as PPPEs como elemento de criação de consentimento. Isto, sem deixar de considerar certas fusões entre coerção e consenso e a coexistência de ambos em todos os cenários.

É nessa forma complexa de dialética entre coerção e consenso que se solidifica a *hegemonia do agronegócio* que, em nosso entendimento, perfaz uma totalidade na qual verificasse o fechamento de escolas no campo e a tendência de avanço do agronegócio não só no território produtivo, mas também nas escolas públicas do país. Entendemos estes processos como inerentes à expansão econômica e política, bem como integrantes das dinâmicas capitalistas em curso mundialmente, sendo reflexos da hegemonia do capital financeiro e da “cartilha” neoliberal.

O avanço das PPPEs pode ser uma explicação plausível para os casos de localidades onde há consolidação e avanço do setor com baixa retração da oferta escolar ou até mesmo expansão, ou seja, em alguns casos o fechamento de escolas pode não ser a melhor solução ou talvez não seja a mais viável politicamente. Com isso, onde a expansão do agronegócio não incide em retração escolar, pode incidir em ocupação das escolas públicas por meio de parcerias de teor pretensamente educativo - o que pode ser o caso do Mato Grosso do Sul.

A hegemonia do agronegócio apresenta-se assim, no campo educacional, por meio de um duplo processo: a retração de escolas como resultado indireto ou difuso e as PPPEs como resultado direto e explícito, ainda que aparentemente difuso espacialmente. Às PPPEs soma-se a investida contra os materiais didáticos que, de uma forma bem particular, agrega mecanismos de coerção com discursos de consenso. Até o presente momento, seu teor sugere uma ação de violência disfarçada por uma forma consensual: uma iniciativa da sociedade civil organizada (Dome) demandando mudanças educacionais por meio de um diálogo com instâncias governamentais, representantes parlamentares e editoras, que toma corpo de denúncia e um tom persecutório.

Em outros termos, o fechamento de escolas é mais difícil de se constatar como reflexo da (ou talvez em sinergia com a) expansão do agronegócio, apesar de ser um fenômeno quantitativo facilmente verificável. Já as PPPEs e o Dome são facilmente relacionados ao

agronegócio, devido a sua articulação com as entidades empresariais do setor, mas são difusos e difíceis de se dimensionar em termos quantitativos e de profusão espacial em nível nacional. No fim, este duplo processo representa o alicerce da hegemonia: uma articulação complexa e contraditória entre coerção e consenso, dominação e direção.

Mais do que uma consequência da expansão econômica do agronegócio, compreendemos a proeminência do setor na política e no campo ideológico como um bloco que, unido, solidifica e torna possível sua hegemonia de fato, conformando uma unidade (diversa e contraditória) com a estrutura econômica do setor, que é alimentada e alimenta sua superestrutura¹⁹¹. A utilização da superestrutura na conformação do consenso, como demonstramos, vem sendo realizada de forma original pelo agronegócio nos setores culturais, educacionais e midiáticos. E não é demais lembrar que a relação de mediação entre o mundo da produção e as concepções de mundo é papel dos intelectuais, em certa medida cooptados e/ou incorporados pelo setor em universidades, centros de pesquisa e escolas públicas (LAMOSA, 2016, CALDART; ALENTEJANO, 2014) para a disseminação de sua ideologia.

Por isso, a atuação junto às redes de ensino como movimento coetâneo ao avanço da retração de escolas no campo merece nossa devida atenção enquanto face de um mesmo processo. A presença de APHs do agronegócio pode ser a forma diversificada de ofensiva do setor nas regiões, unidades federativas ou localidades que não foram devastadas pelo fechamento de estabelecimentos de ensino rurais pelos entes políticos estaduais e municipais. Assim, onde a escola persiste, a conquista do consenso seria uma via alternativa. Do mesmo modo, esse convencimento pode ser tático em áreas já devastadas, com a utilização de escolas públicas urbanas nucleadas (com clientela rural, mas também urbana) no sentido de legitimar a visão “tradicional” do campo como sinônimo de um atraso a ser superado, ilustrado, inclusive, pelas escolas “precarizadas”. Seguramente, em áreas de forte atuação do setor, também se mostra no mínimo interessante uma atuação mais robusta de forma a legitimar sua presença, superdimensionando, quando não idealizando, benefícios adjacentes ao mesmo tempo em que omite seus impactos negativos e conflitualidades intrincadas.

A luta pela terra, nessa concepção ideológica levada para as escolas, seria algo anacrônico, fadado ao passado e ao fracasso. O caráter desmobilizador, fragmentador e individualizante é fulcral e reflexo direto das políticas neoliberais focalizadas em “parceiras” com a sociedade civil. Nessa perspectiva, a pesquisa sobre os projetos educacionais ligados ao

¹⁹¹ De modo análogo, mas guardando as devidas proporções, ao conceito gramsciano de bloco histórico, que presume a totalidade de um modo de produção específico, com a necessária articulação entre estrutura e superestrutura.

agronegócio perpetrados em escolas públicas do país, por meio de PPPEs, torna-se imperativa. O mapeamento das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que em geral atuam como APHs, ligadas ao agronegócio e à educação, demonstra a validade de tais considerações (ANEXO C).

Outra via explicativa é o fato das áreas com maior organização e mobilização de movimentos sociais ou sindicais rurais poderem ter mais condições de contraposição ao processo, apesar de serem áreas potencialmente prioritárias. Assim como áreas com baixa mobilização e desorganizadas politicamente podem ser menos suscetíveis a tais dinâmicas, ao menos em um primeiro momento, por serem consideradas como espaços que não estão em disputa com o agronegócio.

De acordo com essa exposição, constatamos, portanto, a conformação do que estamos chamando de *hegemonia do agronegócio*, que se expressa em uma *pedagogia do agronegócio* com uma dupla tática para a “expansão/consolidação” do setor no campo educacional: a *coerção* pelo violento processo de fechamento de escolas rurais e pelas campanhas condizentes com um “Agro sem partido”, associadas ao *consenso* propagado e construído por programas ditos educacionais, que se somam aos culturais e à publicidade e à propaganda nos meios de comunicação. Isso sem se deixar de pontuar, uma vez mais, que dentro da coerção pode haver consenso, assim como o consenso pode ser constituído também por coerção, em um movimento contraditório e, por isso, dialético, de conformação da hegemonia.

Nesse movimento, o processo de mercantilização da educação, com o forte empresariamento do campo educacional no país, não pode ser ignorado, sendo um dos fatores que contribui para a conformação do atual cenário. Desse modo, os reflexos educacionais das políticas neoliberais de austeridade se acomodam mundialmente, com a generalização de (contra)reformas educacionais que se expressam nas políticas de financiamento baseadas no fiscalismo e no ranqueamento de escolas por meio de avaliações e padronização, entre outros. Como apontou Laval (2019), de acordo com a dimensão territorial das políticas educacionais observam-se *territorializações desigualitárias* no campo da educação, dessa vez submetidas à métrica neoliberal.

Por isso, não nos furtamos de abordar a multiplicidade de fatores que concorrem para o processo, como a incontornável questão acerca da lógica do financiamento escolar brasileiro, que acaba por sobrecarregar estados e municípios com menos recursos, tornando, a partir de uma racionalidade puramente econômica, escolas no campo e turmas de EJA financeiramente fragilizadas e mais suscetíveis à retração da oferta. A questão do financiamento como fator limitante da manutenção de escolas de pequeno porte, sem desconsiderar os baixos índices

obtidos nas avaliações nacionais, parece conformar o cenário mundial. Neste, escolas que não atendem de forma satisfatória à lógica do capital, em sua fase neoliberal, são descartadas por mecanismos articulados e de acordo com cada realidade nacional. No caso do Brasil, a hegemonia do agronegócio parece ser um reforçador dessa lógica de descartabilidade escolar pelo seu predomínio no Brasil rural, contribuindo para a métrica do fator financeiro ao esvaziar as escolas rurais do seu público-alvo, histórica e continuamente expulso do campo nas últimas décadas.

Longe de deixarem de ser *excedentes de poder*, os fenômenos e as tendências caracterizados nesta pesquisa demonstram que, ao contrário, as escolas permanecem como territórios prioritários de manutenção e construção de poder político, mas em outra dimensão. Isso porque consideramos a política de fechamento de escolas, transformando espaços rurais em vazios escolares como uma forma de exercício, aparentemente às avessas, de poder territorial. De forma bem mais clara, a invasão das escolas públicas por programas do agronegócio demonstra que elas agora passam a ser excedentes políticos deste setor econômico em particular. Ainda assim, a reorganização da oferta escolar no campo, mais do que um fenômeno em si, nos parece ser um sintoma de um fenômeno ainda mais abrangente.

Buscamos neste trabalho, mais particularmente no presente capítulo, atentar para a geograficidade desse fenômeno, de modo a revelar a espacialidade de uma educação que passa a ser nacionalmente submetida e desterritorializada pelo avanço econômico da agricultura capitalista, hegemonizada no Brasil pelo agronegócio. Essa dinâmica impacta no metabolismo social, na existência da humanidade em sua expressão espacial, alterando assim as formas espaciais concretas de existência. O resultado esperado é a interdição não somente do acesso à escola enquanto território físico, mas também ao conhecimento historicamente produzido, ao pensamento crítico, em última medida, ao projeto emancipatório da Educação do Campo.

[...] cada comunidade camponesa (indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinha,...) que se desintegra ou é expropriada pelo capital é derrota da EdoC... Cada escola do campo fechada, cada família que se entrega ao agronegócio enfraquece a EdoC. Ao contrário, cada nova comunidade constituída no campo, cada unidade de produção camponesa que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização de trabalhadores/trabalhadoras é conquista e força material da EdoC (CALDART, 2018, p. 125).

O processo em curso visa tornar o campo em um emaranhado de vazios - demográficos, educativos e ecológicos - e mais uma dimensão da concentração de capital, isto é, um grande cemitério, ora ocultado na forma de um simulacro propagandeado pelo agronegócio, ora

cultuado como sinônimo de progresso. Em síntese: uma agricultura sem agricultores, um campo sem escolas. Concentram-se assim, terras, escolas e poder em uma geografia muito ilustrativa de uma desigualdade que é multifatorial, conforme buscamos comprovar. Contudo, as contradições permeiam e complexificam esta materialidade a partir do enfrentamento histórico da imposição de esvaziamentos e da morte por meio das ocupações, acampamentos e retomadas do campo: da atualidade da luta pela terra.

CONCLUSÃO

A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades. [...] não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento.

Marx - Introdução à Crítica...

Tendo por base as reflexões e análises empreendidas, consideramos que os dados coletados e mapeados nos permitem fazer balanços consistentes. Recuperando nosso objetivo principal de analisar a Educação do Campo no contexto da questão agrária, buscamos ao longo da tese elementos que sustentassem o papel do agronegócio como *locus* mobilizador e irradiador de uma ofensiva que se move contra a luta ampliada pela terra. Nesse contexto, o setor passa a incorporar e compreender uma investida sobre a educação e contra a Educação do Campo.

Em face disso, nos ocupamos de referenciar teoricamente o debate, partindo das discussões acerca do Estado que subsidiassem a base conceitual gramsciana utilizada, sobretudo no que se refere ao conceito de hegemonia, sustentado pela categoria de Estado integral ou ampliado. Em sequência, seguimos em direção à caracterização da Educação do Campo e, sobretudo, do agronegócio, ressaltando o caráter de sua dupla expansão: econômica e político-ideológica. Para tanto, incorporamos dados estatísticos que pudessem demonstrar, a partir da realidade concreta, os fundamentos de uma ação orquestrada, no rastro de um “objeto” ou caracterização teórica que desse conta de expressar e definir esse fenômeno.

Procuramos, por meio do cruzamento de dados econômicos, educacionais, populacionais, políticos e de violência no campo, fundamentos que permitissem sustentar a afirmação de que o agronegócio é um protagonista privilegiado no desmonte da política nacional de Educação do Campo, encarada como agente e síntese contraditória da luta ampliada por terra. Dentro desta perspectiva, centramos nossa investigação nos dois movimentos que expressam com mais contundência esse conflito: o fechamento de escolas rurais e as parcerias público-privadas em educação (PPPEs) perpetradas pelo agronegócio, de forma a capturar o papel do setor nesse cenário de quase devastação.

Retomamos brevemente algumas de nossas conclusões parciais apresentadas ao longo do texto, para sinalizarmos de fato qual o teor de intencionalidade, de responsabilidade e de agência do agronegócio. Para isto, não perdemos do horizonte a perspectiva de síntese entre singularidade e universalidade, possível pela lente da totalidade proporcionada pelo materialismo histórico e dialético.

Primeiramente, reiteramos aqui que a expansão econômica do agronegócio, referente aos três itens analisados e cotejados com os demais dados levantados, tanto demonstra a consolidação do setor em grande parte do território nacional como evidencia um avanço feroz em direção às áreas de fronteira agrícola. O agronegócio está, portanto, em movimento (Mapa 7). Essa territorialização, possível por meio do mecanismo espacial de desterritorialização, produz consequências imediatas e concretas para esses territórios e suas populações em pelo menos três esferas articuladas. Com efeito, nos referimos aos:

- *Impactos ambientais* do desmatamento da floresta amazônica e do cerrado relacionados ao avanço na fronteira agrícola, que incide no aquecimento global, na questão hídrica e no empobrecimento/degradação do solo, somado ao uso intensivo de agrotóxicos, que incide na poluição/contaminação do solo e das águas;
- *Impactos socioculturais*, vinculados aos diversos mecanismos de expulsão de povos tradicionais de suas terras - acarretando violência, contaminação de moradores e trabalhadores do campo por agrotóxicos, precarização do trabalho do campo, inclusive com índices de trabalho análogo à escravidão, e o estabelecimento de verdadeiros vazios educacionais por conta do fechamento de escolas rurais -, bem como à inserção do setor nas escolas públicas em funcionamento e a sua investida sobre os materiais escolares;
- *Impactos econômicos*, relacionados ao avanço da lógica do agronegócio (“latifúndios-exportadores-monocultores-mecanizados-agroquimificados”) em detrimento da agricultura camponesa e familiar, incidindo na diminuição e precarização de postos de trabalho no campo, na insegurança alimentar e no êxodo rural, conseqüentemente, em mais escolas fechadas.

A territorialização e a expansão feroz da soja parecem ser os dados mais significativos, juntamente com o avanço do rebanho de bovinos em direção à fronteira agrícola. Outros itens como celulose, milho e algodão, sem deixarmos de lado o papel da mineração e dos GPDs nessa dinâmica, também são indicativos de processos de pressão sobre a fronteira agrícola e as

relações fundiárias. Consequentemente, as terras que até então eram pequenas propriedades, posses, reservas (Unidades de Conservação, Terras Indígenas...) e/ou de uso comum são capturadas pelo capital. A pressão do setor se dá tanto sobre a *natureza*, em áreas até então preservadas do Cerrado, do Pantanal e da Amazônia; quanto sobre o polo *trabalho*, com a expulsão de camponeses, a diminuição dos postos de trabalho e sua crescente precarização; sobre os *povos tradicionais em geral*, com a expulsão de indígenas e quilombolas, a exploração ilegal de reservas indígenas etc.; como também sobre os *direitos* até então considerados universais, como o caso da educação escolar. Isto nos faz entender que as escolas passam a ser as últimas fronteiras de luta entre as lógicas da agricultura camponesa e a agricultura capitalista.

Faz-se importante destacar aqui nossa conclusão primordial: defendemos a tese de que os processos que concorrem para a desmobilização do movimento e da política de Educação do Campo, que podemos chamar de expropriatórios em sentido alargado, são entrelaçados e ocorrem simultaneamente como resultado da territorialização do agronegócio. Com isso, não afirmamos que o setor seja o único agente que contribui para esse quadro, mas que ele incorpora, mobiliza, sustenta, reproduz e amplifica tendências e ajustes espaciais que são mundiais e de base neoliberal.

Essa sustentação para o avanço das políticas neoliberais na área da educação brasileira, que tanto impactam a Educação do Campo, provém também do plano das relações sociais de produção hegemônicas no campo brasileiro. Mas, esse segmento econômico vai além da irradiação de tendências neoliberais internacionais, ele incorpora interesses particularistas e uma atuação que lhe é singular e compatível com uma formação capitalista dependente como a nossa. Portanto, defendemos que os impactos acima expostos, que incluem o fechamento massivo de escolas no campo, não são *danos colaterais ou reações adversas do agronegócio*, no sentido de se comportarem como “externalidades” incontroláveis e incontornáveis, mas carregam em si intencionalidades bem delimitadas, são agendas e ajustamentos previsíveis, em última dimensão, ações articuladas ou condicionalidades que atuam em sinergia.

Esta tese fundamenta-se no entendimento de que tais processos, que envolvem a expansão ampliada ou integral do agronegócio, são acompanhados diretamente do aumento do uso da violência por parte do setor. Pois, para contra-arrestar e mascarar seus mecanismos de coerção, é impelido a mover-se na construção de um consentimento necessário para a legitimação e a manutenção de uma violência que lhe é intrínseca e originária. O campo educacional perfaz, dialeticamente, esse movimento tanto como “alvo” das diferentes modalidades de coerção, como também enquanto “agente” da construção e disseminação de um

novo consenso. Esse consentimento muitas vezes é, contraditoriamente, perpassado por violências, já que a hegemonia mesmo sendo marcada por aquele é atravessada e sustentada pela coerção sempre que necessário. E fica evidente o quanto isso é constantemente “necessário” no que se refere ao campo brasileiro. É a permanência e a reatualização da saga do moderno que se alimenta e reproduz o arcaico.

Tanto os dados educacionais quanto os populacionais apontam para um processo de desruralização do país. Os dados econômicos sugerem a mesma conclusão ao tomarmos por base o declínio das culturas alimentares básicas produzidas principalmente pela agricultura camponesa, em detrimento da expansão das *commodities* produzidas pelo agronegócio (Tabela 20). A desruralização parece estar sendo condicionada por um duplo movimento dentro de um mesmo processo: 1) o declínio econômico generalizado das atividades primárias em áreas de estagnação e/ou recuo produtivo; 2) a intensificação da modernização da agricultura, acompanhada da expropriação, concentração e monopolização das propriedades rurais, impulsionando assim o êxodo rural. Em outros casos pode ser reflexo da pecuária extensiva com baixa intensidade de trabalho ou de um forte avanço da urbanização, que impacta no correspondente avanço nos setores de serviço, com relevância do setor turístico.

Processos de urbanização e desruralização podem ser resultados de inúmeros fatores. Um deles pode ser a reclassificação como urbanas de antigas áreas rurais, por meio dos planos diretores municipais, gerando, por consequência, a queda populacional rural e a mudança na classificação dos estabelecimentos de ensino de rurais para urbanos, sem o fechamento de escolas. Portanto, declínio econômico do setor primário, modernização da agricultura e urbanização/reclassificação do solo rural podem ser fatores que nos ajudam a entender a retração populacional no campo e a explicar a alteração espacial da oferta escolar.

Contraditoriamente, a desruralização pode ser acompanhada do processo de reprimarização do comércio exterior na economia brasileira, que vem se delineando com intensidade desde o início do século XXI, com a economia do agronegócio (DELGADO, 2012). No entanto, esse aumento produtivo de itens para exportação tem como paradigma o modelo do agronegócio: grandes extensões de terras, monoculturas, fortes aportes agroquímicos, pouca oferta de trabalho. Com isso, incide em uma diminuição da população que vive e trabalha no campo.

A desruralização como resultado da modernização pode ser compreendida como um modelo agropecuário no qual “Grandes extensões de terra são representadas como ‘não lugares’ (Augé, 1994) que geram a ‘ruralidade de espaços vazios’, ou seja, espaços que materializam

ausências e são representados como vazios identitários para milhões de pessoas.” (SAUER, 2010, p. 37). Assim, a “ruralidade de espaços vazios” (WANDERLEY *apud* SAUER, 2010, p. 37) expressa o estabelecimento de uma agricultura sem agricultores.

Talvez o conceito de descampesinação seja ilustrativo desse processo que impossibilita, cada vez mais, a manutenção da agricultura camponesa. Esses vazios deixados pelo campesinato, pelos povos indígenas e quilombolas, na verdade são espaços em disputa: ou tomados (territorialização) pela lógica do agronegócio e da financeirização da agricultura, ou *retomados* (reterritorialização) pela recampesinação/assentamentos e pelas demarcações.

De fato, defendemos que o esvaziamento do campo resultante da desruralização, pode agir contraditoriamente tanto como causa quanto como consequência da política de fechamento de escolas rurais, sendo necessário considerar uma multifatorialidade, por meio da qual pode ocorrer um processo de sobredeterminações coetâneas. Dito de outra forma, temos uma reciprocidade de ação, em que o esvaziamento do campo gera uma menor demanda escolar, devido à diminuição da população rural em idade escolar (relacionada ao êxodo rural, à masculinização, à diminuição da taxa de fecundidade e ao envelhecimento do campo), contribuindo para o fechamento de escolas rurais, assim como a retração da oferta escolar no campo pode ser um dos fatores que contribuem para o êxodo rural.

Entretanto, como buscamos tratar no decorrer deste trabalho, a consolidação da hegemonia do agronegócio parece ser o fator predominante nesse processo. Defendemos que é a partir dessa chave que compreendemos a simultaneidade entre as retrações populacionais, educacionais e mudanças econômicas e a construção de vazios sociais, políticos, econômicos, educacionais e culturais tomados pelo capital.

Com este estudo, fica evidente que o ajuste estrutural na espacialidade da oferta escolar no campo não é fruto do acaso ou de uma dinâmica educacional típica, ao contrário, está ligado, direta ou indiretamente, à economia do agronegócio. A partir das mudanças geradas pela agricultura de capital intensivo, se impulsionam processos de expropriação ou acumulação por espoliação, que expulsam camponeses, povos indígenas e quilombolas de seus territórios, reorganizando a economia e as ecologias locais. O sistema educacional não sai ileso dessa dinâmica: radicalizam-se as desigualdades territoriais em um movimento particular que é reflexo de uma dinâmica espacial mundial, como exposto por Laval (2019).

No Brasil, a relação capital e poder estatal assume a forma de pacto para o avanço do agronegócio e desestruturação da agricultura camponesa, bem como para o avanço de ajustes neoliberais na educação pública, com a implementação de medidas de austeridade. Rastrear as

possíveis e, aparentemente, diversas causalidades do processo de fechamento de escolas, partindo das causas mais evidentes em direção às mais difusas e indiretas, nos mostrou a necessidade de se pensar a relação entre fenômenos locais/regionais e *geografias relacionais globais* (WALLACE, 2020). Com isso, queremos dizer que tanto as mudanças na agricultura brasileira que possibilitaram a hegemonia do agronegócio, quanto as reformas educacionais das últimas décadas, respondem a uma dinâmica global do capital de neoliberalização tanto da agricultura quanto da educação, no limite, dos próprios sujeitos em suas subjetividades, conforme sugerem Dardot e Laval (2016).

Fechar escolas rurais com poucos estudantes, que não geram lucro, que demandam mais investimentos, que na métrica neoliberal não atendem às demandas do mercado medidas em avaliações padronizadas, em um contexto de radicalização do embate entre capital/agronegócio e trabalho/movimentos sociais do campo, parece ser não apenas uma externalidade incontornável, mas também uma agenda política. Os próprios dispositivos legais de financiamento público da educação brasileira, ao invés de contrabalançarem essa política, parecem ser mais um fator decisivo para o discurso de inviabilidade da manutenção de uma oferta escolar adequada no campo e da inevitabilidade do processo de nucleação escolar.

A monoculturização da produção, do trabalho e das epistemologias, que resultam na concentração da terra e do saber, concorre diretamente com alternativas que se radicalizam ao proporem a superação dessa lógica perversa e insustentável. Dentre estas, a agricultura camponesa de base agroecológica e a Educação do Campo mostram-se solo fértil para o avanço de *outras hegemonias* e, por isso, tornam-se alvos a serem derrotados pelo capital. Diante desse contexto, fechar e/ou ocupar escolas em um campo de lutas emergentes, além de efeito - direto e/ou indireto - parece ser um mecanismo necessário para a conquista e a manutenção da hegemonia do agronegócio em particular e para a dinâmica de acumulação de capital em termos globais.

Os resultados alcançados demonstram ser imperativo articular as mobilizações em defesa da permanência e expansão das escolas no campo com políticas agrícolas locais, ainda que saibamos que apenas uma mudança estrutural na política agrária nacional pode de fato reverter o presente cenário. Por isso, a mobilização precisa ultrapassar os movimentos sociais e as secretarias municipais de educação, incorporando as secretarias municipais de agricultura e pecuária, em conjunto com ambos os ministérios, de forma a subsidiar a agricultura

camponesa e familiar¹⁹². Contudo, não consideramos que somente freando o êxodo rural podemos reverter ou conter a atual política de reorganização da oferta escolar no campo. Para isso, torna-se imprescindível confrontar a concentrada estrutura fundiária do país, logo, desmobilizar o pacto com o agronegócio. Esta tarefa hercúlea compreende a luta pela reforma agrária popular em nível nacional, mas também inclui políticas públicas de fomento à agricultura nos territórios camponeses, indígenas e quilombolas, haja vista o entendimento de que a hegemonia - neste caso uma *nova hegemonia* - tem seu fundamento nas relações sociais de produção.

Um primeiro passo possível seria a “sociedade civil” - no caso, os movimentos sociais e as organizações dos grupos subalternos - provocar as secretarias municipais de educação a assumirem a tarefa de pleitear um trabalho conjunto e articulado de políticas públicas que promovam um horizonte de possibilidades para a juventude camponesa. Tais como, além do acesso à terra, a implantação ou aprofundamento de programas agrícolas que gerem renda e, com isso, possibilitem a permanência no campo por parte das famílias dos/das estudantes. Outra possibilidade seria o impulsionamento e disseminação de campanhas contra o fechamento de escolas que monitorem, recebam denúncias, orientem e deem suporte para seu enfrentamento¹⁹³. O monitoramento e o assessoramento acerca das PPPEs e das investidas aos materiais escolares e docentes, igualmente é um aspecto importante, que poderia ser organizado, mobilizado e dirigido pelo Fonec por meio de um observatório nacional, alimentado por seções/inciativas regionais e estaduais.¹⁹⁴

Nesse aspecto, é necessário fomentar o avanço de pesquisas acadêmicas que deem conta de desvelar as intencionalidades e os impactos ampliados dos fenômenos em questão. Em relação às PPPEs, julgamos urgente uma disputa na formação docente, de modo a informar,

¹⁹² Algumas iniciativas existentes podem servir de base para políticas públicas mais amplas e que envolvam as esferas da educação e das políticas agrícola e agrária, tais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que desde 2003 tem 30% das compras direcionadas à agricultura familiar. Importante pontuar que estas passam, desde 2016, por cortes orçamentários e mudanças legais que fragilizam sua execução. Fortalecer tais programas e criar outros em parceria com secretarias de educação nas comunidades camponesas nos parece uma alternativa viável para enfrentar o êxodo rural da juventude e a diminuição do público-alvo da educação escolar.

¹⁹³ Algumas iniciativas já estão sendo mobilizadas nessa direção. A Articulação Paranaense de Educação do Campo criou uma cartilha orientando os procedimentos em caso de anúncio de fechamento de uma escola rural, que envolvem: a organização de uma assembleia, um abaixo assinado, uma comissão representante, uma ação junto ao Ministério Público, reuniões, divulgação na imprensa e encaminhamento à articulação (ANEXO D). No Pará, o Fórum Paraense de Educação do Campo criou um disque denúncia contra o fechamento de escolas no campo.

¹⁹⁴ Iniciativa tomada pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia Agrária - GeoAgrária da FFP/UERJ, com a coordenação do Prof. Dr. Paulo Alentejano, no que diz respeito à pesquisa sobre fechamento de escolas rurais e ao monitoramento do Dome.

formar, refletir e subsidiar um pensamento crítico e autônomo diante das “parcerias” - o que poderia ser alcançado através de programas de formação continuada organizados em projetos de extensão universitária em colaboração com movimentos sociais e sindicatos de profissionais da educação. A incorporação desse debate na formação inicial dos docentes seria crucial, porém difícil de se materializar de forma abrangente em meio à privatização crescente deste segmento do ensino superior e sua formação precarizada e encurtada via EaD (que inclui a retirada ou a limitação de áreas de conhecimento indispensáveis ao pensamento crítico/à reflexão), por isso a via da formação continuada pode ser uma alternativa mais factível. Contudo, não podemos deixar de encarar o fato de que uma formação adequada não é o suficiente, sendo necessário enfrentar os limites à autonomia e ao potencial crítico derivados da precarização do trabalho docente.

As PPPEs com empresas e entidades empresariais devem ser tensionadas e deslocadas para parcerias e cooperações entre universidades e entidades/organizações/movimentos sociais de base, que promovam um trabalho crítico, coerente e com fundamentos teóricos sólidos. Acreditamos, no entanto, que tal ação só seria possível a partir de um amplo trabalho de base, mobilizado por movimentos e organizações que incorporem a função de APHs (no sentido de outra hegemonia) ou o que Gramsci entende por *partido* político. Tal trabalho não pode ser isolado, ficando circunscrito ao campo, precisa ser potencializado por meio de alianças campo-cidade que provoquem toda a sociedade, o que remete à transposição ou tradução da formulação da *política de frente ampla* (DEL ROIO, 2019).

Por fim, a revisão do padrão de financiamento da educação pública é fator incontornável, de forma a possibilitar a manutenção de estabelecimentos de ensino em áreas rurais com um número menor de estudantes matriculados. Para tanto, consideramos a necessidade de se ir além da mudança no percentual da ponderação do Fundeb para as matrículas rurais, pois este se mostra um mecanismo insuficiente e contraditório para a manutenção de estudantes no campo, garantindo-se outras vias e formatos de financiamento. Pensamos aqui em alterações mais profundas no Fundeb (que compreendam suas fontes de arrecadação, maior participação e responsabilidade da união, entre outras), tendo a consciência da necessidade de superação da lógica focalista dos fundos, da reversão da EC nº 95/2016, do cumprimento dos 10% do PIB para a educação, da discussão crítica sobre o CAQi/CAQ e a categoria de *qualidade*, além da criação de dispositivos de garantia de repasses a programas de Educação do Campo, como o Pronera e as licenciaturas. Outra questão a ser debatida é a necessidade de enfrentamento da brecha aberta pelo Decreto nº 7.325/2004, no que diz respeito

à possibilidade de classificação de estabelecimentos de ensino localizados em áreas urbanas como rurais.

Contudo, o primeiro passo, aquele mais crucial, é derrotar o projeto reacionário bolsonarista para além das eleições, trabalhando a favor de uma correlação de forças favorável ao enfrentamento econômico, político e ideológico ao agronegócio. Desvelando, assim, sua face e desconstruindo seus simulacros, ao apontar para o conjunto da sociedade as externalidades que lhe são adjacentes. O papel do neoliberalismo e o enfrentamento da classe dominante do campo de forma alargada, não podem ser deslocados desse processo. Uma campanha nacional que se contraponha ao “agro é pop”, mostrando que o “agro” não mata a fome, ele apenas mata¹⁹⁵, pode ser interessante do ponto de vista da batalha no campo cultural.

Reiteramos, porém, que todos esses possíveis caminhos só podem de fato se tornar alternativas de *outra hegemonia* caso enfrentem as questões materiais de produção e, acima de tudo, só são viáveis caso sejam organizados e protagonizados pelos sujeitos do campo em luta e aliança com outros setores da sociedade. Fica evidente, a necessidade de combinação entre elementos de *guerra de posição* e *guerra de movimento*, esta última uma marca histórica das lutas pela terra no Brasil. Para tanto, a Educação do Campo tem um forte acúmulo que pode e deve ser mobilizado.

Observamos até aqui que o projeto de desruralização do país visa transformar o campo em um espaço de vazios demográficos, educacionais e ecológicos, ao expulsar sua população por meio de diferentes mecanismos. A expansão do agronegócio é o motor fundamental desse fenômeno. Mas, não é demais lembrar que no campo brasileiro ainda habitam milhões de pessoas, dentre as quais milhões de jovens, e que a luta pela terra, longe de ser derrotada, busca impor processos de enfrentamento e reversão dessa tendência histórica. Aqui, emerge o potencial de uma *geografia das retomadas* (da terra/dos territórios, das escolas, da educação pública...). O campo brasileiro, ainda que em contínuo processo de esvaziamento, não está vazio e seus povos se mobilizam cada vez mais para resistir aos processos de expropriação, articulando-se para retomar seus territórios, inclusive os escolares.

Demarcamos com veemência que a mobilização do agronegócio em seu movimento de dupla expansão, que vai da estrutura econômica em direção à superestrutura da sociedade política e, mais recentemente, avança na esfera ideológica, diz respeito à luta de classes. Isso significa que a parcela do capital incorporada neste setor produtivo visa criar condições de

¹⁹⁵ Extermina a vida de animais humanos e não-humanos e restringe e extingue a biodiversidade de diferentes formas.

manutenção de uma correlação de forças que lhe seja favorável, logo, prejudicial às classes trabalhadoras. Esse favorecimento diz respeito fundamentalmente à manutenção e à intocabilidade do direito à propriedade privada da terra, o que acaba por incorporar outros setores da burguesia e do capital como diretamente interessados, aproximando-lhes, ao menos em parte, dos anseios do agronegócio. Para tanto, além dos tradicionais mecanismos de coerção, são incorporados cada vez mais elementos de persuasão, de modo a construir e conformar um consenso em relação tanto à universalidade quanto à imprescindibilidade desse setor. Não é à toa que o agronegócio passa a prefigurar via meios de comunicação como “Agro”, separado do negócio e associado ao *tech*, ao *pop* e ao *tudo*. Esse movimento resulta na incorporação histórica de toda a agropecuária no escopo simbólico e imagético do setor, bem como na intencionalidade de se apropriar de toda a espacialidade passível de obtenção de poder, de lucro e de renda.

A pesquisa aponta com robustez que as escolas públicas prefiguram como um desses territórios que podem ser compreendidos como sua fronteira de expansão político-ideológica. Por um lado, estão parcialmente conquistadas ou foram em grande medida eliminadas, enquanto o restante passa a ser nada mais do que uma outra modalidade de áreas de potencial avanço do setor, desta vez no campo da superestrutura. São territórios ou passíveis de expropriações secundárias - no sentido de tomada e/ou reversão de direitos - ou já são escolas expropriadas seja pelo fechamento seja pela invasão ideológica por meio de programas pretensamente educacionais e/ou socioambientais.

Não sem limites, contradições e fortes tensionamentos, que neste momento parecem sugerir uma derrota do movimento por uma Educação do Campo. Todavia, mesmo enfraquecido, este não abre mão de suas bandeiras mais caras, de seus princípios filosóficos e pedagógicos e da luta pela terra como ferramenta primordial no caminho de construção de uma saída histórica ao sistema capitalista. Se a derrota vai ser conjuntural ou se vai desembocar em uma crise insuperável, somente o processo histórico poderá dizer, mas, podemos assegurar que as escolhas táticas e o horizonte estratégico são elementos que certamente pesam na balança.

Se a Educação do Campo construída e enraizada nos espaços de acampamentos, assentamentos, escolas e universidades, de fato, cumpriu (e ainda cumpre) sua tarefa de formar militantes que são *intelectuais orgânicos de novo tipo* de acordo com a perspectiva gramsciana, seguramente mais difícil será a derrota e o fim deste projeto. As contradições a serem enfrentadas, tomando por base uma análise materialista e dialética, podem e devem ser permeadas de mística e poesia e, igualmente, devem buscar espaços nas trincheiras de luta na

chamada “guerra de posição”, mas não podem prescindir de um horizonte pautado na práxis revolucionária. Essa é a lição de Gramsci.

A Educação do Campo não só aponta como se materializa pela ampliação da luta pela terra, em um movimento de complexificação que alarga seu escopo e seu horizonte, fazendo da luta pela terra, uma luta orgânica e integral. O agronegócio busca responder à altura, tendo como suporte sua base material, ampliando seu raio de ação, buscando se mimetizar, incorporar e/ou se confundir com a Educação do Campo e com a agricultura de base familiar. Ao fim e ao cabo, intenta destituí-las. Como resultado desse embate, até este momento histórico, temos o desenho nítido da luta de classes em uma correlação desfavorável ao polo trabalho. O agronegócio avança econômica e político-ideologicamente, sendo responsável indireto pelo fechamento de escolas rurais e direto pela inserção da ideologia do setor na educação pública, em um processo similar a uma *contrarrevolução passiva e preventiva*.

Isso porque, tudo indica que a Educação do Campo conseguiu de fato se impor não apenas como projeto, mas como adversário à altura na luta de classes, como síntese e agente da luta pela terra: uma particularidade que guarda em si singularidades e a universalidade. Nessa dinâmica, defendemos que mais do que uma “pedagogia da contra-hegemonia” (NEVES, SANT’ANNA, 2005) a Educação do Campo encarnaria uma *pedagogia da outra hegemonia*, na realidade, um *projeto* e uma *práxis* orientados para uma *nova hegemonia*. Pois, não somente se contrapõe ao projeto hegemônico vigente, mas, sobretudo, busca construir as bases para a formação de intelectuais de novo tipo, para a elevação ética e política das massas subalternizadas do campo na construção de uma nova sociedade: uma sociedade socialista.

Nesse aspecto, a atuação do MST tem destaque por suas iniciativas de formação de intelectuais orgânicos, como no caso da Escola Nacional Florestan Fernandes, o que permitiu que Del Roio (2018, p. 256) questionasse se a aliança operário-camponesa no Brasil vem se estruturando do campo para a cidade, devido ao protagonismo das ações do movimento. Contudo, é preciso destacar que desafios ampliados que envolvem a luta pela terra, tal como em relação ao conteúdo e à forma no campo da produção científica (CALDART, 2014), bem como a própria estruturação e organização de uma aliança campo-cidade, precisam ser postos e enfrentados.

Forjando uma complexa síntese conclusiva e explicativa, a questão incontornável que se coloca como tese central deste estudo é que enfrentar a materialidade, isto é, as relações econômicas determinantes, é tarefa incontornável da Educação do Campo - entendida enquanto

projeto que pretende derrotar não apenas o modelo já periférico do latifúndio improdutivo, mas, fundamentalmente, seu amálgama com o então hegemônico modelo do agronegócio.

A Educação do Campo só pode realizar seu dever histórico indo para além da *guerra de posição* “por dentro” do Estado ampliado, conquistando sim a função dirigente ao formar um novo tipo de intelectual e uma cultura superior - no sentido de construção de outra hegemonia e na perspectiva de classe para si -, mas sem deixar se restringir ao campo educacional, ou seja, a superestrutura. E, evidentemente, sem deixar de ter em perspectiva a permanente aliança campo-cidade/operário-camponesa.

No entanto, isto só é possível enfrentando as estruturas que fundamentam a agricultura capitalista, mas também a totalidade desse modo de produção, que cada vez mais se infiltra nas superestruturas, conformando a *hegemonia do agronegócio*: o “objeto” privilegiado que de fato caracteriza e apreende genericamente o conjunto de questões e fenômenos por nós pesquisados. Como toda hegemonia, a hegemonia do agronegócio encarna uma relação pedagógica, que neste estudo estamos denominando, de forma alargada, de *pedagogia do agronegócio*. Com isso, queremos enfatizar os processos de elaboração e implementação de novas estratégias de constituição sistemática de direção intelectual e moral, ancoradas na multiplicidade e no robustecimento de instituições que cumprem funções especializadas (jurídica, midiática, de produção de conhecimento, de negociação parlamentar...) de expansão da hegemonia do agronegócio sobre a sociedade política e a sociedade civil.

Entendemos que, na atual conjuntura, pode ser um desafio enxergar a preponderância da *hegemonia* e de sua *pedagogia* quando se conjuga um tríplice retrocesso: golpe de 2016 + ascensão do bolsonarismo + o fortalecimento da economia do agronegócio. Chama a atenção a expansão do agronegócio configurada por uma ampliação que não incorpora ou integra, mas pretende na verdade solapar, formando um tipo de “monopólio”, que quando agrega o faz subordinadamente e destrutivamente. A presença tão extrema do arcaico na composição do projeto de dominação e na pedagogia do agronegócio - que se faz mais visível nos índices de violência, mas também no aparato político-ideológico para sua manutenção e legitimação - poderia suscitar questionamentos sobre a validade dessa formulação. Isto porque poderia induzir um entendimento restrito e simplificado do privilégio do consenso sobre a coerção, questão problematizada já no primeiro capítulo. Entendemos, por isso, a necessidade de estudos que busquem investigar como se comporta na realidade material a mobilização tanto dos elementos de força/domínio quanto dos de persuasão/direção na arquitetura da hegemonia do

agronegócio - considerando-se a sua pedagogia - e, sobretudo, o grau de seletividade do seu arsenal de consenso, o que buscamos fazer nesta tese.

Nossas conclusões sugerem que a *pedagogia do agronegócio* é uma síntese que reflete a *nova pedagogia da hegemonia*, o *Estado ampliado e seletivo* (FONTES, 2010), o *capitalismo dependente* e a própria *hegemonia do agronegócio*. O que resulta em uma pedagogia que pressupõe a conjunção entre sectarismo, autoritarismo e *contrainsurgência/contrarrevolução permanentes* que tem como marca, sobretudo, uma esfera pseudoeducativa-publicitária. No fim, o que chamamos de *pedagogia do agronegócio*, uma síntese da função pedagógica da frente político-ideológica do setor, tem por base uma combinação entre consenso e coerção/“dominação”, em que a hegemonia prevalece apoiada por uma composição na qual o consenso se mostra frequentemente constrangido, delimitado e influenciado pela coerção e por outras formas de anulação do antagonismo de maneira expressivamente acentuada.

De fato, o agronegócio, seu projeto de dominação e hegemonia, e, em particular, a pedagogia que é parte estratégica desse projeto, parecem se estruturar em uma coerção que se articula a um consenso destrutivo, restando apenas uma encruzilhada entre adesão subordinada ou destruição. Em outros termos, a *pedagogia do agronegócio* é uma síntese e uma convergência de dispositivos pedagógicos que atuam na construção e na disseminação da hegemonia do setor.

À guisa de conclusão, apresentamos as seguintes considerações:

- Tese 1: A expansão do agronegócio se realiza por meio de uma dupla dimensão: a econômica e a política-ideológica.
 - Nota-se, portanto, a relação entre estrutura e superestrutura na conformação da economia do agronegócio, refletindo de modo singular em suas dinâmicas internas (ou em sua fração da classe dominante) o bloco histórico vigente, no qual o setor tem papel relevante. Com isso, o agronegócio como sustentáculo de um bloco histórico, reflete internamente em sua estrutura e na superestrutura mecanismos para a solidificação de sua hegemonia, mobilizando para tanto a ideologia e intelectuais orgânicos.
- Tese 2: Disso resulta a imprescindibilidade do entendimento do Estado em sua forma integral e da economia do agronegócio como expressão particular deste novo tipo de exercício de poder. O agronegócio, assim, passa a mobilizar tanto a sociedade política quanto a sociedade

civil para a conformação de sua hegemonia, valendo-se, de forma contraditória, da conjunção entre coerção e consenso em suas estruturas internas.

- Não podemos com isso, correr o risco de confundir Estado integral com ampliação do agronegócio. Apenas procuramos rastrear que o setor em sua atuação, que se desenvolve no sentido da luta de classes, reproduz internamente os elementos de dominação e direção, de ditadura e hegemonia, de coerção e consenso na conformação de sua hegemonia. O Estado ampliado/integral afirma-se como ferramenta metodológica privilegiada para se compreender a realidade material da questão agrária brasileira, sendo a hegemonia do agronegócio uma de suas “expressões”.
- Tese 3: Dessa “reprodução ou refração” interna da “forma do Estado integral”, resulta a importância ou imprescindibilidade da frente de expansão político-ideológica do setor, que se desdobra no que denominamos de *pedagogia do agronegócio*: canal privilegiado de conformação do consenso na sociedade civil, via aparelhos de hegemonia, mas que além do consenso pressupõe e tem como marca a coerção, sendo por isso uma *pedagogia da hegemonia do agronegócio*. Hegemonia que pode ser limitada, “frágil” e seletiva, mas, ainda assim, um projeto de poder via hegemonia.

A *pedagogia do agronegócio*, ao mesmo tempo em que é possibilitada pelo predomínio econômico do setor, é fator primordial para sua manutenção e expansão, isto é, alimenta e é alimentada pela estrutura em uma ação recíproca. Logo, as ações pedagógicas não são meramente ideológicas ou simbólicas-culturais ou restritamente propagandistas, mas também produtivas, pois interferem na realidade concreta por meio da reversão ou interdição política de direitos, quando não da imposição de retrocessos e derrotas. Daí que a sua pedagogia se comporta como uma síntese que busca incorporar, enquanto particularidade, a pedagogia do capital e a nova pedagogia da hegemonia, respondendo às novas dinâmicas do mundo trabalho.

Retomando Dias (1996a), essa pedagogia expressa a *hegemonia* na forma do programa e do horizonte ideológico do setor e, por isso, pretende desorganizar e inviabilizar os projetos que lhe são concorrentes. Como toda hegemonia, carrega em si coerção e consenso, como buscamos evidenciar ao logo do texto. Por isso defendemos que o fechamento de escolas é uma violência contra os povos do campo, uma coerção, mesmo que amparada por consensos ativos ou passivos - muitas das vezes, consensos destrutivos. As PPPEs, em outra dimensão, carregam

em si um componente de consenso mais acentuado, mas que é permeado por violências e repressões concretas e simbólicas.

O Dome parece ser a expressão mais acabada do par coerção-consenso, sendo difícil delimitar um e outro pelos artifícios cada vez mais velados e elaborados. Mas, ao fim e ao cabo, violenta o pensamento crítico, o saber científico e a autonomia docente, podendo ser enquadrado no âmbito de um *negacionismo* aparentemente refinado. Um “Agro sem Partido” que se realiza como a pedagogia do “partido” do agronegócio. A *pedagogia do agronegócio* é, por isso, a síntese ideológica, expressão de uma estrutura material, que viabiliza e sustenta o desmonte da Educação do Campo e a desmobilização da luta pela terra no Brasil. Mais que isto, é também um vetor de ação com magnitudes e escalas difíceis de se delimitar.

A Educação do Campo como parte da luta ampliada pela terra só é realizável alargando-se ainda mais seu horizonte, que parte e reivindica, mas ultrapassa, o próprio campo educativo, confrontando assim a multidimensionalidade e a multiterritorialidade da questão agrária e do campo em sua relação íntima com o capital em sua fase neoliberal. Tem, portanto, capacidade de abrir fissuras na hegemonia do agronegócio que podem ser tensionadas coletivamente. Em janelas históricas abertas como a que vivemos, em conjunturas difíceis de crise, em *interregnos*, é tarefa *também* da Educação do Campo criar as possibilidades de gestação do novo, derrotando as saídas do polo capital, com suas revoluções passivas, contrarreformas e contrarrevoluções.

O que compreende, portanto, a elaboração da hegemonia dos grupos subalternos que de dirigentes passam a ter condições de se tornarem enfim dominantes, mobilizando uma formação que tenha por fundamento o que Gramsci denominou de *educação integral*: uma educação que tem por base a conjugação entre trabalho, formação científica e técnica, e formação política, sendo o complemento da *escola unitária* ou *única*, que visa à elevação intelectual e moral¹⁹⁶, entrelaçando o desenvolvimento das capacidades do trabalho manual e do trabalho intelectual (SEMERARO, 2021). O que significa o contrário de uma educação “interessada”, no sentido de atender aos interesses do grande capital - aqui se tratando especificamente do agronegócio e de sua “pedagogia”. Uma educação que Gramsci defende ser, em certa medida, *desinteressada* pelo seu teor emancipatório, malgrado não perder de vista sua vinculação com o trabalho e sua oposição à pura “espontaneidade” das escolas “ativas”, “novas” e/ou “progressistas” (SEMERARO, 2021).

¹⁹⁶ Importa não perder o horizonte, muito bem demarcado por Gramsci, de que “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.” (GRAMSCI, 2014, p. 19).

As geografias das lutas no campo e das retomadas reverberam que o campo persiste como caminho de volta e de revolta, fatores que precisam ser gestados e organizados devidamente para, ao invés de conservar, transformar as estruturas. Esse desafio atravessa a Educação do Campo. Enfrentar o agronegócio de forma ampliada - em outros termos, enfrentar a dialética entre a estrutura da economia do agronegócio e seu desdobramento na superestrutura político-ideológica que conforma uma *pedagogia do agronegócio* - é, portanto, uma das tarefas fundamentais.

REFERÊNCIAS

<<https://www.abagr.org.br/metodologia>>. Acesso em 26 maio 2021.

_____. Cartilha “Programa Educacional “agronegócio na escola”, 6ª ed., s.d. b. Disponível em: <<https://www.abagr.org.br/metodologia>>. Acesso em: 26 maio 2021.

ABRAMOVAY, R. et al. Agricultura familiar e sucessão profissional: novos desafios. *Anais do XLV Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural*, Londrina/PR, 2007.

ALFANO, B. Cemitério de escolas: quase 40 colégios são fechados por anonas zonas rurais do Rio. *Jornal Extra*, Rio de Janeiro, 30 ago. 2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/cemiterio-de-escolas-quase-40-colegios-sao-fechados-por-ano-nas-zonas-rurais-do-rio-17350300.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ALENTEJANO, P. R. R; EGGER, D. S. Agronegócio. In: DIAS, A. P et al. *Dicionário de agroecologia e educação*. São Paulo: Expressão Popular: Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. p. 97-104.

ALENTEJANO, P. R. R. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no país. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, nº 42, v. 4, dez, 2020a. p. 251-285.

_____. As políticas do governo Bolsonaro para o campo a contrarreforma agrária em marcha. *Revista da Anpege*. Vol. 16. nº 29, 2020b. p. 353-392.

_____. Do golpe político-jurídico-midiático à ditadura escancarada. *Brasil de Fato*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/08/analise-or-do-golpe-politico-juridico-midiatico-a-ditadura-escancarada/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____. Questão agrária no Brasil atual: uma abordagem a partir da geografia. *Terra Livre*, v. 36, 2011. p. 69-95.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, R. L. C. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, M. G. Tempos humanos de formação. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 733-740.

BARTRA, A. *Os novos camponeses: leituras a partir do México profundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

BELLINGHINI, R. H. *Pequenas histórias de plantar e de colher*, s.d. Disponível em: <http://www.andefedu.hospedagemdesites.ws/uploads/img/livro/arquivo/plantar_colher06mar.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2018.

BERQUÓ, E; CAVENAGHI, S. Fecundidade em declínio: breve nota sobre a redução do número médio de filhos por mulher no Brasil. *Novos Estudos-CEBRAP*, nº 74, p. 11-15, 2006.

BIANCHI, A. *O laboratório Gramsci: Filosofia, História e Política*. 2 ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2018.

BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região do extremo sul da Bahia: desafios a luta social. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, nº 2, p. 28-38, dez./2016.

BOITO JUNIOR, A. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Paine1%20%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas/SP: Editora da Unicamp/São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRAGA, R. Apresentação. In: OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. *Entenda o MROSC: Marco regulatório das organizações da sociedade civil: Lei 13.019/2014*. Secretaria de Governo da Presidência da República, Laís de Figueirêdo Lopes, Bianca dos Santos e Viviane Brochardt – Brasília: Presidência da República, 2016. 130p.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Lei nº 12.960/2014 - Altera a 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, indígenas e quilombolas. Brasília/DF: MEC, 2014.

_____. Lei nº 14.113 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de que trata o art. 212 – A constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília/DF: Secretaria Geral da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL/MEC. Decreto nº 7.352/2010 - Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília DF, 2010.

_____. Resolução nº 1/2019 – Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-11-de-dezembro-de-2019-232942143>>. Acesso em: 06 maio 2021.

Resolução nº 2/2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília/DF: MEC, 2008.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 12 – Estabelece os critérios e as formas de transferências de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3435-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-12-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2011>>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRUNO, R. Bancada ruralista, conservadorismo e representação de interesses no Brasil contemporâneo. In: MALUF, R. S; FLEXOR, G. (org.) *Questões agrárias, agrícolas e rurais [recurso eletrônico]: conjunturas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017.

_____. Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA): campo de disputa entre ruralistas e petistas no Congresso Nacional. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio Janeiro, v. 29, nº 2, p. 461-502, jun. 2021.

BRUNO, R.; LACERDA, E.; CARNEIRO, O. B. Organizações da classe dominante do campo. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 519-531.

BUCCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CALDART, R. S; ALENTEJANO, P. R. R. (orgs). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CALDART, R. S. Seminário: Educação politécnica e Agricultura camponesa: Relatório-Síntese, 2012. In: CALDART, R. S; STÉDILE, M. E; DAROS, D. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre os complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-41.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma agrária popular, 2015. In: CALDART, R. S; STÉDILE, M. E; DAROS, D. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre os complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 177-219.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 557-265.

_____. Educação do campo 20 anos: um balanço da construção política-formativa. In: GUEDES, C. G. et al. (orgs.). *Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA*. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2018. p. 128-132.

_____. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Reforma agrária popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. In: CALDART, R. S; ALENTEJANO, P. R. R. (orgs). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. Seminário: educação politécnica e agricultura camponesas: relatório-síntese. Veranópolis/RS: IEJC, 2012. In: CALDART, R. S; STÉDILE, M. E; DAROS, D. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre os complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-41.

_____. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org) *Teoria e educação no labirinto do capital*. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 317-363.

CAMARANO, A. A; ABRAMOVAY, R. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CAMPOS, L. P. *Neoliberalismo e luta de classes: um estudo sobre a experiência política da “Geringonça” portuguesa (2015-2019)*. Tese [Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana]. Rio de Janeiro: PPFH/UERJ, 2021.

CARCANHOLO, M; BARUCO, G. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. Rio de Janeiro: *Revista PRAIA VERMELHA*. Vol. 21. nº 1, 2011.

CARDOSO, M. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FAVERO, O. (org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas/São Paulo: Autores Associados; Niterói/Rio de Janeiro: EdUFF, 2006. p. 07-40.

CARDOSO, R. O; BRITO, F. Nas trilhas do golpe: notas sobre a devastação como tecnologia de governo, 01 nov. 2019. *Blog da Boitempo*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/11/01/nas-trilhas-do-golpe-notas-sobre-a-devastacao-como-tecnologia-de-governo/>>. Acesso em: 16 de nov. 2019.

CARGILL. Sobre – Fundação Cargill. Disponível em: <https://www.cargill.com.br/pt_BR/funda%C3%A7%C3%A3o-cargill>. Acesso em: 28 maio 2021.

CARNEIRO, F. F. et al. (Orgs.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 26-32.

CARVALHO, H. M. O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social. In: STÉDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o camponês e o campesinato*. São Paulo: Outras expressões, 2016. p. 153-218.

CASIMIRO, F. H. C. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELO, R. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHÃ, A. M. *Agronegócio e industrial cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo, Boitempo, 2011.

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.) *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CORDEIRO, T. G. B. F. “Agro sem partido”? Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, 2022. No prelo.

_____. *Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e Educação do Campo*. Dissertação [Mestrado em Educação]. São Gonçalo: PPG-EDU-FFP-UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

_____. “O agro é tudo”: inclusive educador? Intencionalidades e reflexos da investida do agronegócio na educação. In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 14., Edição Online. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78071>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

COSTA, F. A; CARVALHO, H. M. Campesinato. CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

CRUZ, V. C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, N; ALCÂNTARA, A. B. Fundeb: uma avaliação da evolução do número de matrículas e escolas na educação básica. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, v. 10, nº 27, 2020.

DEL ROIO, M. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

_____. *Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926)*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELGADO, G. C. *Do “capital financeiro na agricultura” à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

_____. Economia do agronegócio (anos 2000) como pacto de poder com os donos da terra. *Revista ABRA*. Edição Especial: Agronegócio e realidade agrária no Brasil, jul./2013.

DESMARAIS, A. A. *A Via Campesina: a globalização e o poder do campesinato*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Expressão popular, 2013.

DIAS, E. F. et al. *O outro Gramsci*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS, E. F. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. et al. *O outro Gramsci*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996a. p. 9-80.

_____. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. In: DIAS, E. F. et al. *O outro Gramsci*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996b. p. 105-122.

ENDERLE, R. Apresentação. In: MARX, K. *Crítica à filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 17-32.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ESTEVAM, D; STÉDILE, J. P. Introdução. In: STÉDILE, J. P. (org.) *A questão agrária no Brasil: o debate da década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-18.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 6ª ed. Curitiba: Kottler Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

_____. As mudanças sociais no Brasil. In: IANNI, O. (org.) *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *Nós e o marxismo*. São Paulo: Florestan Fernandes, 2009.

_____. *Reflexões sobre a construção de um instrumento político: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-278.

FERNANDES, S. *Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. *Imagens da Educação*, v. 7, nº 2, p. 76-86, 2017.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 3 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FPA. Requerimento nº 497 de 2019 – Requer, conforme Ato da Mesa nº 69, de 2005, registro da Frente Parlamentar da Agropecuária – FPA. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/53910-integra.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Gibi: Era uma vez no campo, 2016. Disponível em: < chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-03/era-uma-vez-no-campo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GEOAGRÁRIA; GTAGRÁRIA AGB-RIO/NITERÓI. A nova ofensiva do agronegócio sobre a educação. *GeoAgrária FFP*, Rio de Janeiro, 1 de maio de 2021. Disponível em: <https://geoagrariaffpuerj.blogspot.com/>. Acesso em: 01 maio 2021.

GIROTTI, E. D. (org.) *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018.

GIMENES, E. R O que são as Fasfil? Perfil das fundações e associações sem fins lucrativos no âmbito brasileiro. *Revista Caderno de Administração*, v. 18, nº 2, p 58-68, 2010.

GRAMSCI, A. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. Caderno 12 (XXIX) 1932. In: SEMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola, um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAZIANO, X; NEVES, M. F. *O novo mundo rural e a produção de alimentos no Brasil: sugestões de conteúdo e uma nova abordagem para o material didático do ensino fundamental no país*, 2021. Disponível em: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://static.poder360.com.br/2021/02/O-Novo-Mundo-Rural-e-a-Producao-de-Alimentos-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

GTAGRÁRIA-AGB-RIO/NITERÓI (orgs.) *Geografia dos grandes projetos de desenvolvimento: reflexões a partir dos conflitos no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021.

HARVEY, D. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

IANNI, O. A utopia camponesa. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o campesinato*. São Paulo: Expressão popular, 2016. p. 55-70.

_____. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 1991: Resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios. nº 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1991. Disponível em: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/82/cd_1991_n1_caracteristicas_populacao_domicilios_br.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

_____. Censo Demográfico 2000: Tabela 2.1.7 - População residente, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da federação e a situação do domicílio. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=resultados>. Acesso em: 08 mar. 2021.

_____. Censo Demográfico 2010: Tabela 1.1.1 - População residente, por situação de domicílio e sexo, segundo grupos de idade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=resultados>. Acesso em: 08 mar. 2021.

_____. Censo Demográfico 2010: População residente, por situação de domicílio e sexo, segundo os grupos de idade – Grandes Regiões [Tabelas: 2.1.1.1; 2.2.1.1; 2.3.1.1; 2.4.1.1 e 2.5.1.1]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=resultados>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. Censo agropecuário 2017 – Número de estabelecimentos agropecuários e pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários, por tipologia, tipo de pessoal ocupado, classes de dias trabalhados, sexo do produtor e grupos de área total. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6889>. Acesso em: 03 maio 2021.

_____. FASFIL - As fundações provadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – conceitos e métodos, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/outras-estatisticas-economicas/9023-as->

fundacoes-privadas-e-associacoes-sem-fins-lucrativos-no-brasil.html?=&t=conceitos-e-metodos>. Acesso em: 15 set. 2021.

IBGE. População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio - 1960/2010 - Tabela 1.8. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8&uf=00>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____. Produção Agrícola Municipal (1997 e 2019). Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1612>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

_____. Pesquisa da Pecuária Municipal (1997 e 2019). Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3939>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

INEP/MEC. Sinopses estatísticas da educação básica, 1997 a 2019 [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. *Panorama da educação do campo*. Brasília: INEP, 2007.

INTINI, J. M; FERNANDES, U. F. Bancada ruralista: a face política do agronegócio. *Revista Abra*, São Paulo, Edição Especial, p. 61-68, jul/2013.

JUNQUEIRA, V. H; BEZERRA, M. C. S. *Projetos educacionais do agronegócio: campo e cidade em disputa*. Seminário GEPEC/UFSCar, 2013. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf/at_download/file>. Acesso em: 26 maio 2021.

KAUTSKY, K. *A questão agrária*. 3ª ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LAMOSA, R. A. C. *Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Curitiba: Appris, 2016.

_____. *Mesa “Novo papel do empresariado no Brasil”*. X Seminário Nacional Estado e Poder. Niterói: UFF, 23-25 nov. 2018.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAMARÃO, M. V. M. Aspectos históricos do financiamento da educação básica pública brasileira: a “democratização autocrática”. *Vértices* (Campos dos Goitacazes), v. 23, nº 3, p. 803-820, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p803-820>. Disponível em: <<https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15985>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

_____. Marxismo, educação e politecnia. In: STAUFFER, A. B. et al. (orgs.) *Hegemonia burguesa na educação pública; problematizações no curso TEMES (EPSJV/PRONERA)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 53-72.

LEHER, R; MOTTA, V. C. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 424-430.

LEITE, S. P; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LENCIONE, S. Acumulação primitiva: um processo atuante na sociedade contemporânea. *Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia*, São Paulo, nº 14, 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/7424>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

LÊNIN, V. *Estado e revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *O imperialismo, etapa superior do capitalismo*. Campinas/São Paulo: EE/UNICAMP, 2011.

LIGUORI, G. Aparelho hegemônico. In: LIGUORI, G; VOZA, P. (orgs) *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 44-45.

_____. Ideologia. In: LIGUORI, G; VOZA, P. (orgs) *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 391-402.

LIMA, A. S. A geo-história da organização Odebrecht: migração, negócios e o “trancamento” da natureza. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, v. 3, nº 30, ago/2018. p. 187-217.

LINERA, A. G. *Tensões criativas da revolução: a quinta fase do processo de transformação*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LOSURDO, D. *A luta de classes: uma história política e filosófica*. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006.

LUCE, M. S. *Teoria marxista da dependência: problemas e categorias – uma visão histórica*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUTHER, A; GERHARDT, T. E. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento de escolas do campo no Brasil. *Saberes da Amazônia*, Porto Velho, vol. 03, nº 07, p. 281-310, 2018.

MARINI, R. M. Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil. In: SADER, E (org.) *Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.

_____. Dialética da dependência, 1973. In: TRASPADINI, R; STÉDILE, J. P. (orgs.) *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a. p. 131-172.

_____. Socialismo e democracia, 1993. In: TRASPADINI, R; STÉDILE, J. P. (orgs.) *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b. p. 199-211.

MARTINS, A. F. G. Agricultura camponesa e agroecologia na construção do modo de produção socialista. In: CALDART, R. S; BÔAS, R. L. V. (orgs.) *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão popular, 2017. p. 171-193.

MARTINS, E. M. *Todos pela educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARTINS, A. S; NEVES, L. M. W. Pedagogia do capital. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 538-545.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, K. Marx a Zasulich, 18 de março de 1881. In: MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 131-133.

_____. *Crítica à filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Teses sobre Feuerbach, 1845. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In: NETTO, J. P. (org.) *Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015. p. 11-29.

_____. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, D. B. Bolsonaro, fascismo e neofascismo. Formação em tempos de corona – Curso Gramsci, 2020. Disponível em: <

<https://drive.google.com/file/d/18YQfUMVS8cjrRV4kMmpzIgo-PWcXloDR/view>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MELO, M. P; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MENDONÇA, S. R. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Marx e o Marxismo*. v. 2. nº 2, jan/jul 2014.

MICHELOTTI, F; MALHEIRO, B. *Amazônia: r-existências e soberania popular*. Site MST, 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/07/08/amazonia-r-existencias-e-soberania-popular/>>. Acesso em: 03 maio 2021.

MITIDIERO JUNIOR, M. A; GOLDFARB, Y. *O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo*. São Paulo: ABRA/FES Brasil, 2021.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, nº 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, A. et al (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 103-121.

MOREIRA, R. Marxismo e geografia (A geograficidade e o diálogo das Ontologias). *GEOgraphia*. Ano 6. nº 11, 2004.

MST. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001 – Caderno de educação nº 13 – Edição especial*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. *Educadores lançam manifesto contra fechamento de escolas no meio rural*, 2011. Disponível em:< <https://mst.org.br/2011/10/15/educadores-lancam-manifesto-contr-o-fechamento-de-escolas-no-meio-rural/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. *Sebastião Pinheiro: ‘O agronegócio transformou-se em algo que não é mais agricultura’*, 2018. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/01/09/sebastiao-pinheiro-o-agronegocio-transformou-se-em-algo-que-nao-e-mais-agricultura/>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOSELLA, M. L. C. D. *As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ÓLEO SUSTENTÁVEL/ABIOVE. Capitã recicla: em defesa do óleo sustentável: gibi para colorir, ed. 1, sd a. Disponível em: <chrome-

extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oleosustentavel.org.br/pdf/HQ_Capita_Recicla.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

ÓLEO SUSTENTÁVEL/ABIOVE. Capitã recicla: em defesa do óleo sustentável: gibi para aprender e brincar, ed. 2, sd b. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oleosustentavel.org.br/pdf/HQ_Capita_Recicla_II.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. Capitã recicla: em defesa do óleo sustentável: gibi para aprender e brincar, ed. 3, sd c. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.oleosustentavel.org.br/pdf/HQ_Capita_Recicla_Web.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. In: STÉDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o camponês e o campesinato*. São Paulo: Outras expressões, 2016.

OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-27.

_____. O ornitorrinco. In: *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 121-150.

OLIVEIRA, M. T. C. Mesa “Novo papel do empresariado no Brasil”. *X Seminário Nacional Estado e Poder*. Niterói: UFF, p. 23-25 nov. 2018.

OSÓRIO, J. *O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OSÓRIO, L. F. A teoria da derivação do estado e o debate (alemão) do mercado mundial. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 13, nº 1, p. 17-39, jan-abr. 2019.

PELED-ELHANAN, N. *Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses*. São Paulo: Boitempo; Editora Unifesp, 2019.

PEREIRA, J. M. M. A política agrária do Banco Mundial em questão. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 20, nº 57, p. 355-383, 2006.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e da qualidade. *Propuesta Educativa*, ano 28, nº 52, p. 24-40, 2019.

_____. Fundos públicos. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 372-379.

- PINTO, J. M. R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. *Em Aberto*, v. 28, nº 93, p. 101-117, 2015.
- POMPEIA, C. Concertação e poder: o agronegócio como fenômeno político no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 35. nº 104, p. 1-17, 2020.
- _____. *Formação política do agronegócio*. São Paulo: Elefante, 2021.
- POULANTZAS, N. *O Estado, o poder e o socialismo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- PRADO JUNIOR, C. *A revolução brasileira*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M; PRONKO, M. *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-2013)*, 2014. p. 89-112.
- QUIRINO, A. E. P. et al. Considerações provisórias: outros caminhos em busca do direito. In: GIROTTO, E. D. (org.) *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018. p. 111- 114.
- RAMOS, M. Estado (verbete). In: LIMA, J. *Dicionário de empresas, grupos econômicos e financeirização na saúde*. São Paulo: Huicitec, 2018, pp. 173-179.
- RIBEIRO, D. S. A educação do campo e a pedagogia do agronegócio. In: STAUFFER, A. B. et al. *Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 159-201.
- RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*. vol. 33. nº 131. Campinas/São Paulo: CEDES, p. 1133-1156, 2012.
- ROCHA, A. H. *Da garantia do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: uma negligência com os povos do campo no semiárido brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Bahia: UFBA, 2020.
- SAMPAIO JUNIOR, P. A. Globalização e reversão colonial: o impasse brasileiro. In: HOYOS VÁSQUES, G. *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopia*. Buenos Aires: CLASCO, 2007.
- SANTOS, C. A. Educação do campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. *Revista da Anpege*. vol. 6. nº 29, p. 393-425, 2020.
- SANTOS, T. *Evolução histórica do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- SAUER, S. *Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SECCO, L. Crise e estratégia em Gramsci. In: DIAS, E. F. et al. *O outro Gramsci*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996.

SEMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola, um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

STÉDILE, J. P. (org.) *Experiências históricas de reforma agrária no mundo*. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. Tendências do capital na agricultura. In: STÉDILE, J. P. (org.) *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2012.

TAFFAREL, C. Z; MUNARIN, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crome continua. *Revista Pedagógica*, v. 17, nº 35, p. 41-51, maio/ago., 2015.

THOMAZ JUNIOR, A. A geografia do mundo do trabalho na viragem do século XXI. *Geosul*. Florianópolis, v. 19, nº 37, p. 7-26, 2004.

_____. Por uma Geografia do Trabalho! (Reflexões Preliminares). *Revista Tamoios*. São Gonçalo/RJ, v. 1. nº 1. p. 38-51, 2005.

TRASPADINI, R; STÉDILE, J. P. (orgs.) *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VACCA, G. *Vida e pensamento de Antonio Gramsci: 1926-1937*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. 127-134.

_____. Qual o futuro das escolas do campo?. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 31. nº 3. p. 49-69. Jul./set., 2015.

WALLACE, R. *Pandemia e agronegócio: doenças infecciosas, capitalismo e ciência*. São Paulo: Elefante, 2020.

WOOD, E. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZIBECHI, R. *Política e miséria*. Málaga: Zambra/Baladre, 2011..

APÊNDICE A

Tabela 36 - Número de assassinatos no campo, por Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997/2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	30	47	27	21	29	43	73	39	38	39	28	28	25	34	29	36	34	36	50	61	71	28	32
Norte	12	18	12	8	8	24	44	16	17	28	10	18	12	21	16	17	14	14	40	33	42	22	20
Rondônia				1		4	8		1	2	1	4	2	1	2	9	1	5	20	21	17	6	1
Acre		1	3										1		1		1						
Amazonas		2		1						2	2	1		1	1	2	1		1	2	3		6
Roraima							1	1					1				5			1			
Pará	12	12	9	5	8	20	33	15	16	24	5	13	8	18	12	6	6	9	19	6	22	16	12
Amapá		1																					1
Tocantins		2		1			2				2					1							3
Nordeste	10	11	6	6	10	10	13	10	9	6	9	6	4	12	11	11	10	9	8	21	16	4	6
Maranhão	1	4	1		2		4	2	2	2	3	1	1	4	7	3	3	5	6	13	5		4
Piauí						3		2															
Ceará				1							2			1									
R. G. do Norte											2	1		1									
Paraíba	1		1	1			1	1					1	1		3	1			1		2	
Pernambuco	4	4	1	3	4	3	7	5	4	4	1	1		2	1	3			1	1			1
Alagoas	2		2	1	1	2	1		1				1	1		1					2	1	
Sergipe					1													1					
Bahia	2	3	1		2	2			2		1	3	1	2	3	1	6	3	1	4	10	2	1
Sudeste	1	5	6	3	3	7	2	9	4	3	2	0	2	1	0	7	3	2	0	1	2	0	1
Minas Gerais		2		1	1	1	1	9	2	2	2		1			3		1			2		
Espírito Santo	1					6																	
Rio de Janeiro		1	5	1					2	1			1	1		4	3	1		1			
São Paulo		2	1	1	2		1																1
Sul	5	9	2	2	1	0	4	2	0	0	2	3	1	0	0	0	1	3	0	3	2	0	1
Paraná	4	8	2	2			4	2			2	1					1	1		2			1
Santa Catarina	1	1			1																		
R. G. do Sul												2	1					2		1	2		
Centro-Oeste	2	4	1	2	7	2	10	2	8	2	5	1	6	0	2	1	6	8	2	3	9	2	4
M.G. do Sul		2		2	3		1		2		2		2		2		3	3	1	1			1
Mato Grosso	2	2	1		4	2	9	2	5	2	1	1	4			1	3	5	1	2	9	2	3
Goiás									1		2												
Distrito Federal																							

Fonte: Tabela organizada a partir de dados coletados no Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

Tabela 37 - Total de áreas em conflito por terra (hectares), por Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997/2019)

Brasil, Grandes Regiões e UFs	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	3034706	4060181	3683020	1880485	2214930	3066436	3831405	5069399	11487072	5051348	8420083	6568755	15116606	13312343	14410626	13181570	6228667	8134241	21387160	23697019	37019421	39425494	53312543
Norte	1670232	1649784	1754366	731306	1373693	1707387	1097453	2888105	9178021	3062131	7005565	4496492	13564100	11373464	12098465	11362715	4663056	5184781	18885470	18137755	31376136	36238343	44980288
Roraima	0	1000	0	0	0	0	0	1678800	1697102	2303334	1795700	1698800	21000	16000	0	0	900	2565814	3269627	9400	9644975	12031957	12181739
Pará	424553	328175	1187349	622744	781.935	1113049	602226	571559	6443965	315250	1998807	878580	1594735	1076889	1121379	526599	2602194	1474735	5250782	12409782	8351677	10093708	13625373
Amazônia	767100	895405	11	0	1100	0	25000	37112	12002	110	374470	1405337	11155490	10023982	9872427	9539599	1107682	42742	8844687	3319196	11498838	11598449	12867467
Acre	12200	378088	32655	1000	139000	107500	99573	233013	28643	5100	20000	24000	0	0	398182	375682	259162	417397	594162	452622	402612	670132	1198216
Amazonas	767100	895405	11	0	1100	0	25000	37112	12002	110	374470	1405337	11155490	10023982	9872427	9539599	1107682	42742	8844687	3319196	11498838	11598449	12867467
Pará	424553	328175	1187349	622744	781.935	1113049	602226	571559	6443965	315250	1998807	878580	1594735	1076889	1121379	526599	2602194	1474735	5250782	12409782	8351677	10093708	13625373
Amapá	8200	7260	10259	17500	10500	81273	163642	107729	234903	243646	263171	262371	200337	189798	196693	225273	406779	466381	410073	220446	221208	237975	818418
Tocantins	76719	4498	11103	82432	7315	11788	73074	13220	34404	28824	108039	20353	10339	0	9184	72000	94307	31890	15706	89575	109485	81192	1409729
Nordeste	412139	939294	605830	303669	461752	743625	734352	756864	1276929	645128	1084633	1695237	557972	1128285	1379416	998096	994469	1737249	1316236	2012151	1738661	1472702	2844384
Maranhão	56714	647591	120859	96304	351418	582140	357585	285905	974325	229338	649723	1329899	240426	956186	1004915	810378	466095	1243362	514675	1419869	812328	989745	2027998
Piauí	80932	76290	136037	13057	26993	17967	218975	52475	36502	186166	137299	22842	21774	19719	123818	17802	74419	530	970	19323	17060	5281	1200
Ceará	1250	5388	33003	65248	3957	17045	20440	23946	9500	36838	5952	4829	52168	11402	5735	3000	22152	10751	6800	5436	10535	9380	3784
R. G. do Norte	27525	22573	13736	8318	2283	3100	12488	17760	6350	3000	60711	2400	0	543	13855	13855	22444	20655	0	0	54061	0	800
Paraíba	26834	24657	23409	3565	12963	5109	10626	22703	13989	50536	22574	7415	300	8030	21217	18877	9790	37468	13250	13704	10401	7561	17950
Pernambuco	64924	82891	126039	59254	41532	32146	82241	142716	124747	114831	53813	39563	25597	9660	38733	16439	29246	27653	148755	21843	12201	14777	19583
Alagoas	8788	21690	28131	14013	12020	14490	14.939	13956	17627	9915	21274	12091	6155	3745	7334	6096	10015	14219	1950	13980	14795	536	3580
Sergipe	8503	5800	3500	5000	0	0	2000	7600	0	0	12432	0	0	0	0	330	10432	0	0	0	0	0	0
Bahia	136669	52414	121116	38910	10586	71628	15058	189803	93889	14504	120855	276198	206152	119000	163809	111319	349876	382611	629836	517996	807280	445422	769489
Sudeste	154227	323183	252901	141201	97618	155691	397104	442195	270310	259817	147990	104115	126547	269751	97441	109122	119555	302365	161204	120832	679610	90595	218768
Minas Gerais	49408	115901	180101	53805	69235	90486	170461	198193	106698	98347	55430	51114	46550	86131	60942	57615	55276	139271	44439	108558	105395	27317	23029
Espírito Santo	12100	46085	3500	11160	2011	1694	139107	142552	27731	38997	22132	13685	29165	152117	1219	2521	1730	37635	8415	1708	559000	80	154372
Rio de Janeiro	12401	21228	14877	10379	3500	13608	4985	17370	44520	8914	10143	2838	700	1600	0	13337	46758	9363	4750	0	0	34650	5600
São Paulo	80318	139969	54423	65857	22872	49903	82551	84080	91361	113559	60285	36478	50132	29903	35280	35649	15791	116096	103600	10566	15215	28548	35767
Sul	182143	236838	119477	33832	24134	26946	78715	149688	134731	115241	82998	74271	94680	9497	32330	40302	11062	113268	76318	134490	48528	52454	85875
Paraná	152456	166581	95608	24048	4112	770	38873	94028	40096	50389	20653	36713	37349	8746	2054	3424	2067	40264	49424	48712	18719	37271	13239
Santa Catarina	19045	56738	7966	3319	4000	2170	18500	19461	75264	53116	20680	3465	39393	245	1100	4374	2948	15973	3738	57763	14890	14027	53283
R. G. do Sul	10642	13519	15903	6465	16022	24006	21342	36199	19371	11736	41665	34093	17938	506	29176	32504	6047	57031	23156	28015	14919	1156	19353
Centro-Oeste	615965	911082	950446	670477	257733	432787	1523781	832547	627081	969031	198897	198640	773307	531346	802974	671335	440525	796578	947932	3291791	3176486	1571400	5183228
M.G. do Sul	173984	543200	408847	228550	95324	22287	33471	88186	69915	196369	45721	22882	10334	23411	20204	41454	28061	20378	47880	32098	27102	19955	49716
Mato Grosso	285979	256497	377716	130729	126312	351470	1391213	631523	353467	740078	23343	164182	747873	502235	760432	614750	400885	750600	609536	3252864	3139237	1295079	4847161
Goias	153722	99386	153023	311006	33617	59030	67947	112838	202689	19594	28621	11576	3400	5700	18338	9357	8643	24390	289504	6523	10147	255630	286351
DF	2280	11999	10860	192	2480	0	31150	0	1010	12990	1212	0	11700	0	4000	5774	2936	1210	1012	306	0	736	0

Fonte: Tabela organizada a partir de dados coletados no Cedoc Dom Tomás Balduino - CPT.

APÊNDICE B

Tabela. 38 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Norte Total

Ano	Região			Rondônia		Acre		Amazonas		Roraima		Pará		Amapá		Tocantins	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	28.290	5.823	22.467	613	2.790	283	1.262	982	4.077	133	413	2.757	11.443	225	367	830	2.115
1998	27.859	5.813	22.046	638	2.535	287	1.285	999	3.805	136	444	2.631	11.544	254	394	868	2.039
1999	27.689	6.314	21.375	657	2.376	327	1.295	1.103	3.688	160	458	2.863	11.272	266	399	938	1.887
2000	27.541	6.415	21.126	654	2.207	378	1.445	1.102	3.730	170	488	2.895	11.049	278	413	938	1.794
2001	27.234	6.613	20.621	698	2.120	353	1.364	1.164	3.786	192	522	2.969	10.743	297	426	940	1.660
2002	26.785	6.739	20.046	690	1.953	356	1.331	1.188	3.764	192	524	3.024	10.550	304	452	985	1.472
2003	26.366	6.704	19.662	706	1.780	363	1.310	1.199	3.857	190	566	2.914	10.353	326	456	1.006	1.340
2004	26.197	6.834	19.363	715	1.577	373	1.322	1.257	3.899	193	596	2.958	10.228	344	468	994	1.273
2005	25.875	7.025	18.850	728	1.512	376	1.350	1.376	3.929	197	570	3.015	9.880	320	464	1.013	1.145
2006	25.324	7.180	18.144	741	1.198	379	1.355	1.415	4.024	204	540	3.081	9.483	321	464	1.039	1.080
2007	24.845	7.156	17.689	748	1.034	375	1.338	1.372	4.017	211	511	3.065	9.298	328	468	1.057	1.023
2008	24.764	7.332	17.432	747	902	391	1.347	1.405	3.984	219	499	3.170	9.265	326	472	1.074	963
2009	24.602	7.511	17.091	756	814	390	1.371	1.470	4.014	221	469	3.251	9.031	334	483	1.089	909
2010	24.280	7.646	16.634	771	720	389	1.328	1.532	4.033	225	508	3.305	8.738	337	480	1.087	827
2011	23.998	7.685	16.313	764	659	390	1.324	1.566	4.021	238	493	3.297	8.583	337	473	1.093	760
2012	23.851	7.899	15.952	767	630	399	1.294	1.557	3.997	241	514	3.482	8.329	345	481	1.108	707
2013	23.551	8.047	15.504	771	605	408	1.260	1.593	3.948	241	535	3.581	8.033	354	481	1.099	642
2014	23.288	8.196	15.092	775	561	418	1.254	1.648	3.876	253	534	3.643	7.794	363	480	1.096	593
2015	22.997	8.245	14.752	777	539	422	1.227	1.662	3.830	261	538	3.658	7.569	365	472	1.100	577
2016	22.821	8.353	14.468	791	515	429	1.206	1.683	3.753	279	540	3.700	7.415	368	473	1.103	566
2017	22.646	8.381	14.265	795	492	434	1.181	1.698	3.729	279	555	3.694	7.278	371	470	1.110	560
2018	22.340	8.461	13.879	802	462	445	1.143	1.720	3.640	283	556	3.726	7.074	376	464	1.109	540
2019	22.180	8.525	13.655	821	420	441	1.125	1.722	3.596	284	565	3.788	6.969	381	460	1.088	520

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 39 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Norte - Rede Pública

Ano	Região			Rondônia		Acre		Amazonas		Roraima		Pará		Amapá		Tocantins	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	27.136	4.749	22.387	455	2.781	250	1.262	753	4.066	124	413	2.246	11.390	198	364	723	2.111
1998	26.756	4.759	21.997	461	2.525	252	1.285	776	3.786	126	444	2.184	11.531	209	391	751	2.035
1999	26.427	5.106	21.321	479	2.368	287	1.295	806	3.666	146	458	2.365	11.258	218	395	805	1.881
2000	26.310	5.247	21.063	491	2.201	338	1.445	817	3.709	159	488	2.412	11.022	227	407	803	1.791
2001	25.834	5.287	20.547	503	2.114	312	1.364	873	3.764	170	522	2.411	10.706	235	421	783	1.656
2002	25.438	5.463	19.975	503	1.949	312	1.331	916	3.743	169	524	2.486	10.514	237	446	840	1.468
2003	25.074	5.497	19.577	513	1.774	315	1.310	933	3.835	168	565	2.475	10.311	240	448	853	1.334
2004	24.888	5.627	19.261	519	1.571	327	1.322	1.002	3.870	174	596	2.507	10.179	249	456	849	1.267
2005	24.501	5.737	18.764	531	1.505	332	1.350	1.095	3.906	180	569	2.487	9.840	248	455	864	1.139
2006	23.995	5.922	18.073	545	1.190	338	1.355	1.155	4.001	192	539	2.547	9.456	257	456	888	1.076
2007	23.599	5.980	17.619	568	1.026	340	1.338	1.169	3.993	196	510	2.553	9.273	266	460	888	1.019
2008	23.440	6.078	17.362	581	894	356	1.347	1.183	3.960	202	498	2.597	9.240	269	464	890	959
2009	23.240	6.218	17.022	588	807	358	1.371	1.247	3.991	204	468	2.648	9.005	275	475	898	905
2010	22.857	6.297	16.560	598	713	359	1.328	1.306	4.009	209	507	2.640	8.706	280	473	905	824
2011	22.588	6.332	16.256	596	651	364	1.324	1.348	4.011	207	492	2.628	8.551	281	469	908	758
2012	22.279	6.377	15.902	607	623	373	1.294	1.312	3.988	212	513	2.677	8.303	287	476	909	705
2013	21.920	6.470	15.450	615	597	380	1.260	1.339	3.945	208	534	2.721	7.998	295	476	912	640
2014	21.603	6.569	15.034	623	553	387	1.254	1.373	3.874	210	533	2.767	7.756	298	474	911	590
2015	21.343	6.647	14.696	626	531	388	1.227	1.383	3.827	212	537	2.820	7.534	298	466	920	574
2016	21.110	6.692	14.418	636	507	391	1.206	1.383	3.751	226	539	2.834	7.385	299	467	923	563
2017	20.943	6.725	14.218	640	484	396	1.181	1.398	3.726	231	554	2.829	7.252	299	464	932	557
2018	20.604	6.772	13.832	646	452	406	1.143	1.413	3.637	235	555	2.830	7.050	303	458	939	537
2019	20.394	6.784	13.610	672	411	399	1.125	1.418	3.593	236	564	2.834	6.947	308	453	917	517

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 40 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Nordeste

Ano	Região			Maranhão		Piauí		Ceará		RN do Norte		Paraíba		Pernambuco		Alagoas		Sergipe		Bahia	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	101.243	29.213	72.030	3.401	11.554	2.168	6.791	4.777	11.130	1.650	3.121	2.859	5.823	4.192	7.591	1.273	2.967	956	1.601	7.937	21.452
1998	96.607	29.121	67.486	3.396	11.297	2.258	6.293	4.418	9.445	1.784	2.926	2.850	5.028	4.266	7.225	1.282	2.856	997	1.631	7.870	20.785
1999	96.923	30.517	66.406	3.322	11.119	2.365	6.281	4.920	9.370	1.853	2.923	2.911	4.864	4.539	7.039	1.331	2.760	1.019	1.635	8.257	20.415
2000	96.608	31.091	65.517	3.365	11.112	2.447	6.222	5.113	9.041	1.948	2.889	2.921	4.808	4.675	6.920	1.365	2.726	1.011	1.638	8.246	20.161
2001	95.953	31.645	64.308	3.570	10.976	2.428	6.105	5.188	8.874	2.047	2.881	2.774	4.735	5.147	6.823	1.309	2.700	1.028	1.636	8.154	19.578
2002	93.050	32.016	61.034	3.621	10.732	2.493	5.932	5.082	8.164	2.127	2.729	2.997	4.553	5.124	6.649	1.275	2.604	1.030	1.599	8.267	18.072
2003	91.072	32.253	58.819	3.557	10.578	2.504	5.793	5.315	7.890	2.146	2.565	2.947	4.410	5.161	6.447	1.305	2.504	1.044	1.576	8.274	17.056
2004	89.259	32.087	57.172	3.575	10.365	2.440	5.526	5.259	7.724	2.120	2.468	2.934	4.323	5.269	6.346	1.267	2.441	1.052	1.547	8.171	16.432
2005	86.906	31.540	55.366	3.663	10.320	2.431	5.318	4.901	7.383	2.118	2.337	2.795	4.221	5.166	6.259	1.272	2.333	1.054	1.513	8.140	15.682
2006	84.643	31.715	52.928	3.665	10.234	2.435	5.156	4.995	6.649	2.134	2.258	2.805	4.047	5.098	6.079	1.317	2.232	1.069	1.455	8.197	14.818
2007	80.910	30.302	50.608	3.699	10.082	2.446	4.967	4.892	6.156	2.198	2.105	2.592	3.887	4.455	5.931	1.322	2.086	1.068	1.431	7.630	13.963
2008	81.215	31.474	49.741	3.822	10.288	2.469	4.839	4.976	5.900	2.188	2.010	2.741	3.796	4.768	5.815	1.388	1.969	1.106	1.392	8.016	13.732
2009	79.357	31.823	47.534	3.839	10.152	2.494	4.601	4.837	5.076	2.171	1.891	2.825	3.621	5.045	5.501	1.420	1.917	1.143	1.332	8.049	13.443
2010	77.370	31.939	45.431	3.866	9.962	2.481	4.304	4.809	4.659	2.182	1.819	2.879	3.478	5.026	5.268	1.523	1.835	1.138	1.231	8.035	12.875
2011	75.234	31.973	43.261	3.897	9.713	2.478	4.090	4.758	4.127	2.162	1.770	2.899	3.304	5.064	4.984	1.557	1.755	1.155	1.163	8.003	12.355
2012	74.477	32.550	41.927	3.849	9.550	2.443	3.924	4.863	3.922	2.164	1.727	2.862	3.055	5.126	4.895	1.602	1.709	1.143	1.161	8.498	11.984
2013	72.242	32.494	39.748	3.888	9.293	2.377	3.508	4.856	3.704	2.174	1.632	2.911	2.829	5.198	4.663	1.594	1.636	1.147	1.143	8.349	11.340
2014	70.210	32.709	37.501	3.881	8.996	2.382	3.154	4.837	3.359	2.205	1.539	2923	2679	5.188	4.443	1.610	1.610	1.161	1.106	8.522	10.615
2015	68.184	32.571	35.613	3.953	8.727	2.356	2.879	4.863	3.211	2.206	1.468	2.897	2.578	5.091	4.117	1.624	1.521	1.160	1.070	8.421	10.042
2016	67.539	32.918	34.621	3.985	8.562	2.394	2.740	4.863	3.122	2.210	1.425	2.909	2.446	5.163	4.047	1.647	1.480	1.171	1.052	8.576	9.747
2017	65.806	32.850	32.956	4.019	8.315	2.365	2.520	4.864	3.003	2.203	1.387	2.866	2.230	5.134	3.809	1.647	1.427	1.181	988	8.571	9.277
2018	63.858	33.016	30.842	4.033	7.917	2.388	2.263	4.859	2.843	2.199	1.323	2.900	2.064	5.174	3.486	1.684	1.376	1.188	933	8.591	8.637
2019	62.346	33.135	29.211	4.018	7.730	2.400	2.059	4.877	2.642	2.212	1.273	2.938	1.930	5.233	3.269	1.699	1.286	1.198	900	8.560	8.122

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 41 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Nordeste - Rede Pública

Ano	Região			Maranhão		Piauí		Ceará		RN do Norte		Paraíba		Pernambuco		Alagoas		Sergipe		Bahia	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	91.214	19.886	71.328	2.453	11.411	1.555	6.760	2.961	10.997	1.272	3.109	1.999	5.807	2.427	7.417	843	2.879	702	1.592	5.674	21.356
1998	86.677	19.727	66.950	2.547	11.191	1.674	6.280	2.589	9.349	1.311	2.909	2.014	5.013	2.414	7.087	869	2.792	729	1.622	5.580	20.707
1999	86.768	20.889	65.879	2.633	11.026	1.798	6.264	2.844	9.206	1.351	2.903	2.110	4.851	2.549	6.945	937	2.701	751	1.627	5.916	20.356
2000	86.570	21.528	65.042	2.704	11.015	1.877	6.198	3.077	8.908	1.402	2.872	2.158	4.797	2.591	6.847	963	2.671	747	1.628	6.009	20.106
2001	85.465	21.721	63.744	2.867	10.880	1.866	6.082	3.124	8.675	1.477	2.861	1.962	4.725	2.676	6.747	943	2.648	762	1.621	6.044	19.505
2002	82.478	22.030	60.448	2.899	10.600	1.955	5.908	3.043	7.979	1.509	2.708	2.196	4.548	2.666	6.558	936	2.559	770	1.581	6.056	18.007
2003	80.572	22.386	58.186	2.805	10.402	1.977	5.762	3.324	7.698	1.529	2.548	2.174	4.400	2.708	6.370	981	2.461	783	1.560	6.105	16.985
2004	78.922	22.260	56.662	2.798	10.223	1.942	5.500	3.322	7.589	1.535	2.453	2.165	4.313	2.735	6.283	969	2.397	796	1.536	5.998	16.368
2005	76.907	22.009	54.898	2.885	10.188	1.908	5.297	3.126	7.286	1.545	2.319	2.054	4.212	2.730	6.198	982	2.296	797	1.504	5.982	15.598
2006	74.656	22.173	52.483	2.901	10.073	1.903	5.129	3.278	6.596	1.560	2.240	2.045	4.042	2.747	6.027	1.018	2.197	803	1.446	5.918	14.733
2007	72.608	22.320	50.288	2.982	9.981	1.974	4.950	3.223	6.118	1.583	2.094	2.029	3.878	2.701	5.892	1.031	2.057	800	1.419	5.997	13.899
2008	72.046	22.623	49.423	3.065	10.199	2.018	4.820	3.323	5.868	1.565	2.003	2.045	3.787	2.741	5.766	1.055	1.942	811	1.382	6.000	13.656
2009	69.818	22.571	47.247	3.079	10.069	2.039	4.584	3.156	5.053	1.562	1.885	2.052	3.613	2.761	5.456	1.062	1.890	805	1.324	6.055	13.373
2010	67.707	22.548	45.159	3.106	9.878	2.035	4.285	3.152	4.636	1.561	1.812	2.060	3.469	2.758	5.230	1.067	1.810	800	1.224	6.009	12.815
2011	65.609	22.622	42.987	3.116	9.631	2.040	4.071	3.157	4.105	1.577	1.763	2.054	3.296	2.761	4.937	1.090	1.730	800	1.155	6.027	12.299
2012	64.240	22.599	41.641	3.075	9.472	2.016	3.909	3.202	3.903	1.567	1.717	2.018	3.048	2.799	4.839	1.090	1.684	782	1.152	6.050	11.917
2013	61.985	22.563	39.422	3.102	9.187	1.950	3.492	3.233	3.685	1.564	1.621	2.011	2.821	2.805	4.601	1.108	1.614	775	1.129	6.015	11.272
2014	59.708	22.564	37.144	3.074	8.871	1.954	3.138	3.223	3.339	1.564	1.526	2.009	2.671	2.844	4.378	1.113	1.590	768	1.092	6.015	10.539
2015	57.858	22.603	35.255	3.094	8.587	1.930	2.871	3.249	3.193	1.571	1.456	2.005	2.571	2.866	4.049	1.107	1.502	776	1.057	6.005	9.969
2016	56.925	22.687	34.238	3.113	8.410	1.948	2.731	3.274	3.104	1.573	1.412	2.018	2.439	2.884	3.978	1.110	1.460	779	1.038	5.988	9.666
2017	55.258	22.682	32.576	3.133	8.153	1.937	2.519	3.270	2.989	1.570	1.373	1.993	2.222	2.887	3.740	1.123	1.408	787	973	5.982	9.199
2018	53.101	22.638	30.463	3.138	7.755	1.943	2.261	3.285	2.829	1.551	1.307	2.006	2.056	2.912	3.419	1.124	1.357	788	919	5.891	8.560
2019	51.412	22.573	28.839	3.110	7.571	1.939	2.058	3.289	2.627	1.553	1.258	2.015	1.921	2.953	3.203	1.122	1.270	788	888	5.804	8.043

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sínteses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 42 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sudeste

Ano	Região			Minas Gerais		Espírito Santo		Rio de Janeiro		São Paulo	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	52.514	33.205	19.309	8.656	11.114	1.839	3.452	7.135	2.089	15.575	2.654
1998	51.151	34.499	16.652	9.062	9.235	1.851	3.034	7.206	1.934	16.380	2.449
1999	53.532	38.312	15.220	10.179	8.326	1.929	2.552	7.854	1.926	18.350	2.416
2000	54.521	39.682	14.839	10.539	8.063	1.965	2.491	8.118	1.872	19.060	2.413
2001	56.063	41.930	14.133	11.030	7.497	1.991	2.402	8.529	1.827	20.380	2.407
2002	56.272	42.865	13.407	11.062	7.050	1.988	2.338	8.677	1.739	21.138	2.280
2003	57.098	44.305	12.793	11.360	6.749	2.011	2.225	8.900	1.652	22.034	2.167
2004	57.553	45.237	12.316	11.493	6.605	2.004	2.135	8.829	1.580	22.911	1.996
2005	57.926	46.181	11.745	11.699	6.329	2.000	2.041	8.847	1.508	23.635	1.867
2006	57.759	46.547	11.212	11.822	6.081	2.020	1.851	8.659	1.452	24.046	1.828
2007	57.051	46.298	10.753	11.893	5.898	2.059	1.760	8.162	1.424	24.184	1.671
2008	58.161	47.653	10.508	12.074	5.793	2.064	1.663	8.912	1.421	24.603	1.631
2009	58.326	48.331	9.995	12.241	5.493	2.068	1.582	8.882	1.366	25.140	1.554
2010	58.210	48.797	9.413	12.335	5.179	1.979	1.446	9.064	1.319	25.419	1.469
2011	58.717	49.667	9.050	12.343	4.952	1.997	1.363	9.369	1.259	25.958	1.476
2012	59.021	50.208	8.813	12.339	4.773	2.009	1.328	9.521	1.254	26.339	1.458
2013	59.442	51.018	8.424	12.436	4.470	2.030	1.282	9.930	1.245	26.622	1.427
2014	59.432	51.368	8.064	12.497	4.207	2.051	1.247	9.989	1.221	26.831	1.389
2015	59.246	51.581	7.665	12.527	3.934	2.063	1.205	9.804	1.196	27.187	1.330
2016	59.635	52.184	7.451	12.759	3.790	2.067	1.159	9.872	1.169	27.486	1.333
2017	59.663	52.479	7.184	12.710	3.636	2.059	1.110	10.009	1.141	27.701	1.297
2018	59.773	52.916	6.857	12.745	3.431	2.057	1.053	10.138	1.104	27.976	1.269
2019	60.078	53.467	6.611	12.805	3.253	2.061	1.023	10.222	1.103	28.379	1.232

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 43 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Sudeste - Rede Pública

Ano	Região			Minas Gerais		Espírito Santo		Rio de Janeiro		São Paulo	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	43.074	23.883	19.191	6.681	11.088	1.402	3.430	4.252	2.043	11.548	2.630
1998	40.812	24.268	16.544	6.935	9.215	1.398	3.008	4.157	1.897	11.778	2.424
1999	41.133	26.044	15.089	7.358	8.299	1.464	2.533	4.363	1.876	12.859	2.381
2000	41.296	26.578	14.718	7.425	8.028	1.502	2.472	4.487	1.832	13.164	2.386
2001	41.130	27.180	13.950	7.541	7.462	1.513	2.379	4.603	1.756	13.523	2.353
2002	40.802	27.561	13.241	7.477	7.022	1.505	2.316	4.736	1.672	13.843	2.231
2003	40.775	28.132	12.643	7.594	6.714	1.527	2.207	4.816	1.601	14.195	2.121
2004	41.026	28.836	12.190	7.678	6.570	1.520	2.117	4.951	1.546	14.687	1.957
2005	40.931	29.330	11.601	7.776	6.287	1.519	2.024	5.012	1.463	15.023	1.827
2006	40.802	29.741	11.061	7.879	6.032	1.556	1.834	5.116	1.416	15.190	1.779
2007	40.884	30.295	10.589	8.080	5.835	1.573	1.740	5.179	1.387	15.463	1.627
2008	40.770	30.437	10.333	8.085	5.733	1.591	1.641	5.198	1.372	15.563	1.587
2009	40.700	30.857	9.843	8.178	5.449	1.617	1.558	5.219	1.328	15.843	1.508
2010	40.411	31.150	9.261	8.239	5.137	1.623	1.424	5.242	1.279	16.046	1.421
2011	40.389	31.492	8.897	8.291	4.909	1.657	1.342	5.286	1.219	16.258	1.427
2012	40.450	31.794	8.656	8.320	4.728	1.670	1.309	5.293	1.206	16.511	1.413
2013	40.381	32.112	8.269	8.418	4.430	1.685	1.263	5.317	1.193	16.692	1.383
2014	40.200	32.293	7.907	8.493	4.168	1.701	1.227	5.374	1.167	16.725	1.345
2015	40.182	32.667	7.515	8.692	3.894	1.715	1.185	5.387	1.147	16.873	1.289
2016	40.241	32.949	7.292	8.784	3.746	1.725	1.140	5.436	1.120	17.004	1.286
2017	40.172	33.147	7.025	8.826	3.593	1.728	1.090	5.468	1.092	17.125	1.250
2018	39.970	33.279	6.691	8.864	3.388	1.725	1.033	5.496	1.052	17.194	1.218
2019	39.862	33.423	6.439	8.863	3.208	1.729	1.003	5.524	1.052	17.307	1.176

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 44 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas -
Região Sul

Ano	Região			Paraná		Santa Catarina		R. G. do Sul	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	31.682	13.589	18.093	5.591	5.164	3.454	5.989	4.544	6.940
1998	28.369	14.158	14.211	5.920	3.931	3.593	4.122	4.645	6.158
1999	28.133	15.541	12.592	6.773	3.321	3.902	3.542	4.866	5.729
2000	27.800	15.942	11.858	6.820	3.062	4.008	3.328	5.114	5.468
2001	28.410	17.311	11.099	6.940	2.829	4.272	3.092	6.099	5.178
2002	27.614	17.550	10.064	6.928	2.496	4.337	2.791	6.285	4.777
2003	27.048	17.719	9.329	7.021	2.313	4.355	2.569	6.343	4.447
2004	26.778	17.915	8.863	7.153	2.196	4.391	2.412	6.371	4.255
2005	26.368	18.220	8.148	7.225	2.070	4.480	2.180	6.515	3.898
2006	26.194	18.598	7.596	7.391	1.901	4.543	2.081	6.664	3.614
2007	25.883	18.694	7.189	7.198	1.831	4.739	1.960	6.757	3.398
2008	25.750	18.916	6.834	7.330	1.773	4.746	1.889	6.840	3.172
2009	25.307	18.879	6.428	7.391	1.715	4.594	1.763	6.894	2.950
2010	25.193	19.171	6.022	7.424	1.688	4.637	1.603	7.110	2.731
2011	25.257	19.499	5.758	7.517	1.593	4.716	1.527	7.266	2.638
2012	25.469	19.865	5.604	7.690	1.554	4.774	1.464	7.401	2.586
2013	25.508	20.146	5.362	7.842	1.494	4.803	1.394	7.501	2.474
2014	25.681	20.552	5.129	7.967	1.423	4.915	1.330	7.670	2.376
2015	25.841	20.885	4.956	8.068	1.382	5.040	1.282	7.777	2.292
2016	25.862	21.040	4.822	8.095	1.371	5.057	1.221	7.888	2.230
2017	25.784	21.156	4.628	8.130	1.332	5.085	1.181	7.941	2.115
2018	25.654	21.247	4.407	8.164	1.285	5.105	1.119	7.978	2.003
2019	25.695	21.413	4.282	8.249	1.262	5.150	1.088	8.014	1.932

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 45 - Número de Estabelecimentos de Ensino Públicos - Educação Básica por Unidades

Federativas - Região Sul

Ano	Região			Paraná		Santa Catarina		R. G. do Sul	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	28.613	10.587	18.026	4.258	5.148	2.705	5.971	3.624	6.907
1998	25.139	10.988	14.151	4.459	3.915	2.839	4.106	3.690	6.130
1999	24.415	11.887	12.528	4.985	3.299	3.060	3.521	3.842	5.708
2000	23.963	12.164	11.799	5.036	3.044	3.126	3.307	4.002	5.448
2001	23.833	12.802	11.031	5.093	2.802	3.235	3.074	4.474	5.155
2002	23.002	13.000	10.002	5.109	2.470	3.290	2.774	4.601	4.758
2003	22.411	13.148	9.263	5.152	2.284	3.326	2.552	4.670	4.427
2004	22.100	13.298	8.802	5.209	2.164	3.391	2.399	4.698	4.239
2005	21.575	13.487	8.088	5.260	2.042	3.488	2.164	4.739	3.882
2006	21.210	13.660	7.550	5.347	1.881	3.521	2.071	4.792	3.598
2007	21.032	13.887	7.145	5.366	1.813	3.700	1.948	4.821	3.384
2008	20.757	13.966	6.791	5.401	1.754	3.697	1.879	4.868	3.158
2009	20.413	14.026	6.387	5.412	1.697	3.709	1.755	4.905	2.935
2010	20.084	14.102	5.982	5.434	1.672	3.741	1.594	4.927	2.716
2011	20.006	14.287	5.719	5.515	1.578	3.775	1.518	4.997	2.623
2012	20.052	14.488	5.564	5.608	1.540	3.835	1.454	5.045	2.570
2013	19.976	14.651	5.325	5.716	1.482	3.860	1.385	5.075	2.458
2014	19.932	14.840	5.092	5.796	1.413	3.893	1.320	5.151	2.359
2015	20.019	15.099	4.920	5.877	1.371	3.995	1.273	5.227	2.276
2016	20.039	15.256	4.783	5.949	1.359	4.007	1.212	5.300	2.212
2017	19.961	15.370	4.591	5.989	1.322	4.058	1.172	5.323	2.097
2018	19.833	15.467	4.366	6.048	1.274	4.076	1.108	5.343	1.984
2019	19.757	15.518	4.239	6.081	1.250	4.076	1.076	5.361	1.913

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 46 - Número de Estabelecimentos de Ensino - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Centro-Oeste

Ano	Região			M. G. do Sul		Mato Grosso		Goiás		DF	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	11.791	6.091	5.700	1.163	216	1.322	2.459	2.806	2.919	800	106
1998	11.134	6.270	4.864	1.155	166	1.382	2.113	2.901	2.476	832	109
1999	11.085	6.887	4.198	1.277	161	1.468	1.858	3.268	2.078	874	101
2000	10.942	7.118	3.824	1.307	164	1.502	1.741	3.436	1.824	873	95
2001	10.723	7.402	3.321	1.335	154	1.518	1.592	3.649	1.485	900	90
2002	10.467	7.586	2.881	1.368	157	1.586	1.387	3.716	1.244	916	93
2003	10.349	7.624	2.725	1.373	160	1.598	1.326	3.714	1.146	939	93
2004	10.307	7.664	2.643	1.380	152	1.610	1.357	3.721	1.041	953	93
2005	10.159	7.711	2.448	1.395	169	1.642	1.253	3.712	931	962	95
2006	10.053	7.761	2.292	1.395	173	1.670	1.163	3.728	863	968	93
2007	9.708	7.561	2.147	1.406	181	1.672	1.090	3.613	785	870	91
2008	9.871	7.809	2.062	1.381	227	1.707	1.001	3.747	738	974	96
2009	9.876	7.888	1.988	1.404	226	1.726	975	3.763	693	995	94
2010	9.886	7.998	1.888	1.384	231	1.725	930	3.862	648	1.027	79
2011	9.841	7.994	1.847	1.389	237	1.730	911	3.844	620	1.031	79
2012	9.858	8.042	1.816	1.395	238	1.765	900	3.852	600	1.030	78
2013	9.963	8.185	1.778	1.414	234	1.794	880	3.939	586	1.038	78
2014	10.062	8.307	1.755	1.430	244	1.833	855	3.974	578	1.070	78
2015	10.173	8.455	1.718	1.454	244	1.871	841	4.032	554	1.098	79
2016	10.224	8.537	1.687	1.464	248	1.901	821	4.084	537	1.088	81
2017	10.246	8.585	1.661	1.475	246	1.908	805	4.094	528	1.108	82
2018	10.314	8.690	1.624	1.487	242	1.928	785	4.155	513	1.120	84
2019	10.311	8.725	1.586	1.498	239	1.938	770	4.137	492	1.152	85

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

Tabela 47 - Número de Estabelecimentos de Ensino Públicos - Educação Básica por Unidades Federativas - Região Centro-Oeste

Ano	Região			M. G. do Sul		Mato Grosso		Goiás		DF	
	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1997	10.016	4.343	5.673	782	210	999	2.451	2.119	2.909	443	103
1998	9.278	4.442	4.835	771	161	1.035	2.104	2.176	2.465	460	106
1999	9.068	4.889	4.179	882	159	1.131	1.853	2.388	2.067	488	100
2000	8.911	5.100	3.811	898	162	1.180	1.738	2.528	1.816	494	95
2001	8.542	5.241	3.301	906	151	1.225	1.584	2.601	1.476	509	90
2002	8.215	5.350	2.865	920	153	1.267	1.384	2.648	1.236	515	92
2003	8.048	5.346	2.702	929	156	1.282	1.320	2.617	1.135	518	91
2004	7.958	5.344	2.614	936	149	1.295	1.348	2.592	1.026	521	91
2005	7.805	5.380	2.425	947	166	1.309	1.246	2.600	921	524	92
2006	7.773	5.503	2.270	953	169	1.342	1.158	2.678	854	530	89
2007	7.680	5.561	2.119	975	176	1.345	1.084	2.713	770	528	89
2008	7.610	5.578	2.032	950	222	1.358	996	2.753	723	517	91
2009	7.612	5.652	1.960	976	220	1.375	971	2.781	678	520	91
2010	7.591	5.731	1.860	986	225	1.377	927	2.810	632	558	76
2011	7.572	5.753	1.819	999	231	1.375	908	2.817	603	562	77
2012	7.595	5.808	1.787	1.009	231	1.405	897	2.828	583	566	76
2013	7.622	5.869	1.753	1.026	228	1.412	876	2.859	573	572	76
2014	7.655	5.928	1.727	1.036	238	1.430	851	2.890	562	572	76
2015	7.708	6.015	1.693	1.052	238	1.445	838	2.944	540	574	77
2016	7.750	6.086	1.664	1.054	243	1.482	818	2.979	524	571	79
2017	7.783	6.146	1.637	1.068	240	1.491	803	3.011	515	576	79
2018	7.790	6.188	1.602	1.080	236	1.500	783	3.030	502	578	81
2019	7.751	6.185	1.566	1.084	234	1.511	767	3.012	483	578	82

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

APÊNDICE C

Tabela 48 - Total de matrículas rurais (públicas e privadas) - Brasil,
Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002,
2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997*	2002	2019	Variação absoluta 1997/2019*	Variação % 1997/2019*
Brasil	7.406.217	7.916.365	5.328.818	-2.077.399	-28%
Norte	1.021.192	1.277.428	1.149.685	128.493	13%
Rondônia	81.712	107.349	49.519	-32.193	-39%
Acre	44.365	68.545	74.668	30.303	68%
Amazonas	144.793	215.612	259.059	114.266	79%
Roraima	17.279	29.004	40.158	22.879	132%
Pará	637.026	756.636	643.182	6.156	1%
Amapá	19.199	30.675	39.606	20.407	106%
Tocantins	76.818	69.607	43.493	-33.325	-43%
Nordeste	4.370.604	4.854.596	2.922.555	-1.448.049	-33%
Maranhão	749.010	842.158	675.319	-73.691	-10%
Piauí	321.583	358.673	189.249	-132.334	-41%
Ceará	714.351	768.324	376.198	-338.153	-47%
R. G. do Norte	166.862	198.562	119.452	-47.410	-28%
Paraíba	284.484	274.655	145.508	-138.976	-49%
Pernambuco	485.769	519.826	350.237	-135.532	-28%
Alagoas	256.183	309.122	195.707	-60.476	-24%
Sergipe	139.344	171.399	109.310	-30.034	-22%
Bahia	1.253.018	1.411.877	761.575	-491.443	-39%
Sudeste	1.091.380	972.789	634.075	-457.305	-42%
Minas Gerais	582.278	479.354	238.389	-343.889	-59%
Espírito Santo	115.024	106.045	72.171	-42.853	-37%
Rio de Janeiro	186.661	198.838	161.929	-24.732	-13%
São Paulo	207.417	188.552	161.586	-45.831	-22%
Sul	666.918	571.407	382.068	-284.850	-43%
Paraná	200.977	163.447	115.695	-85.282	-42%
Santa Catarina	199.699	149.316	99.020	-100.679	-50%
R. G. do Sul	266.433	258.644	167.353	-99.080	-37%
Centro-Oeste	256.123	240.145	240.435	-15.688	-6%
M.G. do Sul	36.805	42.698	59.139	22.334	61%
Mato Grosso	90.581	104.601	105.209	14.628	16%
Goiás	103.219	72.318	49.745	-53.474	-52%
Distrito Federal	25.518	20.528	26.342	824	3%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

* Nota 153.

Tabela 49 - Total de matrículas urbanas (privadas e públicas) - Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002, 2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997*	2002	2019	Variação absoluta 1997/2019*	Variação % 1997/2019*
Brasil	39.295.142	46.800.244	42.545.428	3.250.286	8%
Norte	3.021.581	3.844.235	3.774.978	753.397	25%
Rondônia	292.676	376.615	366.693	74.017	25%
Acre	125.552	185.191	189.925	64.373	51%
Amazonas	656.571	874.449	906.476	249.905	38%
Roraima	73.673	109.987	125.989	52.316	71%
Pará	1.380.149	1.709.741	1.651.094	270.945	20%
Amapá	141.057	187.881	180.663	39.606	28%
Tocantins	351.903	400.371	354.138	2.235	1%
Nordeste	10.530.498	13.379.155	11.045.921	515.423	5%
Maranhão	1.240.642	1.501.197	1.318.590	77.948	6%
Piauí	573.772	832.467	706.059	132.287	23%
Ceará	1.695.095	2.182.695	1.785.618	90.523	5%
R. G. do Norte	640.984	863.801	701.033	60.049	9%
Paraíba	797.011	985.606	824.298	27.287	3%
Pernambuco	1.844.118	2.259.878	1.882.319	38.201	2%
Alagoas	530.720	704.477	669.794	139.074	26%
Sergipe	417.879	490.581	434.154	16.275	4%
Bahia	2.790.277	3.558.453	2.724.056	-66.221	-2%
Sudeste	17.302.084	19.605.776	18.203.951	901.867	5%
Minas Gerais	4.220.829	4.679.717	4.126.279	-94.550	-2%
Espírito Santo	746.439	864.022	809.655	63.216	8%
Rio de Janeiro	3.114.930	3.810.297	3.411.488	296.558	10%
São Paulo	9.219.886	10.251.740	9.856.529	636.643	7%
Sul	5.423.111	6.360.223	6.094.350	671.239	12%
Paraná	2.227.772	2.507.522	2.456.312	228.540	10%
Santa Catarina	1.167.430	1.462.164	1.511.066	343.636	29%
R. G. do Sul	2.027.718	2.390.537	2.126.972	99.254	5%
Centro-Oeste	3.017.868	3.610.855	3.426.228	408.360	14%
M.G. do Sul	536.355	635.646	620.969	84.614	16%
Mato Grosso	596.344	758.099	775.635	179.291	30%
Goiás	1.341.491	1.615.301	1.398.097	56.606	4%
Distrito Federal	543.678	601.809	631.527	87.849	16%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

* Nota 153.

Tabela 50 - Matrículas urbanas (rede pública) - Brasil, Grandes Regiões e Unidades Federativas (1997, 2002, 2019)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	1997*	2002	2019	Variação absoluta 1997/2019*	Variação % 1997/2019*
Brasil	33.097.073	40.066.099	33.499.551	402.478	1%
Norte	2.735.488	3.533.776	3.322.021	586.533	21%
Rondônia	258.436	335.689	325.777	67.341	26%
Acre	114.710	172.305	177.439	62.729	55%
Amazonas	584.696	804.768	819.090	234.394	40%
Roraima	70.862	103.338	110.231	39.369	56%
Pará	1.248.183	1.578.090	1.418.475	170.292	14%
Amapá	130.767	167.568	159.842	29.075	22%
Tocantins	327.834	372.018	311.167	-16.667	-5%
Nordeste	8.457.125	11.434.821	8.586.881	129.756	2%
Maranhão	1.009.228	1.333.849	1.103.677	94.449	9%
Piauí	449.733	714.933	593.746	144.013	32%
Ceará	1.252.704	1.767.301	1.368.537	115.833	9%
R. G. do Norte	532.403	719.630	530.997	-1.406	0%
Paraíba	636.318	849.725	629.792	-6.526	-1%
Pernambuco	1.461.074	1.826.653	1.365.672	-95.402	-7%
Alagoas	387.630	619.103	520.577	132.947	34%
Sergipe	346.775	425.629	315.324	-31.451	-9%
Bahia	2.381.260	3.177.998	2.158.559	-222.701	-9%
Sudeste	14.603.935	16.490.857	13.907.196	-696.739	-5%
Minas Gerais	3.800.269	4.113.729	3.429.405	-370.864	-10%
Espírito Santo	617.401	738.929	704.440	87.039	14%
Rio de Janeiro	2.232.505	2.894.388	2.309.145	76.640	3%
São Paulo	7.953.760	8.743.811	7.464.206	-489.554	-6%
Sul	4.726.681	5.510.896	4.929.698	203.017	4%
Paraná	1.972.057	2.195.124	2.002.817	30.760	2%
Santa Catarina	1.006.182	1.255.714	1.238.778	232.596	23%
R. G. do Sul	1.748.442	2.060.058	1.688.103	-60.339	-3%
Centro-Oeste	2.573.844	3.095.749	2.753.755	179.911	7%
M.G. do Sul	461.721	556.851	530.391	68.670	15%
Mato Grosso	518.826	689.905	664.865	146.039	28%
Goiás	1.177.790	1.392.826	1.121.532	-56.258	-5%
Distrito Federal	415.507	456.167	436.967	21.460	5%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

* Nota 153.

ANEXO A ¹⁹⁷

Instagram



198



deolhonomaterialescolar Um dia histórico para a nossa causa! Estivemos com os Ministros da Educação Milton Ribeiro @mribeiro.mec e a Ministra da Agricultura, Tereza Cristina @terezacristinams para apresentar os projetos que estão sendo desenvolvidos por nós em busca da atualização do material escolar para o tema agronegócio e, com isso, aumentar o horizonte de perspectivas para as nossas crianças.

O resultado foi extremamente positivo, principalmente, por entenderem que a associação é legítima e que as ações que pleiteamos são importantes.

“Mostrar uma nova era, social e tecnológica, o agro moderno, é a semente que ajudará as crianças a serem profissionais atentos às responsabilidades com a preservação do meio ambiente e os impactos sociais e ambientais causados pelos descuidos, provenientes, inclusive, da desinformação”, disse nossa presidente Letícia Jacinto, acompanhada da vice-presidente Andrea Bernabé.

Ela enumerou projetos que estão em andamento com essa visão positiva como o “vivenciando a prática” e a biblioteca virtual para professores, além da aproximação com autores e editoras.

A demanda foi levada aos ministros pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) @fpagro capitaneada pela deputada federal Aline Sleutjes @alinesleutjes . “Não podemos criar uma nova geração de brasileiros preconceituosos e acusadores, desconhecedores de uma pauta tão significativa para o Brasil e para o mundo”, disse.

Também nos apoiaram e estiveram conosco a deputada deputada Bia Kicis @biakicis , que sugeriu que o debate seja realizado conjuntamente nas Comissões de Educação e da Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural da Câmara dos Deputados. Participaram, também, Nilton Leitão @nilsonleitao, Gustavo Carneiro (IPA), Monica Bergamaschi (CNA) além de toda a área executiva do MEC.

Agradecemos a todos que nos receberam e se sensibilizaram.

¹⁹⁷ Prints de postagem do Instagram do Dome, do dia 07/10/21. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CUvgSYmr0gn/>>. Acesso em: 08 de out. 2021.

¹⁹⁸ Na imagem, representantes do Dome em reunião com o Ministro da Educação Milton Ribeiro e a Ministra da Agricultura Tereza Cristina, do governo Bolsonaro.

ANEXO B¹⁹⁹

Barretos, 29 de setembro de 2020.

A presente carta é assinada por mães e pais de alunos, com o intuito de expressar nossa insatisfação quanto ao material utilizado em sala de aula.

Muitos dos signatários foram alunos dessa tradicional e querida escola e, certamente, temos grande apreço pela instituição. E é nesse tom que endereçamos esta carta – de amigos que querem o melhor para o Colégio, mas que, acima disso, querem garantir que seus filhos não sejam expostos a posições ideológicas e políticas imiscuídas no programa educacional.

Essas posições ideológicas e políticas são, infelizmente, comuns no material Anglo utilizado. E, mais especificamente, o material Anglo reduz a agropecuária, que é um importante pilar econômico e social de nossa região, ao papel de vilão nacional.

Essa visão, embora esteja muito presente entre intelectuais distantes do campo, certamente não é o que vemos e sentimos por aqui – vivemos em uma região pujante, próspera, rica em tecnologia, desenvolvimento e oportunidades. E grande parte dessa prosperidade é decorrente da agropecuária. No norte do estado de São Paulo, onde nos situamos, estão os maiores e melhores exemplos da cadeia da carne bovina, cana de açúcar e citrus, dentre outros, onde além das maiores produtividades agrícolas temos as indústrias mais modernas e competitivas do mundo.

Trata-se de algo de que nos orgulhamos, e não podemos passar uma mensagem diferente a nossos filhos! Isso apenas trará confusão às suas mentes.

¹⁹⁹ Texto disponível em: <<https://srb.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Material-Didatico-Anglo-Geral-com-fotos-12020.09.08.docx.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2021. O original em formato PDF foi convertido em Word para compor este anexo.

Abaixo citamos alguns exemplos de posições das quais discordamos:

1º exemplo:

No material do 5º ano do Ensino Fundamental, apostila 3, página 193, são abordados assuntos relacionados ao desmatamento e ao sofrimento indígena. As crianças são incentivadas a manifestar piedade aos índios e repudiar a cultura da cana-de-açúcar. São estimuladas a se colocarem na posição de uma família indígena que teve suas terras retiradas para plantação de cana; no entanto, nenhum contraponto é oferecido pelo material ou escola.

O que vemos na realidade é algo totalmente diverso – a cana-de-açúcar é responsável por uma parcela importantíssima de nossos empregos e renda, colaborando ainda com a parte ambiental por substituir combustíveis fósseis por renováveis - gasolina por álcool nos carros, diesel por co-geração com bagaço, injetando energia elétrica para as concessionárias de energia. E, falando-se a nível Brasil, o país é o maior produtor de açúcar do mundo, representando 17,3% da produção mundial (18,8 milhões de toneladas), sendo o Estado de São Paulo responsável por 62,6% de todo o açúcar produzido no Brasil. No ano de 2019, apenas no Estado de São Paulo, o setor sucroenergético (açúcar e etanol) representou U\$ 4,07 bilhões!(*1) das exportações. Devemos nos orgulhar dessas marcas, não incentivar as crianças a repudiá-las!

Infelizmente, há quem enxergue a agropecuária brasileira por lentes sujas, antigas e tendenciosas, que remontam ao período colonial.

Onde havia florestas surgiram cidades construídas por migrantes que chegavam de vários estados do Brasil, principalmente do Paraná e do Rio Grande do Sul. Em poucos anos, surgiram municípios como Alta Floresta, Sorriso e Sinop, planejados e construídos por gaúchos e paranaenses.



PHOTO: FUGAÇO/ISTOCK/PHOTOFEST

A marca da cultura sulista – as roupas, o sotaque, as festas, o chimarrão – está presente em muitas cidades do Mato Grosso. Na imagem, vista aérea da cidade de Sinop, em 2010.

Como consequência dessa rápida ocupação, em toda a região Centro-Oeste a população indígena tem sido expulsa de suas terras ou se vê cercada por grandes plantações. Sem ter onde caçar, pescar e coletar, os indígenas sofrem com a desnutrição, e é alta a taxa de mortalidade infantil. Além disso, como a terra é fundamental para a manutenção de seu modo de vida, quando os indígenas a perdem, veem sua cultura desaparecer. Surgem então graves problemas, como o alcoolismo, as mortes por causas violentas e o suicídio.



GABRIELLA CAPPULLI/ISTOCK/IMAGENS

Os indígenas têm procurado se organizar para defender suas terras e sua cultura. Além disso, querem denunciar as mortes causadas pelo suicídio, principalmente de jovens, que não veem perspectiva de futuro. Na foto, grupos indígenas protestam contra genocídio em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2015.

2º exemplo:

É o que também podemos ver na apostila do terceiro ano, terceiro bimestre, pg.111. Ali são citados os tipos de agricultura, a familiar e a patronal, sendo a segunda definida da seguinte forma: “*na agricultura comercial patronal, o cultivo não é feito pelo proprietário da terra. Ele contrata trabalhadores para plantar e colher... ali geralmente se planta um único produto...*”. No entanto, essa não é a realidade, o proprietário trabalha muito mais do que sol a sol porque há diversas frentes que envolvem a produção de grãos e alimentos, inclusive trabalhando sábado, domingo e feriados, além de assumir todos os riscos da atividade, inclusive climáticos e mercadológicos, cumprindo todas as leis trabalhistas e de bem-estar social dos seus funcionários e as mais rígidas leis ambientais do mundo. Sobre a afirmação da monocultura, é uma afirmação parcial, com carga ideológica descabida! O que ocorre é que, agronomicamente, as plantas dependem de microclimas e determinados solos para produção. Como exemplo disso temos o arroz, muito produtivo no Rio Grande do Sul, mas pouco produtivo em nossa região, e a Serra Catarinense, super competitiva em produção de maçãs, as mesmas que não produziram um fruto sequer em nossa região. Com esse ganho de eficiência produtiva, o produtor consegue colocar na mesa do consumidor um alimento seguro e muito mais barato.

Na **agricultura comercial patronal**, o cultivo não é feito pelo proprietário da terra. Ele contrata trabalhadores para plantar e colher.

Esse tipo de agricultura é praticado em grandes propriedades, nas quais o cultivo é feito com as mais modernas tecnologias, o que aumenta a quantidade produzida. Ali geralmente se planta um único produto – como café, soja, algodão, cana-de-açúcar ou laranja –, que é exportado ou que se destina a fornecer matéria-prima às indústrias do país.



PAULO FROMANPULSAR/IMAGENS

Fazenda onde se cultiva algodão para exportação, no município de Costa Rica, Mato Grosso, 2010.



VOCÊ SABIA?

A agricultura é hoje uma das principais atividades de exportação no Brasil. Estamos entre os maiores produtores mundiais de café, soja, laranja, cana-de-açúcar e milho.



3º exemplo:

Mais adiante a apostila continua insistindo trazer pesada carga ideológica e, mais do que isso, falsa: “... *muitos desses trabalhadores são enganados pela pessoa que os contrata... quando chegam às fazendas, os trabalhadores ficam sabendo que já devem ao patrão: o dinheiro do adiantamento, do transporte e da alimentação consumida na viagem. E que o alojamento, a alimentação e os instrumentos de trabalho - como foices, facões, motosserras, botas e luvas – também serão cobrados. Há muitos proprietários que contratam homens armados para vigiar os trabalhadores, tornam-se assim escravos.*”... Novamente aqui a apostila remonta ao Brasil colonial - escravidão é crime inafiançável no Brasil, há fiscalizações recorrentes na zona rural. A realidade descrita pode ter sido comum há 100 anos, porém certamente não o é hoje, e muito menos em nossa região – o que temos aqui são oportunidades justas, salários justos, observância das leis, respeito ao meio ambiente! Por que impregnar nas inocentes mentes de nossas crianças dúvidas dolorosas e inexistentes como essa? Que benefício isso poderá trazer a elas? Que benefício isso poderá trazer às mentes que, em 20 anos, como tantos outros alunos pregressos do Colégio, estarão liderando equipes, empresas e instituições de nossa região? Que benefício isso poderá trazer ao bem-estar das famílias, à confiança que as crianças têm em nós, seus pais, e ao convívio e amor dentro de nossos lares, que são a base na qual tanto trabalhamos para desenvolver as mentes saudáveis, alegres e fortes de nossos pequenos?



ATIVIDADE 2

Observe a tirinha e responda às questões.



1. A personagem de capa preta e foice na mão representa a morte. O que ela foi buscar no campo?

2. Por que essa personagem está com uma expressão de decepção?

3. Quando chover, o que poderá acontecer com a área desmatada?

O trabalho escravo

Na zona rural, ocorrem problemas ambientais – desmatamento e poluição química – e problemas sociais. Vamos estudar um deles: o **trabalho escravo**.



Canavieiro submetido a trabalho escravo, no estado da Bahia, 1992.

Todos os anos, as autoridades responsáveis encontram e libertam trabalhadores escravizados em fazendas no Brasil. Mas, mesmo assim, o problema persiste.

Há aqueles que, sem emprego na região em que vivem, buscam trabalho em fazendas distantes. Muitos desses trabalhadores são enganados pela pessoa que os contrata. Esta pessoa oferece transporte gratuito, salário, **alojamento**, comida, às vezes até adiantamento em dinheiro para dar à família do trabalhador.

Alojamento: lugar para dormir e descansar.

Porém, quando chegam às fazendas, os trabalhadores ficam sabendo que já devem ao patrão: o dinheiro do adiantamento, do transporte e da alimentação consumida na viagem. E que o alojamento, a alimentação e os instrumentos de trabalho – como foices, facões, motosserras, botas e luvas – também serão cobrados.

Eles descobrem, então, que não receberão nada, uma vez que seu salário mal dará para pagar as dívidas. Tornam-se, assim, praticamente escravos de seus patrões. Há muitos proprietários que contratam homens armados para vigiar os trabalhadores e impedir que eles se revoltem, mas alguns conseguem fugir e denunciar os maus-tratos.



LER

Leia uma notícia de jornal que informa sobre o resgate, pelas autoridades, de trabalhadores escravizados no campo.

Homens são resgatados em situação de escravidão em lavoura de Goiás

Agentes da polícia de Goiás **resgataram** 11 trabalhadores de uma plantação de tomate na cidade de Jaraguá. De acordo com a fiscalização, eles viviam e trabalhavam em condições semelhantes às de escravos, sendo **submetidos** a jornadas de trabalho **exaustivas**.

Nenhum deles possuía registro em suas **carteiras de trabalho** e todos aplicavam agrotóxicos nas plantas sem nenhum equipamento de proteção. Os agentes também encontraram alojamentos **precários**: não havia banheiros e a água consumida estava contaminada.

Resgatar: libertar.
Submetido: que foi obrigado a obedecer as ordens de alguém.
Exaustivo: extremamente cansativo.
Carteira de trabalho: documento que garante ao trabalhador seus direitos, tais como o salário e o descanso.
Precário: que não é de qualidade; ruim.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/09/homens-sao-resgatados-em-situacao-de-escravidao-em-lavoura-de-goias.html>>. Acesso em: 22 fev. 2014. Adaptado.

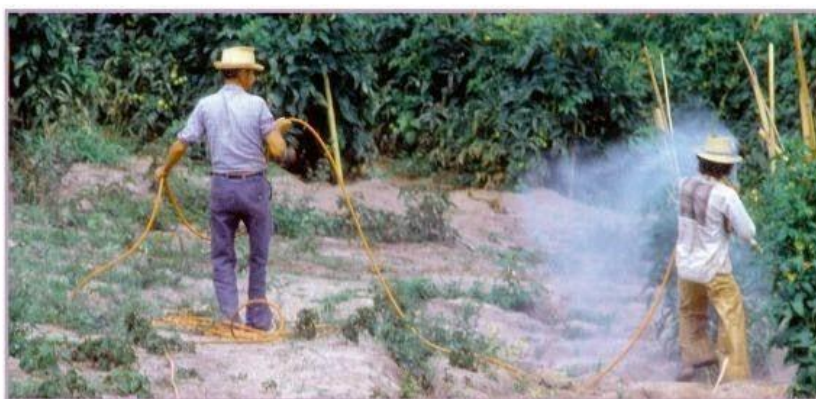
4º exemplo:

A apostila não para por aí, segue (pg. 128) afirmando que uma das causas da degradação das terras é o uso de defensivos agrícolas, que os latifúndios e a monocultura são os responsáveis pelos problemas no campo e causadores do êxodo rural. Trata-se, mais uma vez, de visão pesada, atrasada, carregada de ideologia e que expressa a opinião pessoal do autor do texto, mas não se preocupa em oferecer qualquer base para suas afirmações descabidas. Opiniões, sobretudo enviesadas como esta, não constituem conteúdo educacional, e não podem estar presentes nas apostilas de nossas crianças!

14 PROBLEMAS DO CAMPO NO BRASIL

As atividades rurais são muito importantes para o Brasil: geram emprego e renda, alimentam a população e fornecem matérias-primas para a indústria. Além disso, trazem dinheiro ao nosso país, uma vez que grandes quantidades de café, açúcar, soja, laranja, carne, frutas e milho, entre outros produtos, são exportadas para vários lugares do mundo.

Neste módulo, porém, você saberá que o campo também tem problemas. E estudará alguns deles.



● Pulverização em tomateiros, em fazenda no município de Itu, São Paulo, 2009.



TROCAR IDEIAS

Quais problemas você imagina que existam no campo?

A poluição química

Para conseguir produzir, o agricultor precisa controlar as chamadas **pragas agrícolas**. Você sabe o que é isso?

Pragas agrícolas são insetos – como os percevejos e a mosca-branca –, fungos ou plantas que invadem as plantações, prejudicando-as e até mesmo acabando com elas.



Plantação atacada pela lagarta-da-broca-da-cana. Conchal, São Paulo, 2008.



A mosca-branca é uma praga que ataca a plantação de feijão. Goiás, 1999.

Uma das maneiras mais comuns de combater essas pragas é pelo uso de determinados produtos químicos.

Esses produtos – chamados **defensivos agrícolas** ou **agrotóxicos** – são muito importantes, pois, ao combater as pragas, garantem a boa produção das lavouras e o abastecimento da população.

Mas, apesar de importantes, eles também podem ser perigosos. Se usados de maneira errada ou em excesso, tornam-se **tóxicos**, isto é, fazem mal às pessoas que comem os alimentos em que esses produtos foram usados.

O mau uso desses produtos é um dos graves problemas do campo, pois eles contaminam o solo e as plantas. Além disso, quando chove, a enxurrada leva os agrotóxicos para os rios, córregos e lagos, **poluindo** a água que será usada pela população e pelos animais.

Esse tipo de contaminação é chamado de **poluição química**.

Poluir: sujar.



VOCÊ SABIA?

O **controle biológico** é outra maneira de combate às pragas que destroem as plantações. Para fazê-lo, são utilizadas plantas cujo cheiro afasta as pragas ou os predadores naturais, como insetos e pássaros, que se alimentam delas.

O louva-a-deus é um exemplo de inseto que faz o controle biológico em jardins e hortas. Ao se alimentar de outros insetos que destroem as plantas – como moscas e pulgões –, o louva-a-deus auxilia no controle natural de pragas.

Com o controle biológico, acaba-se com a praga sem contaminar o solo, a água ou as pessoas.



O louva-a-deus é um animal predador, pois se alimenta de outros animais.

5º exemplo:

Em uma indicação do livro para leitura há a interrogação “Será que ainda há florestas?” (pg. 136). Segue abaixo gráfico da Embrapa no qual se

vê que 66,3% da área nacional é destinada a vegetação protegida e preservada, área correspondente a 28 países da Europa.

3. Preencha o esquema a seguir com as palavras dadas no quadro.

trabalho escravo — poluição química — desmatamento



VALE A PENA LER



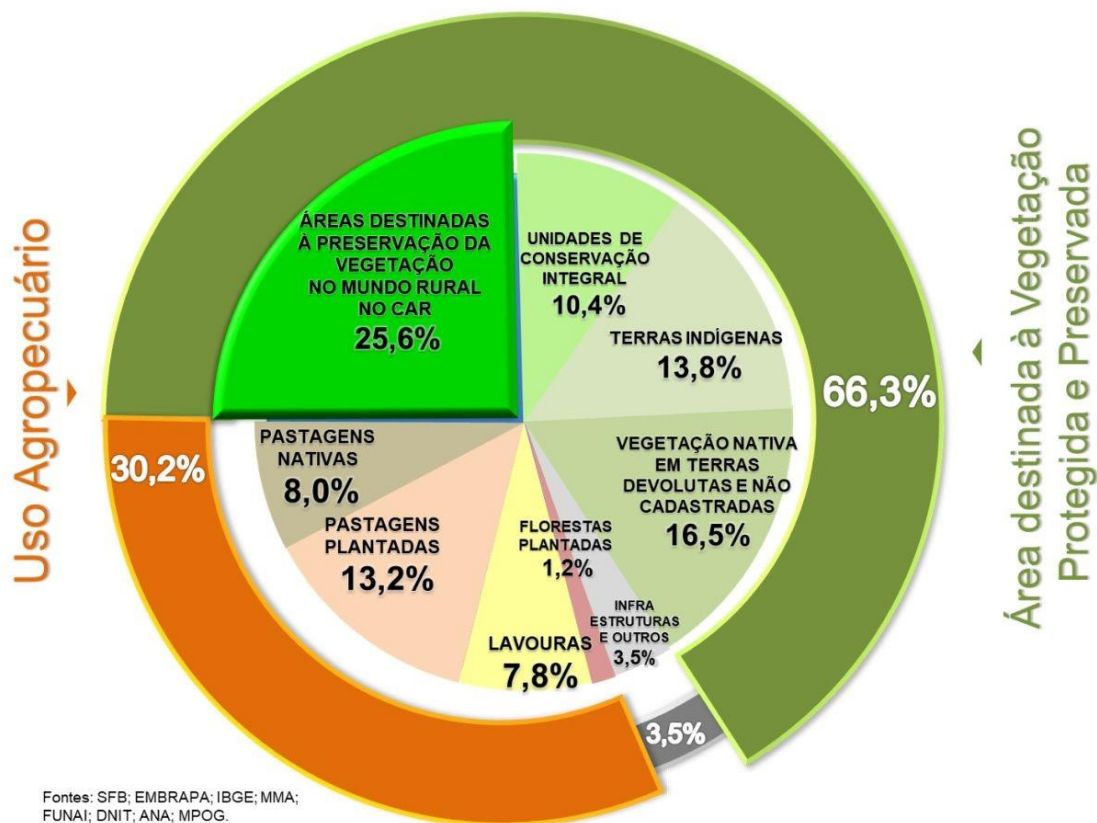
Frans é um polonês apaixonado pelo Brasil e pela natureza. Inconformado com o desmatamento do planeta, ele usa árvores queimadas e cortadas para fazer arte. Impossível ficar indiferente à forma que ele encontrou para defender a natureza!

Frans Krajcberg - A obra que não queremos ver. São Paulo: Paulina

O livro narra a história de uma turma de amigos que encontrou o mapa de um tesouro. Eles convidaram o professor Procópio, um especialista em tesouros, para ajudá-los nesta busca. Mas, primeiro, terão de encontrar uma floresta. Será que ainda existem florestas no mundo? Leia o livro e descubra a resposta!

Liliana Iaccoca e Michel Iaccoca. Caça ao tesouro. São Paulo: Ática, 2010.





<https://www.embrapa.br/car/sintese>

Mais uma vez, o que vemos é uma visão sem nenhum embasamento, míope, unilateral, enviesada e portanto absolutamente imprópria para compor o material educativo.

Conclusão:

Os exemplos acima são um pequeno apanhado exemplificativo. Infelizmente, existem nas apostilas dezenas, se não centenas, de citações similares, onde podemos encontrar informações distorcidas e tomadas de uma ideologia amarga e ultrapassada. Crianças não precisam disso. Precisam de um programa educacional que os prepare para os grandes desafios que a vida lhes trará em poucos anos. E precisam de alegria, de amor, de fé na vida, em sua família, em sua região, em seu País. Essas são as sementes que formarão adultos fortes, que poderão colaborar para o futuro da nossa civilização.

Como é da natureza humana, qualquer professor passará o conteúdo disciplinar, em algum grau, influenciado por suas ideologias e por suas crenças. É papel da Escola minimizar tal influência,

disponibilizando ao professor e ao aluno conteúdos factuais, isentos e verdadeiros. Trata-se de construção de conhecimento.

Louvamos e respeitamos o papel do professor na formação de nossos filhos. A profissão constitui uma das mais nobres colocações da sociedade, pois preparam nossas crianças, que são o futuro. Como não poderia deixar de ser, os professores têm grande influência sobre os alunos e ao ensinar o que a apostila apresenta, como os exemplos acima citados, nos coloca em uma difícil situação, pois precisamos nos posicionar diferente do ensinamento transmitido por eles e então confundimos o entendimento e até mesmo as emoções de nossas crianças.

Entretanto, não podemos concordar com o fato de que, ainda que não seja intencional, até porque seria inconstitucional, em função de um material didático, o professor acabe por atuar como instrumento de cooptação política ou ideológica.

A Constituição ressalta, no Art. 206, que um dos princípios do ensino seja “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o que pressupõe de liberdade de cátedra para o professor, mas também liberdade do aluno para aprender.

Ademais, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) estabelece que uma das finalidades da educação é preparar o educando “para o exercício da cidadania”.

Assim, compreendemos que os professores de nossos filhos não estejam intencionalmente doutrinando-os, mas entendemos que, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresente a eles de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade —, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas atuais concorrentes a respeito.

Buscamos então da maneira em que nos expressamos aqui encontrar a melhor coerência para um ensino real e atual, mas de mãos dadas com os educadores a quem confiamos nossos filhos.

Também compreendemos que os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender

e refletir sobre as realidades, tendo uma formação que o estimule a agir positivamente como agente de

transformação para uma sociedade cada vez mais comprometida com o futuro sustentável.

Acreditamos que os professores, mesmo abordando temas conflitantes, devem fazê-lo despertando a consciência crítica dos alunos, sem que, no entanto, confundam nossos filhos em relação à sua posição na sociedade, oriundos que são de uma classe trabalhadora, produtiva, consciente de suas responsabilidades perante o mundo e que contribui de maneira relevante para o desenvolvimento e para a economia deste país.

Dessa forma, nos colocamos à disposição para participar e apoiar em tudo que for necessário para enriquecer o conteúdo didático, objetivando especialmente enriquecer com diversidade de visão e informações contemporâneas, não somente a respeito do Agronegócio, mas de todos os conteúdos. Acreditamos que a participação ativa da família, em especial dos pais, na educação de nossas crianças, poderá fazer a diferença na construção de um futuro sustentável e especialmente promissor.

Reiteramos que estamos altamente motivados a fazer o acompanhamento recorrente do material ensinado, a influenciar outros pais a também fazer esse acompanhamento do conteúdo e do método de aplicação desse; acreditamos que a regularidade desse acompanhamento fará toda diferença na inserção do pensamento crítico de nossas crianças e a necessidade dos fatos por vários ângulos. Acreditamos que a interação pais/professores é a melhor forma construirmos esse futuro.

Sim, nossas crianças precisam aprender a cuidar do meio ambiente, amá-lo e respeitá-lo, e esse aprendizado deve vir junto com o ensinamento sobre a evolução do agronegócio brasileiro. Hoje, através de leis ambientais fortes, pesquisas e alta tecnologia, a agricultura e pecuária são importantes para o desenvolvimento e contribuem imensamente para o meio ambiente, para a economia e para alimentação mundial.

Dessa forma vimos pela presente manifestar:

1. Nosso total desacordo com o material Anglo, solicitando à escola a revisão ou substituição do material.

2. Solicitamos ainda que, enquanto essa troca não é efetivada, referidos conteúdos sejam desconsiderados, e seja apresentada a verdade aos alunos. Trazendo sempre o contraponto e incentivo a se orgulhar da sua região, do trabalho de seus pais e, principalmente, da capacidade de seu país, pois temos orgulho em prover a sociedade de forma sustentável com alimentos, fibras, energia e diversas matérias-primas para diversos segmentos industriais, como a área médica.

3. Sugerimos que sejam oferecidas informações atuais sobre a agropecuária aos professores, com visitas, conversas e apresentações, as quais certamente podemos ajudar e organizar.

4. Solicitamos que o colégio disponibilize ferramentas e tecnologias aos alunos e professores, compatíveis com os outros colégios particulares concorrentes da região, ou seja, salas equipadas com computadores, televisores ou retroprojetores, assim como internet de alta velocidade, além de outros recursos para aprendizado que serão utilizados para enriquecer e trazer maior diversidade para as aulas, sejam estas on-line ou presenciais.

Referências:

1. <http://www.iea.sp.gov.br/out/TerTexto.php?codTexto=14767>
2. <https://www.embrapa.br/car/sintese>

ANEXO C

Tabela 51 - Organizações da Sociedade Civil com nome Agronegócio, nas Áreas de atuação Educação e Pesquisa e Desenvolvimento e Defesa de Direitos

id_osc	tx_estado tx_municipio	tx_razao_social	tx_natureza_juridica	tx_classe_atividade_economica
414720	Maranhão São Luís	INSTITUTO DE AGRONEGOCIOS DO MARANHAO - INAGRO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
422411	Piauí Teresina	FUNDACAO AGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO E MEIO AMBIENTE	Fundação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências sociais e humanas
456662	Paraíba Cabedelo	ASSOCIACAO DE AGRONEGOCIOS DA REGIAO DE JOAO PESSOA-PARAIBA	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
479555	Bahia Barreiras	FUNDO PARA O DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO DO ALGODAO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
505833	Minas Gerais Manhuaçu	ASSOCIACAO COMERCIAL INDUSTRIAL E AGRONEGOCIOS DE MANHUACU	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
505834	Minas Gerais Manhuaçu	ASSOCIACAO COMERCIAL INDUSTRIAL E AGRONEGOCIOS DE MANHUACU	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
508587	Minas Gerais Lagoa Santa	ASSOCIACAO COMERCIAL INDUSTRIAL AGRONEGOCIOS E DE PRESTACAO DE SERVICOS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
529790	Minas Gerais Viçosa	ASSOCIACAO DOS ESTUDANTES DE GESTAO DO AGRONEGOCIO – AGREGAR	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
548651	Espírito Santo Vitória	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO – CEDAGRO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
593359	São Paulo Bom Jesus dos Perdões	ACIPABJP - ASSOCIACAO COMERCIAL, INDUSTRIAL, PRESTADORES DE SERVICOS E AGRONEGOCIOS DE BOM JESUS DOS PERDOES	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
605354	São Paulo Ribeirão Preto	ABAG/RP ASSOCIACAO BRASILEIRA DO AGRONEGOCIO DA REGIAO DE RIBEIRAO PRETO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
606266	São Paulo Santo Antônio de Posse	ABAFEP - ASSOCIACAO BRASILEIRA DO AGRONEGOCIO DE FLORES E PLANTAS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
626602	São Paulo São Paulo	ASSOCIACAO BRASILEIRA DE DIREITO DO AGRONEGOCIO - ABD-AGRO	Associação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências sociais e humanas
638937	São Paulo José Bonifácio	BRASIL VERDE ASSOCIACAO BRASILEIRA AMBIENTAL DO AGRONEGOCIO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
643921	São Paulo São Paulo	INSTITUTO BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL DO AGRONEGOCIO - IBDAGRO	Associação Privada	Atividades de ensino não especificadas anteriormente

668555	São Paulo Ipeúna	AECO - ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO CERTIFICADO ORGANICO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
673220	Paraná Londrina	FUNDACAO APOIO A PESQUISA DESENV AGRONEGOCIO-FAPEAGRO	Fundação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais
676183	Paraná Colombo	ASSOCIACAO COMERCIAL, INDUSTRIAL, AGRONEGOCIO E SERVICOS DE COLOMBO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
713440	Santa Catarina Braço do Norte	APRAVANORTE ASSOCIACAO DOS PRODUTORES RURAIS E AGRONEGOCIOS DO VALE DE BRACO DO NORTE	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
717123	Santa Catarina Cunha Porã	ASSOCIACAO COMERCIAL, INDUSTRIAL, SERVICOS E AGRONEGOCIOS DE CUNHA PORA - ACISA-CP	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
724465	Santa Catarina Timbó	ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO DE TIMBO - ASSAGRO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
731025	Rio Grande do Sul Porto Alegre	CASA RURAL - CENTRO DO AGRONEGOCIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
760701	Rio Grande do Sul Marau	ASSOCIACAO MARAUENSE DE COOPERACAO AGRICULTORES E COMERCIANTES DO AGRONEGOCIOS – AMACA	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
786798	Distrito Federal Brasília	INSTITUTO BRASILEIRO DE AGRONEGOCIOS IBRA	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
810377	Espírito Santo Nova Venécia	ARCO - AGENCIA DE AGRONEGOCIO FAMILIAR DO NORTE DO ESPIRITO SANTO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
836546	Rio Grande do Norte Ielmo Marinho	ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO FAMILIAR DA COMUNIDADE TERRA NOVA I	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
869440	Alagoas Cajueiro	GRUPO DE IMPULSAO DO AGRONEGOCIO DO VALE DO PARAIBA	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
896798	São Paulo Limeira	CENTRO ACADEMICO DE ADMINISTRACAO E GESTOES DO AGRONEGOCIO, DO COMERCIO INTERNACIONAL E DE EMPRESAS DA UNICAMP	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
896967	Goiás Nerópolis	ASSOCIACAO COMERCIAL, INDUSTRIAL, AGRONEGOCIOS E SERVICOS DE NEROPOLIS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
897137	Distrito Federal Brasília	ASSOCIACAO DA ESCOLA SUPERIOR DO AGRONEGOCIO INTERNACIONAL - SANGA PUITA BIOGLOBAL	Associação Privada	Atividades de apoio à educação
925903	São Paulo São Paulo	ASSOCIACAO BRASILEIRA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
925928	Rio de Janeiro Rio de Janeiro	IBAO - INSTITUTO BRASILEIRO DE AGRONEGOCIO + ORGANIZACAO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
926598	São Paulo Canitar	ASSOCIACAO CANITARENSE PARA A REALIZACAO DO AGRONEGOCIO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
928668	Goiás Bonfinópolis	ASSOCIACAO DOS PRODUTORES EM AGRONEGOCIOS DA REGIAO DE BONFINOPOLIS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
941800	Minas Gerais Carlos Chagas	FUNDAEP - FUNDACAO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO, EXTENSAO RURAL E PESQUISAS	Fundação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
948599	Tocantins Palmas	CENTRO ACADEMICO DE AGRONEGOCIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA - IFTO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
948919	Goiás	ASSOCIACAO DE AGRICULTORES, PRODUTORES RURAIS E AGRONEGOCIO DO BRASIL 2015-AAPRBQ	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais

	Águas Lindas de Goiás			
953305	Paraná Curitiba	ICTA - INSTITUTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO DE AGRONEGOCIOS	Associação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais
1002272	Paraíba Campina Grande	ASSOCIACAO DE AGRONEGOCIOS DO COMPARTIMENTO DA BORBOREMA-AACB	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1005725	São Paulo Itararé	ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO DE ITARARE E REGIAO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1008217	Piauí Teresina	ASSOCIACAO DOS PRODUTORES AGRICOLAS E DO AGRONEGOCIO DO ESTADO DO PIAUI	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1018285	Ceará Fortaleza	ASSOCIACAO DE AGRONEGOCIOS PROTECAO AMBIENTAL CULTURAL E TURISMO - AMEM	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1042019	Distrito Federal Brasília	ASSOCIACAO JUNIOR DE GESTAO DO AGRONEGOCIO - RESULTAGRO	Associação Privada	Atividades de apoio à educação
1086936	Amazonas Manaus	MASTER AGROPECUARIA - ASSOCIACAO DE PRODUTORES RURAIS DE AGRICULTURA FAMILIAR E AGRONEGOCIOS DO ESTADO DO AMAZONAS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1103308	São Paulo São Paulo	INSTITUTO BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO AGRONEGOCIO – IBDA	Associação Privada	Atividades de ensino não especificadas anteriormente
1111712	Rio Grande do Norte Ielmo Marinho	ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO FAMILIAR DA COMUNIDADE TERRA NOVA III	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1135059	Amazonas Manaus	INSTITUTO DE TECNOLOGIA PARA O AGRONEGOCIO E MEIO AMBIENTE SELVA AMAZONICA - ITASA	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1143664	Rio Grande do Sul Pontão	ASSOCIACAO COMERCIAL, INDUSTRIAL, AGRONEGOCIOS E SERVICOS DE PONTAO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1145109	Santa Catarina São Miguel do Oeste	CENTRO ACADEMICO DE AGRONEGOCIOS	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1221358	Rio Grande do Norte Ielmo Marinho	ASSOCIACAO DO AGRONEGOCIO FAMILIAR DA COMUNIDADE TERRA NOVA II	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1224745	São Paulo Ribeirão Preto	INSTITUTO BRASILEIRO PARA INOVACAO E SUSTENTABILIDADE DO AGRONEGOCIO	Associação Privada	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
1225633	São Paulo Pompéia	CENTRO DE INOVACAO NO AGRONEGOCIO - CIAG	Associação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais
1254700	São Paulo Araçatuba	ARAVET JR CONSULTORIA JUNIOR DE AGRONEGOCIO, PRODUCAO E SAUDE ANIMAL	Associação Privada	Atividades de apoio à educação
1265419	São Paulo Piracicaba	IBBA - INSTITUTO BRASILEIRO DE BIOENERGIA E AGRONEGOCIOS	Associação Privada	Pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais

Fonte: Mapa das Organizações da Sociedade Civil – Ipea (2020).

ANEXO D²⁰⁰**COMO IMPEDIR O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO**

Se a escola da sua comunidade receber o comunicado de fechamento de turmas, turno ou até mesmo de escola, toda a comunidade deve se reunir (pais, mães, responsáveis por estudantes, professores, alunos e lideranças), para juntos discutir essa situação. Abaixo sugerimos alguns procedimentos:

1 - Organizar uma assembleia geral: reunir a comunidade escolar, responsáveis pela educação (município e do estado), para uma assembleia na escola para discutir sobre esse fato. Se possível convide órgãos da imprensa, representantes de Movimentos Sociais e Universidades próximas, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo na sua região. Nesta assembleia elaborar dois documentos:

Documento 01: Uma Ata com a decisão da comunidade, justificando o porquê não pode fechar a escola, todos devem assiná-la;

Documento 02: Organizar um abaixo assinado, solicitando a permanência da turma, turno e escola. Todos os presentes devem assinar (estudantes, comunidade, autoridades, representantes dos Movimentos Sociais e Universidades). Se houver tempo hábil, estender a lista para outras pessoas da comunidade que não compareceram à assembleia.

2 - Organizar uma comissão com a representação dos pais, mães, educandos, lideranças e professores para encaminhar os documentos ao Ministério Público e a Secretaria Municipal de Educação e/ou Núcleo Regional de Educação.

3 - Encaminhar os documentos para o Ministério Público: a ata e o abaixo assinado devem ser protocolados, oficializando a denúncia.

4 - Solicitar uma reunião com a promotoria pública pessoalmente. Atenção! É importante levar uma cópia de todos os documentos, bem como, guardar uma cópia na comunidade.

5 - Fazer reunião com vereadores, Secretaria Municipal de Educação e/ou Núcleo Regional de Educação e apresentar os documentos (ata e abaixo assinado) solicitando revisão do encaminhamento de fechamento da escola.

6 - Fazer a divulgação na imprensa local: as discussões da comunidade devem ser divulgadas na imprensa local (rádio e jornal) e em outros ambientes para que se possa ter o apoio amplo da sociedade.

7 - Encaminhar a denúncia para Articulação Paranaense por uma Educação do Campo no e-mail: articulacaopr@gmail.com

NÃO é o número de educandos(as) que garante a manutenção das escolas do campo, uma escola aberta depende muito mais da organização e união comunitária

LEMBRE-SE: A UNIÃO DA COMUNIDADE É FATOR IMPORTANTE PARA ENFRENTAR O FECHAMENTO DE ESCOLAS!

²⁰⁰ Boletim da Articulação Paranaense de Educação do Campo, número 2. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/05/BOLETIM-Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-Uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-edicao2.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2021.