



ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: projetos em disputas

Diana Costa Diniz¹
Marinalva Sousa Macedo²
Pedro Henrique Gomes Xavier³
Rita de Cássia Gomes Nascimento⁴

Resumo

O trabalho analisa as disputas políticas e pedagógicas pela Educação do Campo, examinando as relações entre movimentos sociais rurais e o Estado neoliberal no capitalismo globalizado. O foco são as políticas de formação de educadores desde os anos 1990 e o papel do SENAR como expressão da "CNA educadora" na disputa pela hegemonia educacional rural. A pesquisa é qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético. Faz uma análise sobre as Diretrizes Curriculares e PPCs de licenciaturas, tendo como referências Freitas, Gramsci, Vasquez, Baratta, Mendonça e Fontes. Conclui que a disputa na Educação do Campo vai além da escola, envolve o projeto de campo, e que, ademais, o avanço do agronegócio sobre os currículos dissemina a ideologia do capital agrário e acelera o fechamento das escolas rurais. O trabalho pretende, portanto, contribuir com o debate sobre essa ofensiva na educação pública brasileira.

Palavras-chave: Estado e movimentos sociais; educação do campo; agronegócio e educação.

THE STATE, SOCIAL MOVEMENTS, AND RURAL EDUCATION POLICIES: Competing Projects

Abstract

This study analyzes the political and pedagogical contestation surrounding Rural Education, examining the relationships between rural social movements and the neoliberal State within globalized capitalism. It focuses on educator training policies since the 1990s and the role of SENAR as an expression of the "educating CNA" (Confederation of Agriculture and Livestock of Brazil) in the struggle for rural educational hegemony. The research is qualitative and grounded in historical-dialectical materialism. It analyzes curriculum guidelines and pedagogical projects for teacher training degree programs, drawing on the work of Freitas, Gramsci, Vasquez, Baratta, Mendonça, and Fontes. The study concludes that the contestation over Rural Education extends beyond the school itself to encompass the very vision for the countryside; furthermore, the encroachment of agribusiness into curricula disseminates the ideology of agrarian capital and accelerates the closure of rural schools. Thus, the work aims to contribute to the debate regarding this offensive within Brazilian public education.

Keywords: State and social movements; rural education; agribusiness and education.

Artigo recebido em: 09/04/2026 Aprovado em: 10/09/2026
DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865v30nEPe30314>

¹Doutora em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - CCBa/UFMA. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação- PPGPP/UFMA. Coordenadora da Mesa Temática Coordenada. E-mail: dc.diniz@ufma.br.

² Doutora em Políticas Públicas pelo Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas (UFMA). Professora do Instituto Federal de Educação (IFMA)/ Campus Monte Castelo. Membro do grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisas em Educação - GT Educação. E-mail: mmacedope@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, graduado em Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- CCBa/UFMA. E-mail: pedro.xavier@ufma.br

⁴ Doutora em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Educação no IFMA/ Campus São Luís Maracanã. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Prática Docente - NEdu/IFMA Campus São Luís Maracanã. E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Analisar as políticas públicas não consiste apenas em compilar documentações produzidas pelos órgãos encarregados dessa política, embora, essa tarefa seja necessária; é preciso, sim, que essa análise seja realizada à luz de uma concepção do que é o Estado. Nesse sentido, utilizamos a definição do Estado ampliado em Gramsci, que engloba a sociedade civil e a sociedade política, sendo a primeira compreendida como um conjunto de agentes sociais e espaço da ação política consciente e de atuação dos intelectuais orgânicos de uma classe ou de fração de classe. Essa ampliação na compreensão de Mendonça (2007) evidencia múltiplas formas de organização e de conflitos que são inerentes à vida social.

Como lembra Fontes (2025), o Estado, desde suas origens, configura-se como um espaço de contradições, cujo formato e formas de agir se modificam ao longo dos tempos históricos. Ou seja, o Estado deve ser compreendido como uma construção histórica, atravessada por diferentes relações de força, especificamente uma relação de força social de classes. Portanto, a compreensão das políticas públicas exige a apreensão do movimento de conexão entre a sociedade civil e a sociedade política: a primeira, entendida como espaço de organização da luta, e a segunda, como espaço institucionalizado ou oficial (Fontes, 2025, p. 107-108):

A sociedade civil é terreno de organização de sociabilidades, de embates culturais que, embora, pareçam situados além do âmbito de extração de mais-valia, deitam suas raízes na produção, a justificam ou a contestam. Tais conflitos ocorrem muitas vezes entre setores e frações da classe dominante, quando um dado segmento busca suplantá-los e, por vezes, apela a outros grupos sociais em disputa particular. Ao mesmo tempo, contudo, expressam a própria luta entre as classes.

Se o espaço da sociedade civil é considerado como um espaço onde as classes ou frações de classes se organizam, e o da sociedade política, um espaço onde os órgãos públicos ou agências disputam projetos emanados dos aparelhos privados de hegemonia, dos quais a sociedade civil é portadora, é necessário apreender o papel do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas “é necessário tomá-las enquanto resultado do embate entre frações das diferentes classes, em disputas pelos seus projetos junto às agências ou órgãos do Estado no seu sentido restrito” (Mendonça, 2007, p16). Essa expressão do Estado como condensação e expressão da correlação de forças existentes na sociedade de classes constitui um território de luta entre as classes sociais no âmbito da luta de classes.

Na relação do Estado com as políticas públicas, é preciso não esquecer que a luta se trava com um Estado de natureza capitalista, atravessado por contradições políticas diversas, e que a dinâmica entre capital e trabalho se faz representar dentro do Estado. Dessa forma,

[...] o Estado é capitalista porque sua forma estrutura as relações de produção do capital. Por isso, deve entender a ligação entre Estado e capitalismo como intrínseca não por razão de um domínio imediato do aparelho estatal pela classe burguesa, mais sim, por razões estruturais (Mascavo, 2013, p.59).

No que tange à formação do Estado Brasileiro, Dreifus (1989) lembra que o Estado brasileiro se estruturou num processo de convergência político- dialógico com os setores dominantes, consolidando-se como patrimônio exclusivo da elite e excluindo a participação popular, visando garantir a submissão ideológica e política. Portanto, o campo é o território onde nos defrontamos com o projeto do capital liderado pelo agronegócio e sua financeirização, e com o projeto camponês, representado por seus povos tradicionais (indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pequenos agricultores, sem-terra), que historicamente constituíram suas identidades, a sua cultura e a organização territorial, atuando em resistência contra o aparato repressivo e o desmonte de sua sociabilidade.

É a perspectiva de compreensão que analisaremos o papel da Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA), representante do sindicalismo patronal rural, historicamente ligada ao aparato estatal restrito, constituindo-se como espaço privilegiado de disputas entre setores da sociedade civil. Em torno dela são reunidas todas as federações de agricultura de grandes e médios produtores rurais (uma por estado), que, por sua vez, também aglutinam todos os sindicatos rurais dessa categoria no território nacional. A CNA tem assento em vários conselhos, comissões temáticas, grupos de trabalho e programas oficiais (Leal, 2002), possuindo, assim, uma dinâmica complexa de enraizamento nas esferas de poder como aparelho hegemônico da classe burguesa (Gramsci, 2001).

Integrante do chamado “Sistema S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), autointitulado como a “verdadeira escola da terra”, assume, na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, a missão estabelecida a partir da relação orgânica, ou até de simbiose, entre a CNA e o SENAR, uma vez que este último funciona como espaço de organização e difusão dos pressupostos políticos e formativos daquela.

Nessa perspectiva, diferentes posicionamentos deram origem a modelos variados de formação que ora privilegiam os conhecimentos específicos, ora os pedagógicos. Dessa forma, diferentes atribuições vinculam-se a posições conflituosas, que se materializam no currículo a partir da visão que se tem de teoria e prática, conteúdo e forma, sujeito e objeto.

É com base nessa compreensão, que se problematizará a disputa pela escola e pela política de formação docente realizada pelas frações agrárias nas últimas décadas. Para tanto, parte-se do entendimento da materialidade em torno das relações de poder e dominação que compõem o embate pela hegemonia econômica e política do capital agrário, no interior da disputa pela vontade coletiva das frações agrárias dominantes e da classe trabalhadora no seio do Estado integral. Assim, o artigo divide-se em dois momentos. Na primeira parte, analisa-se a disputa pela escola pública nas

últimas décadas, especialmente no contexto das frações agrárias dominantes, tendo como referência empírica, a CNA. Essa entidade articula federações e sindicatos patronais rurais em todo o país, como, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), integrante do Sistema S, que se constitui, desde os anos de 2000, como braço pedagógico da CNA. Essas entidades defendem os interesses do agronegócio junto às principais instâncias do Estado.

No segundo momento, discutem-se as políticas de formação de educadores e educadoras no contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas e sociais em curso, bem como as reformas institucionais advindas da reforma do Estado Brasileiro, tomando como base de reflexão o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão.

2 ESTADO, PODER E EDUCAÇÃO PARA O AGRONEGÓCIO

No léxico gramsciano, “formação” remete à elaboração de um “novo tipo de homem” que abrange a construção de uma consciência coletiva, a qual contribui para um modo de pensar e operar homogêneo (Baratta, 2017). Tal intento formativo está ligado a um projeto de poder hegemônico ou contra- hegemônico. Essa relação entre saber e poder sustenta-se na materialidade institucional do Estado restrito, no contexto da sociedade do capital, expressa nas relações de dominação que, segundo Poulantzas (1985), situam-se na ossatura material do Estado. Ao considerar o Estado em seu sentido integral, observam-se as relações de força e poder do Agronegócio na elaboração e execução de políticas educacionais para o campo, na disputa por um projeto societário hegemônico alinhado ao capitalismo dominante, sobretudo nas mediações entre sociedade política e sociedade civil.

Diante disso, deve-se compreender que o projeto pedagógico das frações agrárias articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo. As mudanças no processo produtivo impuseram alterações e interesses do capital na definição da forma de educar as massas trabalhadoras no campo desde o final do século XX, período em que, sob o novo imperialismo, intensificaram-se as formas de exploração e dominação visando a reprodução ampliada do capital (Neves, 2010). Trata-se do agronegócio como momento da agricultura capitalista em sua etapa “mais desenvolvida e perversa”, que combina acumulação primitiva do capital com a “territorialização mundial do comércio” intensificando a desigualdade e a concentração de terra e poder em torno de uma pequena camada privilegiada constituída pelas frações agrárias. Diante disso, as classes subalternas do campo são expostas à subsunção ao mercado e ao regime de exploração do trabalho (Junqueira; Bezerra, 2013).

A dimensão ideológica, nesse processo, é fundamental, uma vez que a ideologia, como imaterialidade da luta de classes, possui uma validade "psicológica", por contribuir para "organizar as massas" (Gramsci, 2001, v.1). No caso da classe dominante, ajuda a aculturar em favor da manutenção de sua hegemonia. A ideia de difundir uma imagem positiva e empática do Agronegócio espalhou-se por várias frentes, além da educação. Como pesquisou Chã (2018), houve um intenso investimento das empresas do Agronegócio, a partir dos anos 2000, na construção da hegemonia por meio da indústria cultural. Dessa forma, verificou-se um amplo investimento em ferramentas da indústria cultural, como peças de teatro, novelas e até mesmo a música, para posicionar o Agronegócio como única solução para os problemas do campo brasileiro, despertando o interesse da opinião pública (Chã, 2018). A chamada Pedagogia do Agronegócio emergiu na passagem para a primeira década dos anos 2000, direcionando-se aos seguintes pontos principais: a defesa da imagem positiva do agronegócio, a incapacidade do Estado restrito de gerir a educação profissional rural, a negação da categoria camponato, a superação da Reforma Agrária, a defesa da educação empreendedora para o desenvolvimento da produção agrária, a empregabilidade e a administração da pobreza e do desemprego no campo, mascarando a expropriação e expulsão dos sujeitos do campo no avanço do agronegócio sobre as terras e águas das populações camponesas e dos povos das florestas (Lamosa, 2016).

O pensamento pedagógico, portanto, é orientado, em suas bases, pela educação para o capital. Destacam-se os "princípios da livre iniciativa e da economia de mercado", ou seja, são definidos a Pedagogia Liberal, também chamada Pedagogia Burguesa, é definida como referência político-pedagógica para o desenvolvimento da Aprendizagem Rural e demais atividades que o SENAR possa executar. Incorpora-se, também, a disputa por crianças e jovens, como questão fundamental no plano de ações do Sistema CNA-SENAR. Dessa forma, era preciso formar mentes para o Agronegócio desde tenra idade, e o um espaço utilizado como alvo, para essa ação, foram as escolas públicas, rurais e urbanas.

3 O PATRONATO RURAL E A EDUCAÇÃO PARA O AGRONEGÓCIO: o caso do sistema CNA/ SENAR

Como assinalou Gramsci, toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica (Gramsci, 2001-v3). Dessa forma, ela não se restringe apenas a "relações especificamente 'escolares'", mas abarca relações que existem em toda a sociedade em seu conjunto e em todo indivíduo em relação a outro indivíduo; e diz respeito também, e fundamentalmente, à materialidade e às relações de poder e hegemonia na luta de classes. Portanto, as frações organizadas do

Agronegócio têm interesse em debater a educação, sobretudo a do tipo profissional. A educação, tomada como variável de desenvolvimento econômico, neste caso específico do setor agrário, é apresentada como um incremento importante para a produção da mais-valia e da lucratividade, visando à reprodução da riqueza da burguesia agrária. Assim, a educação é estabelecida, assim, como vinculada ao processo produtivo de forma indireta e mediata.

A perspectiva pedagógica parte da negação das críticas à grande produção agrária, vistas como cultura do atraso, exploração, poluição e dizimação ambiental, para fundar a imagem da tecnologia, da modernidade e da oportunidade. Soma-se a isso a crença na imprescindibilidade da agricultura de mercado para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Forja-se, assim, uma nova educação de tipo agrário, fundamentada nos princípios do Agronegócio como base material e como ideologia, uma vez que este modelo de produção, além de apresentar um caráter de “economia política”, no sentido das “alianças de classe social para a captura do excedente econômico”, articula-se enquanto “política econômica explícita de Estado” e “projeto de hegemonia ideológica” (Delgado, 2013, p. 61).

Apoia-se, nesse sentido, em referenciais de uma pedagogia alicerçada em princípios liberais, onde os cursos trabalhariam noções sobre Agronegócio que provocassem um encantamento em relação ao trabalho e à produção desse setor. Fazem parte dessa empreitada a eliminação, sobretudo, das contradições e desconfianças relativas às questões ambientais, agrárias, trabalhistas e ao uso de agrotóxicos, por exemplo.

Para tanto, o combate às visões críticas, vilanizadas como fatores de difusão de supostas distorções sobre o Agronegócio, é colocado como linha de ação prioritária. Essa questão começa a ser difundida, caracterizando debates críticos sobre dados relativos à questão da terra, monocultura, estrutura fundiária, questões climáticas e temas relacionados à poluição e ao desmatamento como temas ideologizantes, próprios de docentes “marxistas e comunistas”. Essa questão encontra-se relacionada a movimentos como o Escola Sem Partido, lançado em 2013, que visou uma “reforma moralizante”, defendendo um projeto de lei existente desde 2004, proposto pelo advogado cristão Miguel Nagib. Esse projeto defendia o combate a uma suposta doutrinação ideológica e à “ideologia de gênero” nas escolas, a qual violaria a liberdade de crença e consciência prevista na Constituição de 1988 (Tommaselli, 2018).

No site do Projeto Escola Sem Partido, movimento que tem dado voz aos setores dominantes na perseguição do pensamento crítico na escola, está publicado o artigo “Difamação contra o agronegócio vai continuar” publicado em 23 de setembro de 2011, por Luís Lopes Dinis Filho, professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná. Nele, o autor destaca que os docentes “difamam” o agronegócio por ignorarem dados (A Pesquisa de Orçamentos Familiares

2002-2003 – POF, do IBGE, que mostram que, junto com o avanço do agronegócio, a partir dos anos 2000, a desnutrição continuaria diminuindo. Assim, estabelece a relação de que não há o reconhecimento de que o agronegócio estaria contribuindo para o fim da fome, o que o tornaria injustamente caluniado, segundo ele.

Caracterizou os argumentos dos professores críticos como “simplistas”, parciais e sem consistência. A vigilância sobre o ensino ministrado pelos professores, perseguindo as abordagens que tomam dados objetivos para expor as contradições e distorções históricas que a monocultura e o latifúndio produziram na história social e política do país, é criminalizada e denominada como pautas militantes. O Projeto Escola Sem Partido, ao defender uma espécie de “lei da mordaça”, tentou implementar um tipo de ensino neutro que, porém, do ponto de vista do Agronegócio, seria parcial ao mesmo. A “mordaça”, portanto, caberia apenas nas “bocas” daqueles que expõem a realidade concreta da produção do Agronegócio, tratados por outros como difamações, e não como abordagens científicas sustentadas por dados sistemáticos.

No artigo “Nas escolas, produtor rural é explorador do trabalhador que produz para exportar e deixa o povo passar fome”, publicado em 2013, Kátia Abreu declarou que o marxismo e suas variações constituem as principais ferramentas conceituais que os alunos brasileiros aprendem nas escolas de todo o país. A partir dessa assertiva, Abreu depreende que o referencial marxista possui domínio cultural nas escolas e seria responsável por difundir uma suposta visão dicotômica de explorador e explorado, o patrão e o trabalhador, o rico e o pobre, o agronegócio e a agricultura familiar. Kátia Abreu defendia, indo ao encontro de referenciais pós-estruturalistas, que não existiria luta de classes e, portanto, seria equivocado ou até mesmo anacrônico, estabelecer relações entre polos opostos. Para Kátia Abreu, não há conflitos porque não haveria polos antagônicos na questão da agricultura (de mercado), já que o Agronegócio seria a grande fonte de riqueza que alimenta todos e enriquece o país de uma forma geral e democratizante. Sob sua ótica, portanto, deveria ser ovacionado e não criticado.

A educação, nesse viés, teria como horizonte tornar o trabalhador rural um membro da classe média. A ascensão social, portanto, é o mote dos argumentos acerca das políticas. A tese defendida é a de que a política da reforma agrária proporia a favelização, enquanto a proposta da CNA buscava o enriquecimento dos indivíduos que trabalhassem arduamente nas cadeias produtivas do agronegócio. A pesquisa “Perfil dos Assentamentos Rurais” (2009), encomendada pela CNA ao IBOPE, foi utilizada para negar a política de Reforma Agrária e afirmar as propostas de regularização fundiária e produção de mercado. Além disso, lançava-se contra o projeto de luta pela terra do MST, ao dizer que este teria interesse em “eternizar e manter a pobreza e dependência dos assentados”. Dessa forma, reedita-se a ideia de “Novo Jeca Tatu” como o sujeito empobrecido, não pelas situações

estruturais de desigualdade, mas supostamente por falta de visão e atitude para o trabalho, adjetivando-o, assim, como “preguiçoso” e “acomodado”, características atribuídas a quem se vincula às organizações camponesas. Esta imagem é atribuída aos sujeitos do campo que se organizariam em movimentos sociais, como o MST.

4 PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O AGRONEGÓCIO NO SENAR ENTRE AS DÉCADAS DE 1990 E 2000

Movidos pelo discurso da agenda da responsabilidade social, autoproclamam-se como sujeitos do processo de educação escolar pública rural, ao elaborarem projetos que têm a Pedagogia do Agronegócio como referencial político de uma “Pedagogia da Hegemonia”. Este último termo é fundamentado na afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica (Gramsci, C 10, Nota 44, p. 125). Dessa forma, os APH's da burguesia agroindustrial, por meio de espaços como SENAR e ABAG, manifestam-se como “sociedade civil ativa”, um espaço de harmonização de interesses e de concertação social.

A educação rural, assim, a partir dos anos 2000, torna-se um elemento estratégico para a CNA que, estruturando sua posição por meio do delineamento de uma disputa supostamente técnica e objetiva dos dados, contribui para a construção de um campo de legitimidade em torno do consenso sobre sua proposta educacional para os subalternos do campo. O SENAR assume uma posição fundamental nesse projeto, pois reúne ações de formação para crianças, jovens, adultos e idosos do meio rural, abrangendo tanto a instrução profissional quanto a comunitária, com projetos que vão do ensino fundamental à pós-graduação, incluindo a Faculdade CNA.

A formação em educação voltada ao serviço do agronegócio pode ser caracterizada como uma “educação política” que constitui o projeto do SENAR, especialmente na primeira década dos anos 2000. É importante destacar que o Sistema CNA/SENAR, desde a década de 1990, não possui um programa único de Educação para o Agronegócio abrangendo todas as regiões do Brasil. No entanto, o SENAR, desde a década de 1990, por meio de suas federações (principalmente nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste), - onde o agronegócio e as frações agrárias/agroindustriais têm demonstrado maior poder e inserção política mais destacada nas últimas décadas, - registrou experiências nesses segmentos. Logo, tem-se consciência da diversidade de ações implementadas pelas federações sindicais patronais nas diversas regiões. Entretanto, consideram-se certas ações locais, para efeito de análise, como experiências que refletem interesses e demandas alinhadas às frações agrárias dominantes no Brasil enquanto coletivo de poder.

O SENAR, em determinadas unidades federativas, desenvolve projetos voltados para o ensino fundamental na rede pública, tanto no campo quanto na cidade. Destacam-se, como alguns programas promovidos por federações sindicais, através do SENAR, o “Programa Agrinho na Escola” (PR, CE, ES, MS, GO, RO, RS), o “Programa Semeando” (MG), o “Programa Despertar” (BA) e o “Projeto Escola Viva” (TO).

O Programa Agrinho, desenvolvido originalmente pelo SENAR do Paraná, em 1995, foi expandido até a atualidade para mais oito estados e o Distrito Federal. No Paraná, já existe há 26 anos. É considerado o maior programa de “responsabilidade social” do Sistema da Federação de Agricultores do Estado do Paraná (FAEP), resultado da parceria entre o SENAR-PR, a FAEP, o governo do Estado do Paraná, por meio das Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, de municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. Desde sua criação, o Agrinho, no Paraná, anualmente alcança a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado (Lamosa, 2017). O programa tem como objetivo educar as crianças em temas relacionados à saúde, segurança pessoal e ambiental, distribuindo materiais didáticos e formando docentes de acordo com suas diretrizes.

Importante registrar que o Agrinho também foi alvo da resistência promovida por movimentos sociais do campo no Paraná, os quais pressionaram contra a inserção deste programa nas escolas públicas, bem como pela proibição da veiculação de seus materiais impressos. Em 2008, o Ministério Público do Estado do Paraná, por meio do Procedimento nº 1122/08, lançou um parecer que não recomendava a adoção desse programa nas escolas públicas, por não atender às necessidades das comunidades camponesas. Em 2013, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (ARPEC) reafirmou a exigência pelo fim do programa Agrinho nas escolas do campo, por não se relacionar com os sujeitos que vivem nas comunidades camponesas¹

O Ministério Público do Paraná lançou, em 2014, a recomendação ao Conselho Estadual da Educação, por meio do Procedimento nº 1122/08, para a adoção de medidas imediatas que impedissem a participação das escolas, professores e alunos das redes públicas ou privadas de ensino, municipais e estaduais, no Programa Agrinho, desenvolvido pela FAEP. Além disso, no mesmo ano, recomendou a retirada da logomarca do Ministério Público do Estado do Paraná, do site oficial do Programa Agrinho, onde a instituição aparecia como parceira e apoiadora do referido programa. Acredita-se que o MP do Paraná tenha sofrido pressão de organizações da classe trabalhadora para ter assumido essa posição de enfrentamento, atitude não muito comum de se encontrar entre as instituições jurídicas e políticas no contexto atual.

Identifica-se que organizações sindicais e campestres se articularam em torno dessa contraposição², obtendo algumas vitórias³ em Cascavel-PR, apesar de que intelectuais orgânicos da classe subalterna sofreram perseguições por conta dessa empreitada⁴. Em 2015, educadores, educadoras e estudantes das Escolas do Campo durante o ***Encontro Estadual das Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária*** realizaram marcha e ato político de denúncia⁵ com queima simbólica de mais de 2 mil exemplares do Agrinho em frente ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, em repúdio à submissão das escolas aos interesses dos empresários do agronegócio e pelo fim da manipulação desencadeada pelo Programa Agrinho.

O agroecologista Valdermar Arl, em artigo “É necessário colocar o “Agrinho” na Balança” (2011), que ajudou a subsidiar os argumentos do Ministério Público, destacou que o programa configura-se como um espaço de treinamento para o modelo predatório, poluidor e insustentável do Agronegócio, a partir da aceitação dos agrotóxicos e transgênicos, por exemplo. A Agroecologia como modelo contra- hegemônico, é silenciada e ensinada como forma inviável de produzir, e isso ocorre com auxílio de recursos públicos. Sobre isso, afirmou que:

Dizer que as empresas apenas contribuem financeiramente e que seus interesses imediatos alheios não é verdade. Como afirma o Engenheiro Agrônomo Sebastião Pinheiro, referindo-se ao Agrinho como sendo uma mentira: “A indústria está preparando seu mercado futuro, treinando as crianças para aceitarem os agrotóxicos. É treinamento disfarçado em política pública de proteção”. O Agrinho atinge mais de um milhão de crianças, e envolve mais de 18.000 professores(as), a um custo de mais de 2 milhões de reais, metade vem das multinacionais dos venenos e a outra metade são recursos públicos⁶

Além deste, o Programa Semeando, por meio do SENAR de Minas Gerais desde 2001, atua junto a escolas públicas. O programa reúne Secretarias de Estado, municípios e diversas empresas e instituições públicas e privadas, alcançando um público significativo de crianças e jovens. Considerado o maior programa de Educação Ambiental neste estado, voltado para crianças e adolescentes, completou uma década em 2010. Contudo, sofreu uma interrupção, provavelmente, em 2011.

O Programa Despertar, por sua vez, foi criado em 2005 pelo SENAR da Bahia, sobretudo na região Sul, atuando a partir de eixos fundamentais como a Educação Ambiental, além dos demais temas transversais, tais como Ética e Cidadania, Saúde, Trabalho e Consumo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desenvolvido nas escolas municipais, o programa, segundo Lamosa (2016), tem sido implementado junto aos alunos da Educação do Campo, da Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental.

Cita-se, também, um projeto-piloto chamado *Projeto Escola Viva*⁷, encabeçado pelo SENAR do Tocantins por meio do Instituto CNA. Lançado em 2010, o projeto teve início com a adoção

de uma escola do campo, a Escola Estadual Brigadas Che Guevara, no município de Monte do Carmo, que foi acompanhada durante todo o ano de 2009 e permaneceu no projeto do Instituto em 2010. Além dos docentes, pais e alunos, o projeto também envolvia os chamados “Agentes Locais de Educação”, que visitavam as casas dos alunos para acompanhar atividades extraclasse e apoiar cada um nos estudos relacionados à escola. Segundo o projeto, “A questão da educação, com um alicerce fundamental para o combate à pobreza rural, se concretizou como estratégia mobilizadora de toda a equipe do Instituto CNA”.

5 A CRÍTICA À EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL

A formação de professores no contexto brasileiro contemporâneo requer uma análise crítica das políticas educacionais vigentes e de suas implicações para a construção de processos formativos verdadeiramente emancipadores. É necessário compreender a formação do professor e sua função ao longo do tempo, para que possamos identificar o papel desse profissional, tornando-se imprescindível responder às seguintes perguntas: formar sujeitos para quem? E quais sujeitos queremos formar?

As políticas estruturantes da educação merecem um questionamento crítico sobre que qualidade é essa e para que ela serve. Como relata Freitas:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (Freitas *apud* Torres 1999, p. 18).

Esse pressuposto revela as contradições no debate sobre a política nacional global de formação dos professores. Existe uma desigualdade de oportunidades em que se configura o sujeito como titular de direitos e o Estado como garante desses direitos. A formação do profissional da educação não se baseia somente na formação inicial; torna-se necessária também uma formação continuada, além de condições adequadas de trabalho e carreira para esse profissional.

A política de implantação da formação inicial e continuada deve ser de responsabilidade do Estado, e não, como vemos atualmente, onde o professor tem o direito de fazer sua formação continuada, porém, em horário oposto ao seu trabalho. As políticas de formação dos professores vêm sendo cada vez mais sendo preconizadas pelo poder público, cujo único interesse do Estado é formar o professor para o processo produtivo que atende às necessidades do capital.

Freitas (2003) faz uma análise e aborda a formação dos professores como tendo pouco ou nenhum avanço, pois ainda observa que o objetivo é a submissão aos interesses do capital. Dessa forma, isso evidencia ainda mais o desafio de pensar, teorizar e colocar em prática a formação dos profissionais da educação sob uma perspectiva contra-hegemônica.

Podemos apontar alguns aspectos da reorganização dos conteúdos que vêm sendo produzidos, destacando questões fundamentais para elevar os níveis de consciência do educador, como "[...] a formulação, no contexto das alterações que ocorrem no interior das IES, da retirada dos estudos relativos aos fundamentos das Ciências da Educação e da teoria pedagógica, dos cursos de formação de professores." (Freitas, 2007, p. 1221)

Nesse sentido, o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social. Sobre essa forma de compreender, Vásquez mostra que

A teoria em si não transforma o mundo. [...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vásquez, 2007, p. 235).

Depreende-se, portanto, que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de licenciatura, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos docentes. Ou seja, sem a teoria, a prática torna-se cega, sem objetivo, um agir sem rumo, e perde sua característica específica de atividade humana. Para a discussão que se deseja levantar, é fundamental o entendimento de que:

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a "treinamento", para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (Freitas, 2007, p. 1221).

Nessa perspectiva, compreende-se que a ausência de uma sólida base teórica e epistemológica sólida, das possibilidades de investigar as relações sociais e de perceber as condições reais e efetivas de se trabalhar na construção de uma sociedade alternativa, reduz-se apenas a uma representação caótica e superficial. As reformas, em curso, não têm conseguido promover a humanização e a socialização do conhecimento; trata-se, portanto, de desvelar o sistema de "internalização" dos indivíduos em suas dimensões visíveis e ocultas. Na contramão da política

hegemônica de formação de professores, os movimentos sociais do campo, entre as suas bandeiras de luta e reivindicações, conquistaram uma política de formação do educador do campo desenhada na matriz da Licenciatura em Educação do Campo.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTRA-HEGEMÔNICA ANCORADA NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão

O curso de Licenciatura em Educação do Campo surge a partir das demandas por políticas de ensino para os povos camponeses. A bandeira da Educação do Campo parte da necessidade de escolas em acampamentos, assentamentos, comunidades quilombolas e em áreas onde o povo camponês está inserido. Os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), defendem a educação do campo como um direito, não como esmola, lutando para garantir a existência de escolas no campo.

O Maranhão apresenta especificidades que tornam ainda mais necessária a luta pela Educação do Campo. O estado possui uma grande população rural, comunidades quilombolas, povos tradicionais e uma estrutura fundiária marcada por conflitos de terra. Por isso, precisamos pensar na formação dos professores das escolas que são situadas nas comunidades camponesas sob uma perspectiva contra-hegemônica. Não basta ter escolas no campo se não houver professores comprometidos com o meio rural e com os povos camponeses, sobretudo nos territórios maranhenses.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão constitui-se como uma política pública de formação de educadores que busca atender às demandas específicas dos povos do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo foi concebida com o objetivo de transformar a forma e o conteúdo na educação superior, funcionando como exemplo didático-pedagógico para as escolas do campo, tendo como função social garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. (Diniz, 2021, p.135)

De acordo com Diniz (2021), as concepções de campo e de educação que estruturam o Projeto Político Pedagógico (PPP) estão alinhadas com as discussões do Movimento da Educação do Campo, afirmando que a política de Educação do Campo surgiu das lutas dos trabalhadores rurais no enfrentamento das questões agrárias, as quais se estendem para além da propriedade da terra para abranger diversas políticas públicas. Nesse sentido, a formação de professores que atuarão nessas escolas, deve ser pautada na lógica de superar a alienação da forma escolar, orientada para a formação de sujeitos que serão protagonistas na luta por uma transformação social.

Dessa forma, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA materializa uma concepção de formação que transcende os limites da sala de aula universitária tradicional, constituindo-se como práxis educativa transformadora. Por meio da pedagogia da alternância e da formação por áreas de conhecimento, o curso desafia a fragmentação disciplinar e promove uma educação enraizada na vida camponesa. Assim, consolida-se uma experiência contra-hegemônica que demonstra ser possível formar professores comprometidos com a emancipação dos povos do campo, superando a lógica mercantil que subordina a educação aos interesses do capital.

Entendendo que a escola precisa estar vinculada a todas as lutas do campo e que os conteúdos científicos não devem estar aquém dos educandos e de suas vidas, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMA cria espaços, práticas e estratégias para transformar a relação da escola do campo, pensando nas possibilidades de convergência dos perfis para os quais os professores das escolas do campo irão se formar no curso de graduação.

Dessa forma, é possível identificar nas concepções, princípios e objetivos a defesa de uma matriz formativa cuja referência é o trabalho (produção social da existência do ser homem), conjugado à construção de uma nova sociedade, esta, uma condição para desencadear a educação de homens e mulheres comprometidos com a sociabilidade humana em contraposição à sociabilidade capitalista (Diniz, 2021, p. 120)

Entender a disputa do modelo de campo no Maranhão não deve ser desvinculado do processo educativo; assim, consolida-se, dentro da formação do sujeito do campo, uma visão global do desafio a ser enfrentado no estado, construindo consciência de classe, visão de mundo e inserindo-se nas lutas dos movimentos sociais, nos trabalhos coletivos e nas organizações de suas comunidades.

Para Diniz (2021, p.108), a criação do curso orientou-se pela necessidade de promover transformações estruturais nos territórios de assentamento maranhenses, abrangendo tanto as dimensões socioeconômicas quanto as político-culturais desses espaços. Sua proposta formativa articula o trabalho educativo direto com as populações camponesas e suas famílias, com estratégias de organização comunitária que fortaleçam a luta por uma escola pública contextualizada no campo. Além disso, o projeto pedagógico busca formar educadores que extrapolem a função docente tradicional nas etapas finais da educação básica, constituindo-se como lideranças orgânicas em seus territórios de origem e desenvolvendo capacidades para dar continuidade aos seus processos formativos.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFMA propõe trabalhar com a práxis pedagógica, na qual o estudante não deve se desvincular de sua comunidade para estudar; ou seja, não deve abandonar a família e o lugar em que vive para cursar o ensino superior. A alternância pedagógica no curso funciona da seguinte forma: para manter o vínculo do estudante com sua comunidade, são criadas bases nos fundamentos político-epistemológicos da pedagogia dos

movimentos sociais, nos quais os tempos educativos são divididos em dois: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

O Tempo Universidade é o período em que o estudante passa 30 dias estudando na universidade, enquanto no Tempo Comunidade, ele retorna à sua comunidade no interior maranhense e continua estudando, buscando elementos que fundamentem a teoria a partir da prática. Depois, ele retorna ao Tempo Universidade trazendo contradições e desafios para serem analisados a partir das literaturas propostas sobre como lidar com essas contradições.

7 CONCLUSÃO

A Pedagogia do Agronegócio insere-se, assim, como uma espécie de referencial educativo que, tendo como pano de fundo a difusão do agronegócio, alinha-se aos princípios da Pedagogia Burguesa. Dessa forma, considerando o capital como modelo produtivo legítimo, observa-se a ênfase no individualismo, na meritocracia, na empregabilidade e no empreendedorismo, na criminalização dos movimentos sociais, na visão positiva sobre a burguesia agrária e no silenciamento da questão agrária, dos conflitos e das lutas de classe no campo. Assim, considera-se que as formas que não se vinculam às matrizes produtivas que circundam o Agronegócio, divergem das diretrizes de promoção de um campo e de produtores (grandes e pequenos) de sucesso. Busca-se encaixar o trabalhador rural como um potencial pequeno produtor, que, caso trabalhe e se adeque às orientações ofertadas pelo SENAR, poderá tornar-se um grande produtor. Claramente, trata-se de um discurso pedagógico de forte viés ideológico na defesa da classe dominante.

Deste cenário, entende-se que o SENAR, nas escolas públicas, compõe uma totalidade no processo de reprodução do capital, bem como representa a inserção do ideário da agricultura de mercado, formando sujeitos a partir da ideologia dos “de cima”. Isso visa minar as possibilidades formativas/e ou organizativas dos subalternos do campo, além de lucrar com a obtenção de mão de obra precária e flexível, conforme seus interesses e demandas de mercado. É uma contraproposta ao projeto de educação dos movimentos sociais do campo, por meio de uma defesa do agronegócio e das frações agrárias como agentes de desenvolvimento do país. A escola carrega uma função política estratégica, o que não é ignorado pelas camadas dominantes da burguesia, uma vez que as classes que dominam pretendem igualmente dirigir o processo educativo das crianças e dos jovens em favor de suas diretrizes.

Para contrapor-se à lógica do agronegócio, os cursos de formação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, por meio de um modelo de formação que contemple um percurso teórico à luz do pensamento dialético, em direção à unidade entre teoria e

prática. Dessa forma, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria [...]” (SAVIANI, 2011, p. 08). Nessa concepção, a história é concebida como o eixo da formação do licenciando, tornando-o profundo conhecedor da história concreta dos homens, dentro da percepção de que ela é produzida individual e coletivamente.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Giorgio. Formação do Homem. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

DELGADO, Guilherme. Economia do Agronegócio (Anos 2000) como Pacto do Poder com os Donos da Terra. **Reforma Agrária**, Campinas, jul, 2013.

DINIZ, Diana Costa. **A formação de professores para o ensino de ciências da natureza e matemática em escolas do campo: reflexões e críticas a partir da experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 2021.

DREIFUSS, R. A. 1964: **A Conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. 2. ed. Vozes, Petrópolis, RJ: 1981.

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FONTES. Virginia. Sobre o Estado, o Capitalismo e as Luta de Classes *In*: FONTES, Virginia (org.) **Capital-Imperialismo, Dominação e Luta de Classes**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. (33-146).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 11-57, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1154, 2003.

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: Caderno 10 (XXIII): 1930: miscelânea/ tradução Ana Maria Said; Gianni Fresu. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Consultado em: 53a16517242a41e8ba6397ea26efb12e

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. vol. 3 (tradução Carlos Nelson Coutinho).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. vol. 1 (tradução Carlos Nelson Coutinho).

HARNECKER, M.; URIBE. G. **Luta de Classes**: as classes sociais no Brasil.nº 4GLOBAL, 1980.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? uma análise do PRONACAMPO. **Revista Exitus**, Santarém, PA v. 5, n. 2 p. 83-100 jul./dez.2015. Consultado em Vista do A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do PRONACAMPO (ufopa.edu.br)

LAMOSA, Rodrigo. A educação ambiental e a nova pedagogia política do Agronegócio. In: IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017 Universidade Federal de Juiz de Fora. Consultado em 0249.pdf (epea.tmp.br)

LAMOSA, Rodrigo. **Educação e Agronegócio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.

LEAL, Giuliana Franco. **Guardiões da propriedade: organizações da burguesia agrária – um estudo sobre a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA (1995-2001)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

LENIN, V. 5l. **Que fazer**: problemas candentes do nosso movimento. Tradução: Marcelo Braz. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2010. 311 p. ISBN: 8575870475.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poésis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SILVA, Deise Rosalio. **O lugar da educação em Gramsci**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 262-350.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2018. Pesquisado em: Escola Sem Partido: Síndrome de uma Educação Autoritária (unesp.br)

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÁSCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns inscritos. Rio de Janeiro: Faperj Vício de Leitura, 2007.

Notas

¹ Fonte: <http://assesoar.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Carta-de-Candoi2.pdf>

² Em 19 de abril de 2016, o CME recebeu em plenária o superintendente do Senar, o diretor do Sindicato Rural de Cascavel, assessores técnicos das instituições e assessora pedagógica, que explanaram sobre o Agrinho. Após apresentação do grupo, a Câmara de Legislação e Normas apresentou ao Conselho Pleno um parecer que indicava a proibição da utilização do material do Agrinho nas escolas.

³ Em 2017, foi provado por unanimidade o Parecer CME 01/2017, sobre utilização do Programa Agrinho pelas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Em 12 de abril de 2019, é 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

⁴ No mês de abril de 2018 o mandato do vereador Paulo Porto é acusado judicialmente pela FAEP por difamar o Programa Agrinho. Ver sobre em <https://pauloportocom.br/noticias/porto-denuncia-agrinho/>;

⁵ “Ato contra o Agronegócio e o Programa Agrinho”. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WwTcacw0ih8>

⁶ Fonte: Ações Agroecológicas: Reenviado por Jhonatan: AGRINHO (acoesagroecologicas.blogspot.com)

⁷ Vídeo Institucional: (173) Projeto Escola Viva - YouTube