


## Em tempo de silêncios, o grito da resistência não pode calar: as parcerias entre o Ensino de História e a Educação dos povos do campo

*In times of silence, the cry of resistance cannot be silent: the partnerships between the Teaching of History and the Education of rural peoples*

Tânia Mara de Bastiani

 <https://orcid.org/0000-0002-7549-1372>  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Resumo:** Como o Ensino de História e a Educação dos povos do campo podem ser parceiros na transformação da sociedade? Essa é a questão central deste artigo. Veremos que ambas as temáticas, no atendimento a determinados projetos, escolheram protagonistas e, ao mesmo tempo, produziram silêncios, os quais, na atualidade, ganham novo contexto por meio das tentativas do agronegócio de ser um protagonista dos processos históricos e educacionais. Quanto aos avanços do agronegócio sobre o ensino formal, perceberemos que convergem com a popularização de tradicionais grupos conservadores e, à semelhança desses, pregam a suposta “neutralidade” e “imparcialidade” educacional, entretanto, diferente deles, que se orientam pela negação ou reinterpretção do passado, os representantes do agronegócio distorcem a realidade atual, já que tratam as características do presente como se fossem do passado. Diante de tal situação, a parceria entre o Ensino de História e a Educação dos povos do campo tem um papel de extrema relevância, uma vez que ela é capaz de revelar o verdadeiro caráter classista do agronegócio e quebrar os silêncios acerca dos atuais retrocessos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação dos povos do campo. Agronegócio. Silêncios.

**Abstract:** How can History Teaching and Education of rural people be partners in the transformation of society? This is the central question of this article. We will see that both themes, in attending to certain projects, have chosen protagonists and at the same time have produced silences, which, nowadays, gain a new context through the attempts of agribusiness to be a protagonist of historical and educational processes. About the advances of agribusiness over formal education, we will notice that they converge with the popularization of traditional conservative groups and, like they do, preach the supposed neutrality and educational impartiality; however, unlike them, who are guided by the denial or reinterpretation of the past, the representatives of agribusiness distort the current reality, since they treat the characteristics of the present as if they were of the past. Given the present situation, the partnership between History Teaching and the Education of rural peoples has an extremely relevant role, since it is capable of revealing the true class nature of agribusiness and breaking the silences about the current setbacks.

**Keywords:** History Teaching. Education of rural peoples. Agribusiness. Silences.

### Considerações iniciais

A História do Brasil é indissociável da questão agrária, uma vez que a abordagem dos processos históricos são também discussões relacionadas à posse, à propriedade e à utilização da terra. Assim, o rural como uma temática da História – aqui retratada tanto como ciência, quanto como uma disciplina escolar que, no contexto das escolas do campo, faz parte da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais – não é novidade. Entretanto, a importância à diversidade dos sujeitos que formam o campo, bem como seu processo educacional, são assuntos que ainda demandam atenção. É neste contexto que buscamos discutir em conjunto as temáticas Ensino de História e Educação dos povos do campo, almejando saber como podem ser parceiros



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

na transformação da sociedade.

De forma ampla, é preciso compreender que o Ensino de História e a Educação dos povos do campo<sup>1</sup> são termos que compreendem disputas, que podem ser compreendidas atreladas ao papel da Educação na dinâmica das lutas de classes, pois ela não é neutra, visto que está indissociavelmente vinculada aos interesses que as classes têm na manutenção, na reconfiguração, ou mesmo na ruptura das relações sociais estabelecidas. Deste modo, compreendemos que a Educação é um complexo social que produz tanto “habilidades” necessárias às atividades produtivas, quanto “valores” sobre os quais os indivíduos definem objetivos e fins que são indispensáveis à reprodução de qualquer sistema social (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

A reprodução, entretanto, não se dá automaticamente, pois depende da mediação dada pela internalização dos indivíduos, que assumem como suas as metas necessárias à continuidade das relações sociais estabelecidas. Como parte do sistema global de internalização<sup>2</sup> se desenvolve nas instituições formais de ensino, os materiais didáticos, o currículo escolar e a formação de professores se tornam alvos de disputas de diferentes grupos sociais, visando a concretude de um determinado projeto de sociedade.

Partindo dessas considerações iniciais, este artigo está dividido em três momentos. Primeiramente, buscaremos abordar como o Ensino de História e a Educação dos povos do campo, no atendimento, respectivamente, dos projetos de “nação” e de “modernização do campo”, produziram protagonismos e silêncios quanto aos sujeitos históricos e às consequências das transformações do campo. Em um segundo momento, discutiremos que o agronegócio<sup>3</sup>, ao tentar exercer o papel de protagonista dos processos históricos, gera novos silêncios que, por sua vez, estão relacionados tanto ao que ele nega (monocultura, latifúndio e trabalho escravo), quanto ao que ele afirma ser (produtor de alimentos por meios sustentáveis). No terceiro momento, veremos que os silêncios produzidos pelo agronegócio chegam também ao ensino formal, onde, na atualidade, se expressam na campanha *De olho no material escolar* que ganha respaldo de intelectuais orgânicos como Xico Graziano e Marcos Fava Neves e converge, parcialmente, com as ações de tradicionais grupos conservadores. Por fim, apontaremos as possíveis parcerias entre a História e a Educação dos povos do campo na transformação da sociedade.

## Silêncios e protagonismos

No Brasil, a importância atribuída ao Ensino de História e à Educação dos povos do campo remete-se aos séculos XIX e XX. Pelo primeiro, após a independência ocorrida em 1822, objetivava-se desenvolver um “projeto de nação”, ou seja, com a História ensinada almejava-se a formação vinculada ao patriotismo e à unificação de um sentimento nacional, alicerçada na raça (branca), na língua (português) e na religião (católica).

Com forte influência do Positivismo na “criação” de uma história para o Brasil, houve a valorização dos acontecimentos políticos por intermédio de fontes consideradas por esta corrente

---

<sup>1</sup> As populações do campo são: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Art. 1º, inciso I, Decreto 7.352/2010).

<sup>2</sup> Apenas pequena parte do processo global de internalização ocorre nas instituições escolares, felizmente, já que, assim, afasta-se de manipulações e controles da estrutura formal da Educação, garantida e aprovada legalmente (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

<sup>3</sup> Compreendemos que a utilização do termo “agronegócio” – generalizado no Brasil, a partir dos anos 2000, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários – ultrapassou a necessidade conceitual, pois correspondeu a um esforço para reposicionar o papel da agropecuária no intuito de contribuir com a percepção do setor enquanto dinâmico e moderno em contraponto a estigmas como atraso tecnológico, improdutividade e exploração do trabalho. Entretanto, a construção da imagem do agronegócio encontra outras apropriações possíveis, pois também passa a ser identificado, por grupos sociais que lhe fazem contraponto, como o inimigo a ser combatido (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 86-87). Seguindo a última perspectiva, é que utilizaremos o termo no decorrer do artigo.

enquanto legítimas verdades absolutas e, simultaneamente, a rejeição do cotidiano como parte da compreensão dos processos sociais. Assim, a manutenção da História enquanto uma disciplina no currículo, no caso brasileiro, surgiu ligada aos ideários nacionalistas do “Mito do Estado-nação” atrelando-se, posteriormente – devido às mudanças sociais e econômicas e às novas atribuições ao poder e papel do Estado – ao “Mito da empresa” e aos ideários dela como geradora de riqueza, emprego e renda (BITTENCOURT, 2020, p. 18).

A Educação dos povos do campo, por sua vez, entra na agenda relacionada ao “projeto de modernização do campo”. Enquanto nos séculos XVI ao XIX – abrangendo o contexto da colonização, da escravidão, do latifúndio e da produção extrativista e agrícola para a exportação – o aprendizado escolar de trabalhadores foi desprezado pelas elites agrárias, a partir dos anos 1930 a formação do trabalhador para o campo, nos moldes das transformações rurais ocorridas, torna-se objeto de interesse, inclusive, patrocinado por organismos externos e propagados por redes de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2012, p. 299).

No atendimento a tais projetos, de “nação” e de “modernização do campo”, o Ensino de História e a Educação dos povos do campo elencaram protagonistas e, ao mesmo tempo, produziram silêncios. O primeiro, protagonizou o homem branco, pertencente à elite agrária, representado na imagem do “coronel” – sendo que, posteriormente, também foram incorporadas as figuras do “imigrante” e do “colono” –, silenciando outros sujeitos sociais que foram concebidos como seres a-históricos, ou seja, sem qualquer participação diante dos acontecimentos. A segunda, na perspectiva de instruir para o campo dito “moderno”, foi capaz de silenciar todas as consequências deste processo.

Entre os “silenciados” da historiografia que viriam a reverberar no Ensino de História, destacamos, como exemplificações, os indígenas e os negros que foram colocados à margem do protagonismo a que fazem jus, sendo considerados como grupos homogêneos e sujeitos submissos, sem qualquer resistência ou protagonismo na luta contra a situação a que foram submetidos. Pode-se dizer que são silêncios ainda mais fortalecidos pela representação hegemônica que fortalece o discurso de que, devido à miscigenação, não existem indígenas e negros “puros” no Brasil (fruto das típicas ideias de aculturação e democracia racial), dando a falsa percepção de que não existe preconceito em nosso país, o que gera consequências ao seu combate. Ou seja,

[...] a ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele (PINSKY, 2020, p. 19).

No que diz respeito aos indígenas, Oliveira (2015, p. 63) destaca que as narrativas históricas e literárias produzidas pelos europeus sobre o Brasil, durante os séculos XVI e XVII, os representavam como exóticos, selvagens, demoníacos e sem especificações históricas e culturais. Tais narrativas foram tomadas pela história tradicional, com base no positivismo, como fontes fiéis ao passado, ou seja, portadoras de verdades inquestionáveis e, segundo a autora, ainda persistem nas representações sobre os povos indígenas na atualidade, cuja pior das consequências é desconsiderar seus modos de vida e lhes atribuir o rótulo de povos colonizados.

Neste mesmo sentido, ao analisar a representação dos indígenas presentes na historiografia e na literatura escolar produzidas nos séculos XIX e XX, Zamboni e Bergamaschi (2009) concluíram que predominam quatro concepções que os afastam de sua historicidade e de seu protagonismo. Segundo as autoras, só recentemente elas têm sido contestadas. Tais concepções são as seguintes:

- 1) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- 2) índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- 3) índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem,

apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor; 4) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional. E, embora ainda predomine um silêncio ao se tratar de povos originários, vislumbramos, em tempos mais recentes, o indígena histórico, concepção que enfatiza a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009, p. 8).

Assim como os indígenas, os negros não foram considerados pela historiografia enquanto protagonistas de suas histórias, mas sujeitos submissos, logo, silenciados. Quando analisamos o processo de escravização e de “libertação”, o negro é concebido apenas como escravizado, não sendo, portanto, responsável pelo seu processo de alforria. Ou seja, a representação do “escravo” é sempre de submissão e não de resistência, o cotidiano não é abordado, ficam de fora as práticas individuais e coletivas símbolos de resistência, tais como, preservação da religiosidade e costumes, e até mesmo atos como fuga, banzo, aborto, suicídio, assassinato do patrão ou capataz, formação de quilombos (para além de Palmares, amplamente abordado).

Neste sentido, a abolição aparece enquanto um regalo do branco, tendo como figura de destaque uma princesa que teria se compadecido da condição dos negros, bem como, intelectuais abolicionistas como Joaquim Nabuco e José de Alencar que, respectivamente, defendiam que a abolição deveria ser uma iniciativa do poder público e uma responsabilidade dos senhores. Entretanto, nenhum deles concebia a abolição enquanto um impulso dado pelos próprios escravizados que, para esses autores, estavam ausentes de seu processo de “libertação”.

A concepção do negro enquanto escravo e sem nenhum protagonismo diante de sua situação, chega até os bancos escolares. É corriqueiro que o currículo do ensino fundamental e médio apresente o negro como “escravo” e, assim, não lhe atribua um passado e uma história, apenas destaque alguns aspectos na contribuição da sociedade brasileira. Como se não bastasse, a representação assumida após a “libertação” é a do “malandro”, ou seja, o negro é apresentado como marginal, reforçando, assim, estereótipos e negando-lhe o protagonismo de sujeito histórico, social e cultural (GOMES, 2002, p. 42).

Enquanto a História foi capaz de silenciar indígenas e negros da historiografia que, por sua vez, estende-se também à literatura escolar, a Educação dos povos do campo, na perspectiva de instruir para a “modernização” do campo, foi capaz de ocultar as consequências deste processo que teve por base o discurso de que, para combater a fome, era preciso transformar o campo.

A partir da segunda metade do século XX, o discurso ideológico de que a questão da fome estava relacionada à falta de alimentos contribuiu para as transformações rurais, que estiveram pautadas, em grande medida, por uma visão que considerava o campo um lugar atrasado, inferior e arcaico, que só poderia prosperar, gerando alimentos em abundância, através do investimento massivo em maquinários e insumos agrícolas. Com a absorção de pacotes tecnológicos, consolidou-se a entrada da indústria no campo, gerando uma subordinação desse à cidade por meio da articulação da produção agropecuária à indústria, ocasionando tanto a liberação de mão de obra para as atividades urbanas, quanto o fornecimento de alimentos e matérias-primas para o mercado nacional, em um processo denominado por Martins (1985) como *militarização da questão agrária*, pois esteve fortemente marcado pela intensa presença do Estado – representado por governos civis-militares – no campo.

Segundo o autor, medidas reformistas foram postas em prática, mas reprimiram-se os grupos organizados que as reivindicavam. Assim, o Estado, utilizando de instrumentos como o “Estatuto da Terra”, conduziu os problemas agrários brasileiros como se fossem da ordem técnica e não política. Isso significou tanto a expansão da empresa capitalista no campo, sem causar lesões à estrutura latifundiária estabelecida, quanto um esvaziamento político do campo, pelo controle das tensões sociais geradas no impulso da luta pela terra.

De modo geral, a “modernização” – classificada como dolorosa (GRAZIANO DA SILVA, 1882), conservadora (GRAZIANO NETO, 1982) e trágica (SILVA, 1999) – gerou consequências

que, de forma ampla, pode-se sintetizar em duas:

[...] uma, os impactos ambientais, com os problemas mais frequentes, provocados pelo padrão de produção de monocultura foram: a destruição das florestas e da biodiversidade genética, a erosão dos solos e a contaminação dos recursos naturais e dos alimentos; a outra, os impactos socioeconômicos, causadas pelas transformações rápidas e complexas da produção agrícola, implantadas no campo, e os interesses dominantes do estilo de desenvolvimento adotado provocaram resultados sociais e econômicos (BALSAN, 2006, p. 124).

Entretanto, buscando instruir o trabalhador rural para o campo tecnológico, impactos ambientais e socioeconômicos foram silenciados. Assim como o Ensino de História que, com base na historiografia, fez chegar aos bancos escolares o silêncio quanto aos indígenas e negros através do “projeto de nação”, a Educação dos povos do campo, buscando atender ao projeto “de modernização do campo”, foi capaz de silenciar as consequências das transformações do campo. Assim, por intermédio de silêncios, escolheram como protagonistas, respectivamente, o “homem branco” e o “campo moderno” que, conforme veremos melhor adiante, na atualidade, tenta ser protagonizado por outro personagem que, por sua vez, produz novos silêncios: o agronegócio.

### **Outro protagonista, novos silêncios**

Na atualidade, um novo “sujeito” almeja roubar a cena até então protagonizada pelo “homem branco” e o “campo moderno”, em detrimento do silêncio de indígenas, negros e das consequências da “modernização”. Tal “sujeito” é o agronegócio que, por meio de seus “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1989), é concebido enquanto uma “totalidade”. Ou seja, utilizando-se de dados que confirmam que 1/3 do agronegócio brasileiro advém da agricultura familiar (GUILHOTO et al., 2006, p. 372), seus defensores proferem com orgulho que sua presença não se limita às grandes ou médias propriedades, mas, sobretudo, abrangem as pequenas e os minifúndios<sup>4</sup>.

Demonstrando-se presente em qualquer tamanho de propriedade, o agronegócio é apresentado enquanto um protagonista. Pertencente ao *Paradigma do capitalismo*, desconsidera as classes sociais e parte do pressuposto de que campesinato e capitalismo formam uma totalidade harmônica, ou seja, fazem parte de um mesmo modelo de desenvolvimento que os beneficia mutuamente. Assim, concebe que a resolução dos problemas agrários perpassa a “integração” do campesinato ou do agricultor familiar (não diferenciados neste paradigma) ao mercado capitalista, logo, sendo as desigualdades sociais o resultado do fracasso dos sujeitos que não conseguiram se manter no mercado (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 14).

Além de ser concebido enquanto uma totalidade, fortalecido por intermédio da internalização de discursos quanto seu papel no “futuro sustentável do Brasil” (GRAZIANO, 2020, n.p.) e na “força decisiva do Agronegócio na manutenção da oferta de alimentos” (GRAZIANO; NEVES, 2021, n.p), nos fazem beber, juntamente ao agrotóxico utilizado na produção de *commodities*, a concepção de que dele necessitamos para a produção de alimentos, pois outro modelo não é suficiente para alimentar milhares de bocas famintas. Em outras palavras, mediante discursos ligados à produção de alimentos e à sustentabilidade, os intelectuais do agronegócio tentam demonstrar que ele teria superado os antigos problemas agrários vinculados ao latifúndio, à monocultura e ao trabalho escravo, sendo esses problemas relacionados ao passado. Entretanto, trata-se apenas de mudanças de nomes, sem alteração da realidade.

Os ideólogos, defensores e propagandistas do agronegócio usam a expressão “produção de commodities” para designar a produção em larga escala e de forma especializada de cana, milho,

---

<sup>4</sup> Em relação ao tamanho dos estabelecimentos agropecuários, os imóveis rurais são classificados em: Minifúndio – é o imóvel rural com área inferior a 1 (um) módulo fiscal; Pequena Propriedade – o imóvel de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais; Média Propriedade – o imóvel rural de área superior a 4 (quatro) e até 15 (quinze) módulos fiscais; Grande Propriedade – o imóvel rural de área superior 15 (quinze) módulos fiscais. O módulo fiscal (e não apenas a metragem) varia de acordo com cada município (Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993).

soja, outrora denominada simplesmente monocultura. Rejeitam a noção de latifúndio, afirmando que é a moderna tecnologia e a elevada produtividade que marcam o campo brasileiro. Dizem que não existe trabalho escravo no campo, mas uma “cultura trabalhista diferenciada”. E que a agricultura brasileira é sustentável. Sua representação política não é mais feita pelos “coronéis”, mas pela Bancada Ruralista. Novas justificativas para velhas práticas. Mudam os nomes, mas a realidade persiste no campo brasileiro: violência, exploração e devastação. E cinismo também (ALENTEJANO, 2020, p. 365).

Os silêncios do agronegócio estão relacionados tanto ao que ele nega quanto ao que ele afirma ser. No primeiro caso, na negação da monocultura, do latifúndio e do trabalho escravo, silencia-se, respectivamente:

- O crescimento da área plantada em grande escala com commodities em detrimento da área destinada aos alimentos básicos. No comparativo dos dados de 1990 e 2018 quanto a área plantada por 3 culturas dos alimentos básicos (arroz, feijão e mandioca) e 3 culturas de commodities (soja, cana-de-açúcar e milho), demonstrou-se que as últimas tiveram um crescimento de 27,2 para 61,43 milhões de hectares, enquanto as primeiras decresceram de 11,44 para 6,04 milhões de hectares (ALENTEJANO, 2020, p. 360);
- A concentração fundiária no Brasil. Segundo o Censo Agropecuário (2017), os estabelecimentos agropecuários com mais de 15 módulos fiscais (grande propriedade) representam apenas 2,3% do total de imóveis, mas controlam 60,8% da área. Em contraponto, os estabelecimentos com menos de 1 módulo fiscal (minifúndio) são 65,1% do total de imóveis, mas ocupam apenas 7,7% da área;
- Os dados da “lista suja” do trabalho escravo no Brasil. Esses revelam que “a prática criminosa predomina nas cadeias produtivas de commodities agrícolas” (STROPASOLAS, 2021, n.p), sendo que a primeira lista divulgada pelo atual governo mostrou que dos 48 novos nomes listados, 33 deles (70%) se referem a donos de terras (CASTILHO; PAGENOTTO, 2019, n.p).

No segundo caso, aquilo que o agronegócio afirma ser em sua autodefinição como produtor de alimentos por meios sustentáveis, os silêncios estão relacionados aos seguintes pontos:

- A prioridade da agricultura brasileira por produtos destinados à exportação ao invés da produção de alimentos básicos que combatam a fome da população brasileira, causando um aumento da insegurança alimentar. Considerando que o aumento populacional entre 1990 e 2018 foi de 39,9% – a população passou de 149 milhões para 208,4 milhões –, no que diz respeito à disponibilidade de 3 alimentos básicos (arroz, feijão e mandioca), fica demonstrado que apenas o arroz ficou acima do crescimento populacional, com uma alta de 58,3%, enquanto o feijão cresceu 30,5% e a mandioca decresceu 27,5%, ficando, assim, abaixo. Em contrapartida, a produção de milho, cana-de-açúcar e soja cresceram na ordem de 285,5%, 184,3% e 492,5% (ALENTEJANO, 2020, p. 361-362);
- A relação direta entre o uso de agrotóxicos e o desmatamento no Brasil com o agronegócio. No primeiro caso, um estudo de Bombardi (2017) constatou que 72% dos pesticidas comercializados no Brasil em 2015 foram consumidos na produção de soja, milho e cana-de-açúcar. De acordo com o mesmo estudo – que, inclusive, fez a autora sair do Brasil devido às intimidações sofridas – o elevado índice de resíduos agrotóxicos permitidos em alimentos e na água potável no Brasil são muito superiores em comparação com o limite europeu, além do mais, doenças, mortes e suicídios estão associados ao contato ou à ingestão dessas substâncias. No segundo caso, um estudo envolvendo a interligação entre o desmatamento ilegal na Amazônia e no Cerrado e as importações pela União Europeia (UE) das duas principais commodities agropecuárias do Brasil constatou que, apesar da

maioria das propriedades agrícolas dos dois biomas ser livre de desmatamento, apenas 2% do total das propriedades é responsável por 62% de todo o desmatamento potencialmente ilegal. Isso faz com que cerca de 20% das exportações de soja e, pelo menos, 17% da carne bovina possam estar contaminadas com a prática (RAJÃO et al., 2020, p. 246).

Apesar dos dados demonstrados quanto aos silêncios do agronegócio, o simples fato de concebê-lo como uma totalidade indiferenciada – presente em qualquer tamanho de propriedade e supostamente responsável pela produção de alimentos por meio sustentáveis, superando os antigos problemas do campo relacionados à monocultura, ao latifúndio e ao trabalho escravo – evidencia uma “estratégia”. Essa tem como intenção esconder as diferenças geradas pelas relações de poder, bem como, é uma forma de camuflar as classes sociais que constituem o campo (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 62), gerando, além dos já mencionados acima, outros silêncios que envolvem os mesmos sujeitos já silenciados pela História e, também, a heterogeneidade do campo e os conflitos quanto aos diferentes modelos.

Quanto aos sujeitos, os silêncios ganham novo contexto no cenário protagonizado pelo agronegócio. Assim, como parte da “estratégia”, há a escolha de um deles ou de um pequeno grupo para representar o todo, silenciando, desta maneira, distintos modos de vida e as consequências do modelo imposto. Assim, indígenas e negros têm seus modos de vida silenciados por seus “representantes”. Quanto aos primeiros, atualmente pequenos grupos têm ganho destaque na mídia em apoio à exploração econômica de seus territórios, inclusive posando em fotos ao lado do presidente da república. Mas o caso mais emblemático é o “escolhido” para representar os negros que, na figura do presidente da Fundação Palmares (responsável pela certificação de comunidades remanescentes de escravos), não somente nega a existência do racismo estrutural no Brasil, mas tenta desqualificar a luta dos negros, em clara posição de atravancar os avanços por direitos dessa população.

O silêncio envolvendo indígenas e negros, diante do comprometimento do governo federal com o agronegócio, está diretamente relacionado à expansão deste modelo em territórios já demarcados ou no atravancamento de novas demarcações. No primeiro caso, Terras Indígenas e Comunidades Quilombolas são vítimas de constantes ameaças, bloqueios de estradas e envenenamentos por agrotóxicos, tendo de enfrentar, inclusive, o respaldo legal, como é o caso dos Projetos de Lei 191/2020 e 490/2007 e da Instrução Normativa Conjunta nº 01/2021 – da Fundação Nacional do Índio (Funai) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis (Ibama) – que, no intuito do “aproveitamento do território”, almejam permitir a exploração econômica em Terras Indígenas já homologadas. Uma concepção compartilhada pelos intelectuais do Agronegócio, como Marcos Fava Neves<sup>5</sup> que, em entrevista do *Programa Bem da Terra*, Canal Terraviva, em 21 de dezembro de 2020, afirmou que é preciso superar a “romantização” e “vitimização” dos indígenas, pois compreende que eles não devem ser tratados como “objeto de estudo”, mas “objeto econômico” e, assim, ter “liberdade para desenvolver suas atividades e se inserirem nas cadeias produtivas” (PROGRAMA BEM DA TERRA, 2020). Ou seja, concebendo as Terras Indígenas enquanto um potencial para o avanço do agronegócio, transferem para os indígenas a escolha individual de inserirem-se ou não à sua lógica, tentando, assim, repassar um território que é público para interesses privados, desconsiderando também a preservação ambiental, pois, conforme demonstrado em relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o desaparecimento de espécies é mais lenta nas terras onde vivem os povos indígenas (GORTÁZAR, 2019, n.p).

No segundo caso, o atravancamento de novas demarcações, são retrocessos que ganham

---

<sup>5</sup> Marcos Fava Neves é Professor Titular na Faculdade de Administração da USP em Ribeirão Preto e da FGV em São Paulo. Professor visitante internacional da *Purdue University* (Indiana, EUA), da Universidade de Buenos Aires e da Universidade de Pretória (África do Sul). Sócio fundador da *Markestrat Projetos* e criador da plataforma *DoutorAgro.com*.

corpo com certos atos, como a tentativa de colocar em prática a Medida Provisória 870/2019 (felizmente frustrada) que pretendia transferir para o Ministério da Agricultura a competência de demarcação de Terras Indígenas e Quilombolas, a Instrução Normativa 09/2020 da Fundação Nacional do Índio (Funai) que libera a certificação de propriedades privadas sobre Terras Indígenas ainda não homologadas, e do já referenciado Projeto de Lei 490/2007, cujo ponto mais polêmico trata do “marco temporal” que prevê que as demarcações devem ter por base a promulgação da atual Constituição Federal (5 de outubro de 1988), sendo condição para a demarcação a comprovação de posse da área nesta data. Somado aos atos, tem-se os cortes no orçamento que, por sua vez, dificultam estudos para novas demarcações. Um retrocesso em sintonia com as concepções políticas do atual governo federal que, quanto à demarcação de Terras Indígenas, em reunião com parlamentares, ocorrida em dezembro de 2018, anunciou, na voz do presidente da república, que não será demarcado “um centímetro quadrado a mais”. Na mesma proporção, no que diz respeito às Comunidades Quilombolas, o presidente afirmou, em evento realizado em Miami, em março de 2020, que “essas demarcações de terras quilombolas (...) não podem ocorrer. Somos um só povo, uma só raça”.

Além dos silêncios envolvendo indígenas e negros, o agronegócio silencia também a heterogeneidade do campo, negando, assim, a existência de outro projeto. Esse, denominado como *Campo da agricultura camponesa* – em contraponto ao *Campo do agronegócio*, ao qual ele resiste e apresenta conflitos – caracteriza-se pela policultura (uso múltiplo de recursos naturais); paisagem homogênea e complexa; produção para o mercado externo e a exportação; cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local; conservação e enriquecimento da diversidade biológica; tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza; trabalho familiar e geração de emprego; democratização das riquezas (desenvolvimento local); permanência, resistência na terra e migração urbano-rural; campo com muita gente, com casa, com escola...; campo do trabalho familiar e da reciprocidade; paradigma da Educação do Campo; riqueza cultural diversificada (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50-51). Pertencente ao *Paradigma da questão agrária*, o campo da agricultura camponesa parte da luta de classes para explicar as disputas territoriais e compreende que os problemas agrários e as desigualdades sociais fazem parte da estrutura do capitalismo. Tal estrutura, por meio de relações de subalternidade impostas pelo capital, elimina parte dos agricultores, sendo a resolução de tais impasses o rompimento com tal sistema (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 14).

Conceber que o campo não compreende uma totalidade indiferenciada, pois há heterogeneidade, é um grande passo para romper com os silêncios do agronegócio relacionados àquilo que nega e afirma ser e que, por sua vez, afeta diretamente modos de vida de grupos de sujeitos já silenciados pela História. Entretanto, sua autoimagem não se limita apenas à atuação dos seus intelectuais orgânicos que ocupam a mídia para cotidianamente propagar que ele é “pop, é tech, é tudo”, mas estende-se também ao ensino formal, conforme veremos melhor adiante.

## Silêncios na escola

Hoje a nossa liderança é na produção de alimentos e bioenergia. Todo mundo quer saber o que o Brasil está fazendo para alimentar 1 bilhão de pessoas no planeta. E temos feito isso de uma maneira incrível e sustentável. É isso que temos que mostrar e contar para os jovens, com uma linguagem moderna e atual (WEBINAR, 2021).

A declaração acima foi proferida durante a *Webinar: O agro para estudantes*, ocorrida em 13 de maio de 2021<sup>6</sup>. As palavras do professor Marcos Fava Neves resumem as pretensões do

---

<sup>6</sup> A *Webinar* foi mediada por Ana Vaz – Gerente de Marketing da BidFood e Embaixadora do Capitalismo Consciente – e contou com a participação de Ademar Batista Pereira – Presidente da FENEP; Ricardo Nicodemos – Líder do Movimento *Todos a uma só voz*; Andréia Bernabé – Líder do grupo *Mães do Agro*; Mônica Bergamaschi – Presidente do Conselho



agronegócio em estender seus silêncios ao ensino formal, ou seja, através de “linguagem moderna e atual” que, conforme vimos, trata-se de novos nomes para antigas realidades, pretende-se “contar para os jovens” sobre os valores do agronegócio. Para tanto, é concebido como fundamental negar a maneira como ele vem sendo retratado nos materiais escolares que, na opinião de Andréia Bernarbé, proferida durante o mesmo evento online, se dão com base em “dados arcaicos e desatualizados”.

A *Webinar* foi apenas uma das expressões de descontentamento dos intelectuais orgânicos do agronegócio diante do processo educacional que ganhou força, a partir do segundo semestre de 2020, na voz de Xico Graziano<sup>7</sup>. Segundo ele, após receber uma solicitação para a análise dos conteúdos abordados nas disciplinas de história e geografia destinados às crianças, compreendeu ter “uma missão”, o que daria início a uma série de articulações envolvendo as preocupações do agronegócio com as escolas.

Por meio de textos e vídeos, o ex-deputado pelo PSDB passou a defender a necessidade de “garantir que nas escolas prevaleça o conhecimento correto, isento”. Para ele, um problema no ensino é o “viés contra o agro” baseado em uma “ideologia antiga”. Ou seja, na sua opinião, as apostilas destacam apenas o passado da agricultura, por intermédio de uma perspectiva de análise marxista, na qual haveria apenas exploradores versus explorados e que isso, portanto, seria uma “verdadeira doutrinação de esquerda contra o agro”, tratando o produtor rural como um “bandido”. Algo que, na sua concepção, já estaria superado, pois a perspectiva da agricultura enquanto “atrasada, improdutiva e injusta” não seria mais uma realidade no Brasil, pois desde a modernização e as transformações capitalistas do campo, nosso país teria se transformado em uma “grande potência agroalimentar” (GRAZIANO, 2020, n.p).

Outro intelectual orgânico do agronegócio que impulsiona suas visões em textos e vídeos é Marcos Fava Neves. Na mesma entrevista ao *Programa Bem da Terra* em que abordou a questão do papel dos indígenas, ele aponta duas ações que devem ser assumidas para o maior envolvimento do agronegócio na escola. A primeira é a aproximação e diálogo entre os pais, empresários e comunidade do “agro” e as escolas, o que, na sua concepção, deve se dar através de convites para que alunos e professores (com destaque para os de história, geografia e filosofia) façam visitas em propriedades e empresas ligadas ao agronegócio. A segunda ação é quanto aos livros e apostilas utilizados, onde destaca 4 (quatro) pontos a serem denunciados pelos pais: desrespeito, generalizações, termos antigos (como “latifúndio” e “proletário”) e ideologia (PROGRAMA BEM DA TERRA, 2020).

Compartilhando das opiniões dos intelectuais orgânicos do agronegócio, um grupo de mulheres ligadas ao agronegócio, autodenominado *Mães do agro*, deu início à campanha *De olho no material escolar*. Com a finalidade de “fiscalizar” e, ao mesmo tempo, pressionar para que os materiais escolares e as orientações curriculares sejam revistos, a campanha almeja investidas na Base Nacional Comum Curricular, no Plano Nacional do Livro Didático e na formação de professores.

Como forma de denúncia, a GeoAgrária (Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia Agrária da FFP/UERJ) e o GTAgrária (Grupo de Trabalho sobre Assuntos Agrários da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seções Rio de Janeiro e Niterói), publicaram um manifesto com a divulgação das ações coordenadas da campanha, quais sejam:

[...] produção de dossiês contra materiais didáticos, a partir do envio de vídeos de “mães do agro”; [parceria com a] Frente Nacional das escolas particulares, com o objetivo de pressionar a rede particular para alterar os seus materiais próprios; parceria com a Sociedade Rural Brasileira

---

diretor da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) de Ribeirão Preto/SP; e dos professores, Xico Graziano e Marcos Fava Neves.

<sup>7</sup> Xico Graziano é engenheiro agrônomo e doutor em Administração. Foi deputado federal pelo PSDB e integrou o governo de São Paulo. Atualmente, é professor de MBA da FGV e sócio-diretor da *e-Politics Graziano* e secretário do Meio Ambiente de Ilhabela/SP.

(SRB) para incentivar a produção de material didático próprio e pressionar o mercado editorial; parceria com professores e profissionais do agronegócio para a realização de palestras em escolas e visitas a empresas e propriedades rurais; criação de uma biblioteca virtual sobre o agronegócio voltada para a formação de professores (BRASIL DE FATO, 2021).

Em articulação com o MEC e com a bancada ruralista, tal campanha parece dar alguns passos. No dia 02 de dezembro de 2020 uma das lideranças reuniu-se com o ministro da educação, Milton Ribeiro, e afirmou, em vídeo publicado em suas redes sociais após a reunião, que “o agronegócio vai indicar representante para a comissão de avaliação dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC” (BRASIL DE FATO, 2021).

Quanto à articulação com a bancada ruralista (Frente Parlamentar da Agropecuária-FPA), o principal personagem é o deputado federal Jerônimo Göergen (Progressistas/RS). Em 13 de dezembro de 2020 – exatos dois meses depois de participar, ao lado de Xico Graziano, do *Programa Liberdade Econômica: o Brasil livre para crescer*, em que ambos criticaram materiais didáticos dos grupos *Anglo* e *Somos* – ele fez uma postagem em suas redes sociais, divulgando que formalizou junto ao MEC pedido para obter informações referentes aos critérios de escolha e produção de materiais didáticos (BRASIL DE FATO, 2021).

Os objetivos da campanha foram acolhidos pelo *Movimento todos a uma só voz*, um projeto criado em fevereiro de 2021 e que conta com o apoio da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP). Uma das ações deste movimento em relação às questões educacionais foi a realização da *Webinar* ocorrida em maio de 2021. O evento online marcou também o lançamento do compêndio *O agro para estudantes: 10 temas para tornar o ensino mais atrativo*, de autoria de Xico Graziano e Marcos Fava Neves que, em sua introdução, defende que:

A agropecuária brasileira não precisa de esconderijos. Se existem defeitos, históricos e atuais, que sejam expostos, afinal advém de uma minoria de produtores. Mas também é necessário ressaltar as virtudes e, recentemente, os benefícios trazidos pela modernização tecnológica, que configuram um novo mundo rural. Ou seja, trata-se, simplesmente, de contar às crianças a história verdadeira (GRAZIANO; NEVES, 2021, n.p).

Assim, como expressão evidente de oposição aos materiais didáticos criticados, por meio de 10 temas – Cooperativismo no agro; Aproveitamento dos alimentos; Matas ciliares; Bem-estar animal; Novos alimentos; Bioeconomia; Agricultura digital; Melhoramento genético; Agro colaborativo; Outras atividades relevantes –, o compêndio objetiva-se a ressaltar as virtudes e a contar “a verdadeira história” do agronegócio, estendendo ao ensino formal sua autoimagem relacionada àquilo que nega e ao que afirma ser, já amplamente divulgado com a ajuda da mídia.

Os avanços do agronegócio em direção ao ensino formal, entretanto, não são uma novidade, pois é um assunto amplamente discutido por autores que analisaram a intervenção do empresariado agrícola nas escolas públicas. Tal como os estudos que analisaram as iniciativas sociais e ambientais das empresas agrícolas Instituto Souza Cruz e Monsanto (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014) e também os que abordaram a parceria público/privado do *Programa Agronegócio na Escola*, desenvolvido pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), desde 2001, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, desde 2008, com diversas prefeituras municipais do mesmo estado (LAMOSA, 2016); e do *Programa Agrinho*, desenvolvido pela Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR/PR), em conjunto com o Governo do Estado do Paraná, desde 1995 (PEREIRA, 2015).

Entretanto, diferente de projetos ou programas já amplamente discutidos por diversos autores, no atual contexto, os avanços do agronegócio às escolas se converte com a ampliação de tradicionais grupos conservadores. Esses popularizam-se com a ajuda das mídias digitais e redes sociais, através das quais uma gama de pessoas acha-se capaz de opinar, mesmo que sem base em fontes, algo crucial para o conhecimento histórico.

Entre as ações desses grupos, estão as disputas quanto ao processo educacional como um

todo, bem como, as concepções envolvendo o passado. O primeiro caso, pode ser exemplificado pela propagação da suposta “neutralidade” e “imparcialidade” impulsionada nas propostas de militarização das escolas públicas brasileiras e no movimento/projeto *Escola sem partido*, sendo eles duas faces de um mesmo projeto, por sua vez, hegemônico e conservador (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 257). No outro caso, as concepções envolvendo o passado dizem respeito à sua reinterpretação, a fim de justificar objetivos imediatos (revisionismo), e à negação dos fatos ou processos históricos que os geraram (negacionismo), colocando em xeque o conhecimento histórico e propiciando a emergência de um obscurantismo que ameaça a democracia e os valores civilizacionais básicos (NAPOLITANO, 2020, n.p).

Na perspectiva do agronegócio, enquanto um protagonista envolvendo o Ensino de História e a Educação dos povos do campo, é preciso compreender a necessária defesa de concepções “neutras” e “imparciais”, haja vista que ele entenderia estar sendo retratado nas escolas de forma doutrinária e ideológica. Entretanto, diferente dos demais grupos conservadores tradicionais, o agronegócio, por meio de sua autoimagem, não pretende realizar uma reinterpretação ou negação do passado, pois assume que problemas agrários relacionados à monocultura, ao latifúndio e ao trabalho escravo fazem parte do histórico do nosso país. Porém, distorcem a realidade, pois, na pretensão de ocultar seu verdadeiro caráter, atribuem questões do presente como se fossem do passado. Sua atuação demanda novas estratégias para combater seu protagonismo, pois conceber o agronegócio enquanto um pilar da economia e da sociedade brasileira é continuar silenciando sujeitos e negando as contradições e implicações econômicas, sociais e ambientais deste modelo.

## Considerações finais

É no rompimento dos silêncios produzidos pelo agronegócio que o Ensino de História e a Educação dos povos do campo devem ser parceiros. Apesar de terem em suas origens processos de silenciamentos, devem unir-se para que suas vozes sejam ainda mais altas.

A primeira, respaldada pela historiografia contemporânea, que se baseia na “história vista a partir de baixo ou a história da gente comum” (HOBBSAWM, 2013, p. 280), é capaz de trazer novos personagens para a cena dos processos históricos (SADER, 1988). Assim, com base na obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, garantida pela lei 11.645/2008, é preciso voltar-se à valorização e importância dos indígenas e negros na História do Brasil, ressaltando que o contexto das lutas pela terra ultrapassa um recorte de classe.

A Educação dos povos do campo, por sua vez, tendo como princípio a Educação do Campo, aqui compreendida como crítica à Educação Rural – da qual os projetos educacionais do agronegócio fazem parte – e que não se resume apenas a um contraponto à Educação em si mesma, mas como aversão à realidade historicamente constituída (CALDART, 2009, p. 39-40), deve orientar-se na luta contra o agronegócio e na defesa do projeto de campo da agricultura camponesa. Assim, pode orientar-se para o atendimento aos interesses dos habitantes do campo<sup>8</sup>, garantido pelo Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e um dos princípios da Educação do Campo (Art. 2 do Decreto 7.352/2010).

Uma estratégia para a revelação do verdadeiro caráter do agronegócio está na formação de Educadores do Campo, em cursos pensados especificamente para atender as escolas do campo, como os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo (Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Sociais e Humanas). Esses cursos devem pautar-se na superação da formação de um protótipo único e genérico de docente, pois esse deve ser capacitado a considerar a diversidade de coletivos humanos (ARROYO 2012, p. 361). Além do mais, espera-se com a formação dos professores que eles tenham capacidade crítica e reflexiva para transformar a

---

<sup>8</sup> Partimos da situação ideal de que os “interesses dos habitantes do campo” sejam voltados ao campo da agricultura camponesa/*Paradigma da questão agrária*, apesar de compreendermos a complexidade envolvendo a submissão e a subordinação intelectual (GRAMSCI, 1987. p. 15).

realidade (ARROYO 2012, p. 361), logo, que sejam formados para a luta contra o agronegócio, revelando os seus silêncios.

Lutar contra o agronegócio não é, de forma alguma, desconsiderar a importância da atividade agropecuária em nosso país, nem pode ser confundido com o fortalecimento das concepções de que o rural é atrasado, estando o trabalhador e morador do campo em escala inferior em relação aos da cidade. Lutar contra o agronegócio é, sobretudo, conceber que o campo não é homogêneo, sendo, portanto, o outro modelo de campo – o campo da agricultura camponesa pautado no “paradigma da questão agrária” –, o que deve ser valorizado, pois, esse sim é produtor de alimentos na perspectiva sustentável.

No tempo presente, é urgente que o Movimento Nacional de Educação do Campo<sup>9</sup>, educadores, movimentos sociais, organizações sindicais e educacionais se articulem por meio de ações de combate aos avanços do agronegócio ao ensino formal. Diante dos retrocessos do atual momento, mais do que nunca, torna-se urgente as parcerias do Ensino de História e da Educação dos povos do campo. De mãos dadas, eles precisam gritar contra os silêncios do agronegócio, almejando a transformação da sociedade.

## Fontes

BRASIL. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

## Referências

AGRONEGÓCIO quer ditar os rumos da educação brasileira. *Brasil de Fato*, São Paulo/SP, 10 mai. 2021.

BALSAN, Rosane. Impactos Decorrentes da Modernização da Agricultura Brasileira. *Campo-Território: Revista de Geografia agrária*, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-27.

BOMBARDI, L. M. *Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia*.

---

<sup>9</sup> Em defesa à Educação do Campo e, ao mesmo tempo, fazendo um contraponto à Educação Rural, a década de 1990 viu florescer um debate levado a cabo por movimentos sociais de luta pela terra e por organizações da sociedade civil, tais como, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). O Movimento, hoje conhecido como *Movimento Nacional de Educação do campo*, começou a constituir-se com o primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e foi amadurecido com a formação de uma *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* que, deu origem a duas Conferências Nacionais: a primeira ocorrida em 1998 e a segunda em 2004, ambas em Luziânia-GO. Tais eventos foram responsáveis pelo amadurecimento da Educação do Campo, e contribuíram para a criação de Políticas Públicas, tais como, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002).

São Paulo: FFLCH – USP, 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CASTILHO, A. L.; PAGENOTTO, M. L. Trabalho escravo: entre 48 novos membros da “lista suja”, 33 são fazendeiros. *De olho nos ruralistas*, 03 abr. 2019. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2019/04/03/trabalho-escravo-entre-48-novos-membros-da-lista-suja-33-sao-fazendeiros/>. Acesso em 12 jun. 2021.

D'AGOSTINI, A; VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322, jul./dez. 2014.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. *Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia M. A. de (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Brasília: 2004, p. 32-53.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 09, p. 38-47, 2002.

GORTÁZAR, N. G. Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária. *El País*, São Paulo/SP, 08 mai. 2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/07/politica/1557255028\\_978632.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/07/politica/1557255028_978632.html). Acesso em 13 jun. 2021.

GRAMSCI, A. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAZIANO, X. Educação no Brasil precisa respeitar o agro, diz Xico Graziano. *Poder 360*. 07.out.2020. Disponível em <https://www.poder360.com.br/opiniao/educacao/educacao-no-brasil-precisa-respeitar-o-agro-diz-xico-graziano/>. Acesso em 13 jun. 2021.

GRAZIANO, X.; NEVES, M. F. *O agro para estudantes: 10 temas para tornar o ensino mais atrativo*. Disponível em [https://todosaumasovoz.com.br/site/wp-content/uploads/2021/05/TUV\\_COMPENDIO\\_10\\_TEMAS\\_L.pdf](https://todosaumasovoz.com.br/site/wp-content/uploads/2021/05/TUV_COMPENDIO_10_TEMAS_L.pdf). Acesso em 10 jun. 2021.

GRAZIANO DA SILVA, J. *A modernização dolorosa: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

GRAZIANO NETO, F. *Questão agrária e Ecologia: Crítica da moderna agricultura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GUILHOTO, J. J. M. et al. A importância do agronegócio familiar no Brasil. *Revista de economia e sociologia rural*, Brasília, v. 44, n. 3, p. 355-382, jul./set. 2006.

HOBSBAWM, Eric J. A história de baixo para cima. In: HOBSBAWM, Eric J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 280-300.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2017*. Resultados Definitivos. Rio de Janeiro, 2019.

LAMOSA, R. A. C. *Educação e Agronegócio: a Nova Ofensiva do Capital nas Escolas Públicas*. Curitiba: Appris, 2016.

- LEITE, S; P.; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 81-87.
- MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MÉSZÁROS, I. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 263-282.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NAPOLITANO, M. Combate ao negacionismo historiográfico confronta o obscurantismo que ameaça a democracia, diz historiador. [Entrevista concedida a] Jacqueline Boechat. *Fiocruz*, Rio de Janeiro/RJ, 09 mar. 2020.
- PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, J. (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-26.
- OLIVEIRA, S. R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. (Orgs.). *Representações culturais da América indígena*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 59-80.
- PEREIRA, V. B. *Concepção político-pedagógica para formação de professores do Programa Agrinho: do campo à cidade*. Guarapuava/PR, 2015. 136 f. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2015.
- PROGRAMA BEM DA TERRA. *Canal Terraviva/YouTube*: 21 dez. 2020. 78 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Whybpb-wmFvQ>. Acesso em 14 jun. 2021.
- RAJÃO, R. et al. The rotten apples of Brazil's agribusiness [Maçãs podres do agronegócio brasileiro]. *Science*, 369(6501), p. 246-248, 17 jul. 2020.
- RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 295-301.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, C. A.; PEREIRA, R. S. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.
- SILVA, M. A. M. *Errantes do fim do século*. São Paulo: Unesp, 1999.
- STROPASOLAS, P. “Lista suja” é divulgada, mas desmonte freia combate à escravidão na pandemia. *Brasil de Fato*, São Paulo/SP, 13 abr. 2021. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/13/lista-suja-e-divulgada-mas-desmonte-freia-combate-a-escravidao-na-pandemia>. Acesso em 12 jun. 2021.
- WEBINAR. O agro para estudantes. *Canal Todos a uma só voz/YouTube*: 13 maio 2021. 84 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-9oqxsyLgcw>. Acesso em 14 jun. 2021.
- ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação. *Anais do Congresso de leitura do Brasil (COLE)*, 17. Campinas: ALB, 2009.

## Notas de autoria

**Tânia Mara de Bastiani** é mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Entre os temas que pesquisa, encontram-se: A questão agrária no Brasil, os Movimentos sociais do campo e a Educação do campo. E-mail: taniamaradb@gmail.com.

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

BASTIANI, Tânia Mara. Em tempo de silêncios, o grito da resistência não pode calar: as parcerias entre o Ensino de História e a Educação dos povos do Campo. *Sæculum – Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 216-230, 2021.

### Contribuição de autoria

Não se aplica.

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

### Histórico

Recebido em 14/07/2021.

Aprovado em 27/09/2021.