



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

**A RELAÇÃO ENTRE SOBERANIA ALIMENTAR, SEGURANÇA ALIMENTAR E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

MACAPÁ

2025

**LECIANE PATRÍCIA GONÇALVES DIAS
MARIA FABIOLA DE SOUSA**

**A RELAÇÃO ENTRE SOBERANIA ALIMENTAR, SEGURANÇA ALIMENTAR E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) da matéria de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), como requisito para a obtenção do curso de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Rocha Chaves

MACAPÁ

2025

LECIANE PATRÍCIA GONÇALVES DIAS

MARIA FABIOLA DE SOUSA

**A RELAÇÃO ENTRE SOBERANIA ALIMENTAR, SEGURANÇA ALIMENTAR E
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) da matéria de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), como requisito para a obtenção do curso de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia.

Data de aprovação: Macapá-AP, _____ de _____ de 20__.

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Rocha Chaves Orientadora - UNIFAP

Prof^ª. Dr^ª. Daginete Maria Chaves Brito

Prof^ª. Msc. Iris Costa da Silva

Aos meus amados filhos, Vinícius Wallace Dias e Enzo Rodrigo Dias e Dias. Pelo amor, carinho e compreensão, são as minhas motivações de força e coragem para quebrar barreiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde, força, fé, coragem e proteção. Ao meu esposo e companheiro, Vernon José da Cruz Dias, com quem compartilho, minhas jornadas e pelo apoio e incentivo.

A nossa orientadora Prof^ª.Dr^ª. Patrícia Rocha, nossa gratidão pela dedicação, disponibilidade e confiança em nos orientar e dialogar sobre as políticas públicas, soberania e segurança alimentar no Brasil.

Ao Coordenador do Curso LEDOC.Prof^º.Dr. Galdino Xavier, pelo acolhimento e colaboração para nossa pesquisa.

Ao prof^º.Dr. Alexandro Francisco Camargo, pela colaboração e apoio na reintegração do curso de Licenciatura em Geografia.

Aos colegas do curso de graduação da UNIFAP. 2016.1 Por todos os momentos intensos de companheirismo e conhecimentos compartilhados

A todos os professores do colegiado de graduação em Geografia, nossa gratidão pelos intensos e importantes debates e arcabouços de conhecimentos internalizados.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, pois a graduação do cidadão é uma grande conquista social.

– LECIANE PATRÍCIA GONÇALVES DIAS

Quero expressar minha profunda gratidão a todos que me apoiaram nessa jornada desafiadora e enriquecedora.

Ao meu amado filho, Marcelo Guimarães Vieira Filho, por ser minha inspiração diária. Cada esforço foi feito pensando no exemplo que quero deixar para você. Saiba que o amor por você me moveu mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu companheiro de vida, Marcelo Guimarães Vieira, meu esposo e meu porto seguro. Obrigada por seu apoio incondicional e pelas palavras de incentivo.

À minha querida colega Leciane Patrícia Dias, pelo companheirismo, pelas horas de estudo compartilhadas e pela cumplicidade que tornaram essa caminhada mais leve.

À minha mãe, Maria Socorro de Sousa, mulher forte e batalhadora, que me ensinou desde cedo o valor da persistência. Seu amor inabalável e suas orações foram a base que me sustentou. Obrigada por sempre acreditar em mim.

À minha dedicada orientadora, Patrícia Rocha Chaves, pela sabedoria, paciência e orientação essenciais para a concretização deste trabalho. Sua expertise e incentivo foram fundamentais para que eu superasse esse desafio.

Aos meus irmãos, sogros, amigos e corpo docente pelo apoio constante e pelo carinho que fortalecem nossos laços.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente: muito obrigada!

Com gratidão eterna,

– MARIA FABIOLA DE SOUSA

Maiores é quem está comigo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Repasse dos recursos disponíveis	30
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais linhas de créditos	32
Quadro 2 – Conteúdo sobre agricultura familiar e segurança alimentar lecionados por ano/bimestre	38
Quadro 3 – Cronograma do curso de licenciatura com identificação das características do LEDOC.....	47
Quadro 4 – Lista de corpo docente.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC – Agricultura de Baixa Emissão de Carbono
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COOPERAR – Cooperação Amazônica de Produtores Rurais
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Leis de Diretrizes e Base da Educação
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
MAPA – Ministério da Agricultura Agropecuária e Abastecimento
MEC – Ministério da Educação
MODERFROTA – Programa de Modernização da Frota de Tratores Agrícolas e Implementos Associados e Colheitadeiras
MPOG – Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas
PCA – Programa para Construção de Armazéns
PENSSAN – Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNC – Novo Plano Nacional de Cultura
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Político do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAMP – Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá
RURAP – Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SIGA – Brasil Sistema de Informações Orçamentárias Gerenciais Avançadas
SUS – Sistema Único de Saúde
TC – Tempo Comunidade
TU – Tempo Universitário
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 SOBERANIA ALIMENTAR VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR.....	16
2 AGRICULTURA CAMPONESA <i>VERSUS</i> AGRICULTURA CAPITALISTA NO BRASIL...	24
3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
4 REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) NO ESTADO DO AMAPÁ/UNIFAP	40
4 .1 O PERFIL DO EDUCADOR DO CAMPO	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
Referências	55

RESUMO

Esta monografia propõe uma reflexão crítica, sobre as diferentes perspectivas entre a relação sobre soberania alimentar, segurança alimentar e as políticas públicas no Brasil, destacando a sua importância na construção de estratégias que garantam o direito humano à alimentação adequada. A pesquisa tem como objetivo analisar, como as políticas públicas de soberania alimentar e segurança alimentar contribuem para a garantia do direito humano à alimentação saudável e nutritiva que assegurem o desenvolvimento regional e a redução da fome principalmente em populações desassistidas. Sobretudo entre populações vulneráveis. A pesquisa parte da premissa de que a fome é um problema crônico de natureza social, econômica e política, agravado pelas escolhas de produção e distribuição de alimentos no modelo econômico vigente. A análise também evidencia que, para garantir o acesso universal a alimentos justos e saudáveis, é fundamental investir em políticas de reforma agrária, apoiar a agricultura familiar e incentivar práticas agroecológicas sustentáveis. Para tanto, utilizou-se o método indutivo e dialético, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, com ênfase na Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Todavia essa política educacional reflete, grandes avanços e contribuições para a democratização da educação superior, sobretudo, permitido o acesso a este nível de ensino aos povos do campo. Na construção de alternativas que busquem garantir o direito à alimentação adequada e o fortalecimento da agricultura familiar.

Palavras-chave: Soberania Alimentar; Segurança Alimentar; Políticas Públicas; Ledoc; Território; Geografia.

ABSTRACT

This monograph proposes a critical analysis of the relationship between food sovereignty, food security, and public policies in Brazil, highlighting the importance of building strategies that ensure the human right to adequate food. The research aims to foster and raise critical awareness among society and governmental bodies regarding the need for the implementation and strengthening of public policies that promote regional development and reduce hunger, especially among vulnerable populations. It is based on the premise that hunger is a chronic problem of social, economic, and political nature, exacerbated by current economic models of food production and distribution. The analysis also emphasizes that, to guarantee universal access to fair and healthy food, it is essential to invest in agrarian reform policies, support family farming, and encourage sustainable agroecological practices. Using inductive and dialectical methods, the research adopts a qualitative approach based on bibliographic review, document analysis, and semi-structured interviews, with an emphasis on the experience of the Bachelor's Degree in Rural Education (Ledoc) at the Federal University of Amapá (Unifap). The investigation reflects on the impacts of educational policies for rural areas, the structural challenges faced, and the advances achieved in promoting education as a tool for the social emancipation of peasant communities.

Keywords: Food Sovereignty; Food Security; Public Policies; Ledoc; Territory; Geography.

INTRODUÇÃO

Desde o início da formação do território brasileiro, as relações de poder em torno da terra e da produção de alimentos moldaram profundamente a organização social e econômica do país. A estrutura fundiária herdada do período colonial, marcada pela concentração de terras e pelo favorecimento de elites agrárias, contribuiu para a marginalização de populações camponesas e indígenas, que historicamente têm lutado pelo direito ao território e pela preservação de modos de vida baseados na agricultura de subsistência e na diversidade cultural. Esses processos históricos, ainda hoje, repercutem nas desigualdades regionais e no desafio de garantir o direito humano à alimentação adequada, especialmente para as populações do campo.

A Revolução Verde, implementada a partir das décadas de 1960 e 1970, trouxe mudanças significativas para a agricultura mundial, com a introdução de tecnologias de alto rendimento, o uso intensivo de agrotóxicos e a expansão da monocultura em larga escala. No entanto, esses avanços técnicos, promovidos sob a promessa de erradicar a fome, tiveram como consequência o aprofundamento da concentração de terras, o êxodo rural e a dependência de grandes corporações para a produção e comercialização de alimentos. Em resposta a essas contradições, movimentos sociais camponeses emergiram com propostas alternativas baseadas na soberania alimentar, defendendo o direito das comunidades de produzir alimentos de forma sustentável, diversificada e adequada às suas realidades culturais e territoriais.

No Brasil contemporâneo, o combate à fome e a busca pela segurança alimentar tornaram-se temas centrais em agendas de políticas públicas, especialmente com a criação de programas como o Fome Zero, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN). A educação do campo também passou a ser reconhecida como um instrumento fundamental para a emancipação das populações rurais, valorizando seus saberes e fortalecendo suas práticas de produção alimentar. Contudo, ainda persistem desafios significativos na implementação dessas políticas, como a falta de continuidade, a pressão do agronegócio e a fragilidade institucional de espaços de participação social. Nesse contexto, torna-se essencial compreender as dinâmicas entre soberania, segurança alimentar e políticas públicas, especialmente em territórios como o estado do Amapá, onde iniciativas como o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) têm buscado articular educação, agricultura familiar e desenvolvimento regional.

A presente monografia tem como objetivo fomentar visões conceituais acerca da soberania alimentar, e segurança alimentar e sua relação com as políticas públicas no Brasil. Pois, nas últimas décadas, têm se intensificado debates sobre fenômenos sociais relevantes, tais como a

atuação de grandes corporações nas comunidades rurais, a precarização do trabalho no campo, a desigualdade de acesso à terra e o direito a uma alimentação justa e nutritiva para todos.

Com base nessa perspectiva, propõe-se uma análise científica pautada na soberania e segurança alimentar enquanto conceitos fundamentais para a garantia da sobrevivência de sujeitos e classes sociais em variados lócus e módus geográficos. A pesquisa busca analisar dados históricos e atuais sobre os programas sociais e projetos de leis que se propuseram a assegurar o direito humano à alimentação adequada, articulando essas políticas às lutas dos movimentos sociais, à educação do campo e aos conflitos históricos entre agricultura camponesa e agricultura capitalista no Brasil.

Dessa forma, delimita-se o tema da pesquisa: “A relação entre soberania, segurança alimentar e políticas públicas no Brasil”. A relevância do estudo reside na importância de garantir que a população, especialmente a mais vulnerável, tenha acesso a alimentos seguros, nutritivos e produzidos de maneira sustentável, assegurando o direito fundamental à alimentação e promovendo a redução da fome e da desigualdade social.

A pesquisa adota o método indutivo e dialético, com abordagem qualitativa, utilizando-se de análise bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas, destacando a experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) como estudo de caso. Foram analisados documentos como matrizes curriculares, diretrizes pedagógicas, projetos políticos de curso (PPC), além de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

A monografia, foi estruturada com documentos oficiais do Projeto Político do curso a LEDOC, e sua criação no estado do Amapá. Para entender-se como a educação do Campo pode contribuir para a formação e democratização do homem no campo. Para tanto, foram selecionados autores como Bazzotti, Mello, Del Priori, Venâncio, Cavalcante, Ribeiro, Santos, Almeida, Harvey, José de Souza Martins, Soares do Bem, Arroyo, Libâneo e Souza, cujas obras subsidiam a reflexão crítica sobre as temáticas abordadas. A partir dessa fundamentação, a pesquisa busca responder às seguintes perguntas norteadoras: como os movimentos sociais e as políticas públicas podem contribuir para a superação da fome e da insegurança alimentar no Brasil? Quais programas e leis federais são fundamentais para promover a soberania e a segurança alimentar no país? De que maneira a formação inicial e superior em Educação do Campo pode colaborar para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades rurais?

Como problema da pesquisa, temos o seguinte: como as políticas públicas no Brasil têm contribuído – ou falhado em contribuir – para a promoção da soberania alimentar e da segurança alimentar das populações rurais, especialmente frente às contradições entre a agricultura camponesa e o modelo capitalista de produção agrícola?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar, como as políticas públicas de soberania alimentar e segurança alimentar contribuem para a garantia do direito humano à alimentação saudável e nutritiva que assegurem o desenvolvimento regional e a redução da fome principalmente em populações desassistidas. Sobretudo entre populações vulneráveis. Portanto, os objetivos específicos, busca-se: discutir, através das políticas públicas sociais de que forma elas podem atuar na redução das desigualdades sociais e na promoção da segurança alimentar e soberania alimentar para as populações em situação de vulnerabilidade social; examinar através dos dados históricos e atuais sobre os impactos positivos das políticas públicas PAA, PNAE e PRONAF para o desenvolvimento rural.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada no método indutivo e dialético, com o intuito de compreender as relações entre soberania alimentar, segurança alimentar e políticas públicas no contexto brasileiro. Para tanto, utiliza-se de análise bibliográfica e dados documentais do projeto político do curso (Ledoc) da Universidade Federal do Amapá (Unifap). A partir da investigação de documentos institucionais como matrizes curriculares e diretrizes pedagógicas. Complementam a análise os marcos legais e programáticos das políticas públicas relevantes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), além de diretrizes educacionais como a LDB e os PCN. A metodologia busca articular dados empíricos com os aportes teóricos de autores que discutem educação do campo, agricultura, políticas públicas e soberania alimentar, permitindo uma análise crítica e contextualizada da realidade das populações rurais brasileiras.

A relevância desta pesquisa se justifica pela urgência em compreender e fortalecer políticas públicas que assegurem o direito à alimentação adequada e à educação de qualidade para as populações do campo, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade social. Em um contexto de agravamento da fome e da desigualdade, estudar a soberania e a segurança alimentar não apenas contribui para o avanço teórico e acadêmico, mas também propõe alternativas práticas para a superação dos desafios históricos enfrentados pelas comunidades rurais brasileiras. Além disso, a análise do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unifap revela a importância de ampliar o acesso à formação superior como estratégia para fortalecer a autonomia e o

protagonismo dos povos do campo, gerando impactos positivos no desenvolvimento regional e na promoção da cidadania.

Neste contexto, este trabalho propõe-se a abordar inicialmente a distinção conceitual e prática entre soberania alimentar e segurança alimentar, analisando seus desdobramentos históricos e sociais na luta pelo direito à alimentação adequada. Em seguida, realiza-se uma análise crítica das dinâmicas entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista no Brasil, resgatando os processos históricos que moldaram as relações de produção no campo e suas consequências para o campesinato. Posteriormente, procede-se a uma avaliação das políticas públicas voltadas para a educação do campo, evidenciando avanços, limitações e as disputas ideológicas que permeiam a implementação dessas ações em âmbito nacional. Examinando sua importância como instrumento de fortalecimento da soberania alimentar e segurança alimentar na construção de políticas públicas efetivamente comprometidas com as realidades e necessidades das populações rurais.

1 SOBERANIA ALIMENTAR VERSUS SEGURANÇA ALIMENTAR

O conceito de soberania alimentar, de certo, é ainda novo e surgiu a partir de discussões sobre segurança alimentar, um tema amplamente debatido e conhecido entre seus defensores. O foco principal dessa discussão é a diferença entre os dois conceitos, soberania e segurança alimentar, e sua importância para a sociedade como um todo, para que se compreenda a distinção entre eles.

O conceito de segurança alimentar foi desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente por meio da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) com sede em Roma, Itália, difundido por vários órgãos no contexto da Revolução Verde, que começou entre as décadas de 1960 e 1970, no bojo do crescimento econômico e da crise do petróleo, marcada pela expansão do latifúndio, uso de pesticidas e avanço da monocultura.

A expectativa era que essa mudança técnica – Revolução Verde – na agricultura resolvesse os problemas alimentares globais. No entanto, com o aumento do uso de tecnologia nas áreas do setor primário e secundário, houve um aumento no êxodo rural para os centros urbanos, especialmente entre populações carentes que enfrentavam altos índices de endividamento devido à compra de insumos químicos e isso resultou na concentração de renda e de terras.

Outro fator foi a substituição da mão de obra por máquinas nos sistemas de cultivo. Embora a modernização agrícola não tenha sido a única responsável por esse processo, melhoramento genético e tecnologias digitais de precisão tiveram sua parcela de contribuição. Além disso, é necessário debater outras questões, como as transformações genéticas das plantas na modernização agrícola.

Se por um lado os grandes produtores defendem esse tipo de melhoramento genético, afirmando que as plantações terão mais resistência às mudanças climáticas e serão menos suscetíveis às pragas, por outro, estão os pequenos agricultores, que defendem um plantio agroecológico e com mais diversidade de culturas.

A segurança alimentar é uma política global e um tema prioritário em agendas internacionais de diversos países, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente o objetivo de erradicar a fome e garantir o acesso universal a alimentos seguros, nutritivos e suficientes. Nessa agenda, países adotam políticas nacionais próprias, como programas de subsídios, estoques reguladores e apoio à agricultura familiar e empresarial, como o exemplo do Brasil, Índia e Etiópia. Mas a promessa de segurança alimentar, em alguns contextos, acabou resultando na expropriação do produtor rural, no aumento do número de famintos no planeta, e no uso excessivo de pesticidas, além do esgotamento do solo e da perda da biodiversidade.

O conceito de soberania alimentar surgiu em 1996 pelo movimento La Via Campesina, principal organização internacional de movimentos camponeses. Fundada em 1996, criou o termo durante a cúpula mundial da alimentação da FAO em Roma, na Itália, portanto, é complexo e não se limita apenas à questão da oferta de alimentos no mercado. Abordando a produção, o consumo e a comercialização dos alimentos de forma inclusiva, sem excluir os camponeses.

Os movimentos camponeses, pelo contrário, se reúnem ao redor do mundo para lutar contra o modo de produção capitalista e propor medidas concretas para construir um sistema alimentar baseado na comunidade, dignidade humana e na soberania alimentar. É nesse contexto que se insere o conceito de *segurança alimentar*, cujo papel é essencial na discussão sobre abastecimento e mercado. Assim:

A soberania alimentar encontra respaldo no artigo 1º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da ONU, que garante o direito à autodeterminação a todos os povos e que, em virtude disso, eles têm o direito de estabelecer “livremente a sua condição política e, desse modo, providenciam o seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Em caso algum se poderá privar um povo dos seus próprios meios de subsistência” (Pidesc, 1966, art. 1º) (Conti; Bazotti; Finokiet, 2015, p. 3).

Portanto, a soberania alimentar refere-se ao direito das comunidades de se organizarem, formular e implementar suas próprias políticas e estratégias para a produção, distribuição e

consumo de alimentos de maneira sustentável, visando que todas as pessoas tenham acesso adequado à alimentação, promovendo a produção em pequena e média escala em determinado território, e respeitando as tradições culturais e práticas diversas de camponeses, extrativistas, pescadores e povos indígenas. Além disso, é crucial destacar o papel das mulheres nesse contexto. A soberania alimentar é vista como uma abordagem essencial para erradicar a fome e a desnutrição, garantindo uma segurança alimentar duradoura e sustentável para todas as populações (Conti; Bazotti; Finokiet, 2015).

No entanto, o conceito de segurança alimentar, quando aplicado de maneira inadequada, pode levar ao aumento da transgenia e da monocultura, o que é prejudicial para a sociedade, que consome esses alimentos. Partindo do ponto em que o pequeno agricultor não possui escala suficiente para suprir a demanda conforme a logística do mercado estabelecida pelas grandes corporações e transnacionais, que são as únicas beneficiadas com o processo de monopolização da produção e comercialização de alimentos, frequentemente prejudicados pela falta de qualidade e pelos altos níveis de produtos químicos, os chamados alimentos ultraprocessados, esse cenário revela a necessidade de uma mudança.

A área de alimentação e nutrição, historicamente, não tem recebido a devida atenção nas políticas públicas, frequentemente enfrentando limitações de recursos financeiros e técnicos. Além disso, a disponibilidade e o treinamento da mão de obra também têm sido inadequados. As ações nesse setor tendem a ser isoladas e carecem de uma articulação adequada entre as diferentes iniciativas existentes, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais integrada e multissetorial (Mello; Luana, 2015).

Diante do exposto, o conceito de soberania alimentar surge como um contraponto importante, promovido pelos movimentos camponeses em escala global. Esse conceito diferencia-se ao considerar a produção de alimentos como uma consequência de modos de vida associados localmente, com raízes e vínculos regionais. Isso resulta em produtos mais saudáveis para a população. A inserção dos camponeses pode gerar renda local, beneficiando a sociedade regional e contribuindo para a eliminação da fome. A produção de alimentos deve não apenas atender à demanda de mercado, mas também ser saudável e de qualidade, respeitando hábitos e tradições locais.

Esse movimento se destaca pela sua diversidade e pela união em torno de lutas comuns, representada por aqueles que lidam diretamente com a terra e sustentam o mundo, mesmo diante de constantes cercos aos seus territórios e uma criminalização persistente por parte dos latifundiários e das mídias de grandes corporações. A conferência representa um avanço na

internacionalização dessas lutas, buscando desenvolver estratégias para conter o poder do capitalismo global e fomentar um movimento voltado para a mudança (MST, 2017).

Sob essa ótica, o conceito de soberania alimentar é complexo e vai além do resultado da agricultura. Está associado ao modo de vida (do agricultor, quilombola, ribeirinho) e à dignidade e valorização de quem produz e o estabelecimento de vínculos solidários por quem consome o alimento. Assim, o termo se opõe à exploração das corporações do mercado consumidor, que se beneficiam da desvalorização do agricultor, elevando os preços para o consumidor final. Dessa forma, as corporações que intermediam a produção de alimentos são as principais responsáveis pela fome no planeta.

Em outro viés, para compreender a relação entre política e a busca pela felicidade humana, é importante entender o conceito de política e como se dá uma manifestação na realidade. Para Aristóteles, “a política é a ciência que tem como objetivo a promoção da felicidade humana”. Nesse sentido, suas manifestações devem fornecer o que pode ser entendido atualmente como o bem-estar ou bem viver, que por uma questão de subjetividade acaba gerando diferentes interpretações e conseqüentemente inúmeras e diferentes visões de como pode e deve ser alcançado. O filósofo a divide em duas partes: a ética, que se preocupa com a felicidade individual do cidadão dentro da Cidade-Estado, ou *pólis*, e a política que em sua essência e objetivos vai buscar a felicidade do coletivo. Isso significa que a política está na raiz de sua origem subjugada aos interesses da vida da população da cidade. Além disso, é importante entender o que caracteriza um ato político, pois são as ações políticas que irão definir o desenvolvimento da vida dos cidadãos.

Dessa maneira, inicialmente, deve-se entender o comportamento desse conceito, o ato político como um ato governamental, ou seja, de que responsabilidade e atuação direta da gestão, realizado por agentes políticos no exercício de suas funções executivas, legislativas e judiciárias, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira, aborda em seu Art 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da constituição” (Brasil, 1988).

Na Constituição Federal de 1988, pelo menos nos seus registros, garante direitos básicos, como alimentação, estabelecendo que todos os cidadãos brasileiros devam ter acesso a alimentos de qualidade. Tal garantia representa um importante instrumento no âmbito social, e é essencial tanto para os direitos fundamentais quanto para os deveres do Estado. Dessa maneira, deve-se compreender que as ações políticas frequentemente envolvem conflitos entre os interesses do capital e do trabalho, e é a partir dessas relações que se produzem políticas públicas.

Isso também quer dizer que a seleção de alimentos e hábitos alimentares geram impactos de natureza econômica, ambiental e social e quando esses atos ocorrem de maneira evidente nos campos de estudos da geografia, eles se tornam seus objetos de análise e estudo. Dentro desse contexto, a fome, enquanto consequência de muitos fatores, mas principalmente de responsabilidade da gestão pública, é vista como uma questão de importância social e deve ser abordada por meio de políticas públicas.

Para enfrentar a questão da nutrição no Brasil, criou-se órgãos federais como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), e muitos programas voltados para combater a fome e a desnutrição, como, por exemplo, o Guia Alimentar para a População Brasileira, o Fome Zero e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), a PNAN, e o PNAE. É importante dizer que esses órgãos são criados por meio de projetos de lei.

A luta pela nutrição no Brasil ganha força com a implementação de políticas públicas e programas de combate à fome e a desnutrição. A questão da nutrição no país é um desafio complexo, pois exige a união de esforços governamentais e a participação social para que possa garantir aos cidadãos o direito à alimentação saudável e segura, uma vez que em resposta às demandas sociais, no âmbito federal, é que se desenvolve importantes instrumentos de proteção social que visam o enfrentamento dessas questões como a fome e a desnutrição.

É por meio de políticas amplas e estruturadas que as pessoas irão acessar direitos sociais básicos. Para dar suporte ao anseio social, ações voltadas à segurança alimentar e à melhoria da qualidade nutricional foram criadas com base em projetos de lei. Estes instrumentos normativos permitem que políticas públicas sejam implementadas e sustentadas juridicamente, assegurando continuidade e eficiência. Dentre esses órgãos, destacam-se o CONSEA e a Política PNAN.

O CONSEA foi criado cinco anos depois da Constituição Federal de 1988, em 22 de abril de 1993, no governo do Presidente Itamar Franco, pelo Decreto 807/93, tendo como sua principal função assessorar à Presidência da República na formulação de políticas públicas voltadas a segurança alimentar e nutricional, garantido o direito humano à alimentação adequada. O Conselho passou por períodos de extinção e recriação, tendo seu decreto revogado algumas vezes, sendo extinto em 1995 e recriado em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e novamente extinto em 2019 pelo governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

Em 2023, pelo Decreto 11.421/23 foi recriado novamente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, para continuar com a atuação e formulação e monitoramento de políticas de combate à fome. Conforme Decreto de Lei nº 11.421, de 28 de fevereiro de 2023: “Altera o Decreto

nº 6.272, de 23 de novembro de 2007, que dispõe sobre as competências, a composição e o funcionamento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA”.

O conselho é composto por sessenta membros, dois terços de representantes da sociedade civil e um terço de representantes governamentais. A presidência é exercida por um membro da sociedade civil, indicado e designado pelo Presidente da República. Outro esforço da reivindicação social foi a criação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), sendo criada em 1999 pelo Ministério da Saúde no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e faz parte das ações do Sistema Único de Saúde (SUS) (GOV, 2023).

A PNAN se organiza em diretrizes que abrangem diferentes aspectos da alimentação e nutrição no Brasil. Algumas das principais diretrizes incluem: promoção da alimentação adequada e saudável; vigilância alimentar e nutricional; prevenção e cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição; educação alimentar e nutricional; e, regulação e controle da qualidade dos alimentos.

Além disso a Política Nacional de Alimentação e Nutrição passou por revisões ao longo dos anos, sendo atualizada em 2011, tendo como os principais objetivos e diretrizes: promoção da saúde – enfatizar a alimentação adequada e saudável como direito humano; prevenção de doenças – combate à obesidade, diabetes, hipertensão e outras condições relacionadas à má alimentação; – foco em populações vulneráveis (indígenas, quilombolas, comunidades rurais e periféricas urbanas), integração multisetorial – articulação com políticas de educação, agricultura familiar e assistência social.

No contexto atual, a PNAN desenvolveu várias iniciativas. Na pandemia de Covid-19 (pós-2020) reforçou ações para mitigar a insegurança alimentar agravada pela pandemia, junto a programas como o Auxílio Brasil (substituto do Bolsa Família em 2021) e distribuição de cestas básicas. Ainda em 2022, implantaram a rotulagem de alimentos industrializados, novas regras para advertências frontais em embalagens (retângulos pretos), indicando alto teor de adição de açúcar, gordura e sódio, alinhados às recomendações da PNAN.

Outra ação desta política envolve o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), fortalecendo o vínculo entre as escolas públicas e a agricultura familiar através da aquisição de alimentos, garantindo assim uma alimentação saudável e regionalizada para os estudantes. Atualmente, a PNAN enfrenta desafios. Dados do Vitigel (2023) indicam que 57% da população adulta do país está com excesso de peso. O aumento da obesidade requer ações mais efetivas. Outro fator que preocupa é a insegurança alimentar pós-pandemia que, segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar (Penssan, 2023), 33 milhões de brasileiros enfrentam a fome. Em edição recente a pesquisa mostra que esse percentual da população convive com insegurança

alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave –, ou seja, o país regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990.

Nesse cenário de políticas e programas sociais o Programa de Aquisição de Alimentos também ganha destaque, sabendo que a insegurança alimentar no Brasil é agravada por desigualdades históricas e crises econômicas e demandou políticas intersetoriais capazes de integrar produção agrícola e acesso a alimentos. Foi nesse contexto que o PAA foi criado pela Lei nº 10.696/2003 no âmbito do Programa Fome Zero, representando um marco ao vincular compras do governo à agricultura familiar.

Esse programa gerou impactos na segurança alimentar do país. Entre 2003 e 2023, o PAA, segundo relatório da Conab 2023, destinou 4 milhões de toneladas de alimentos a 20 mil instituições, dentre elas, banco de alimentos e escolas, beneficiando em torno de 25 milhões de pessoas. Na agricultura familiar e desenvolvimento local, o programa adquiriu R\$ 6,2 bilhões em produtos de 350 mil agricultores familiares, com destaque para os grãos, frutas e hortaliças.

Mesmo sendo um programa de grandes impactos, o PAA enfrenta desafios estruturais, como, por exemplo, as instabilidades orçamentárias. Dados do SIGA Brasil (2023) mostram que entre os anos 2016 a 2022, os repasses caíram 70%, reflexo de cortes em políticas sociais, a logística em algumas regiões do país e a burocracia, como exigências sanitárias complexas, que excluíram 22% de produtos de pequena escala (UFMG, 2021). Embora os pequenos agricultores se beneficiem com a compra direta sem a exigência de licitação, tem o entrave de barreiras sanitárias.

Ademais a alimentação escolar é um direito fundamental para o desenvolvimento educacional e a segurança alimentar das crianças e adolescentes no Brasil. O PNAE é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e cumpre um papel há décadas tornando-se uma política pública essencial para combater as desigualdades no Estado do Amapá. Localizado na Amazônia Legal, o programa enfrenta desafios únicos, mas também se destaca por iniciativas inovadoras que integram cultura local, sustentabilidade e inclusão social.

Desta forma o PNAE é um programa transformador, criado em 1955, regulamentado pela Lei nº 11.947/2009. É o maior programa de alimentação escolar do mundo, atendendo mais de 40 milhões de estudantes brasileiros, Dentre seus pilares estão: nutrição adequada; cardápios elaborados por nutricionistas adaptados a hábitos regionais; necessidades de cada faixa etária; e, a agricultura familiar. No mínimo, 30% dos recursos repassados devem ser investidos na compra direta de alimentos de pequenos produtores locais, educação alimentar, projetos pedagógicos que incentivam hábitos saudáveis e valorizam a produção sustentável dos alimentos.

O Estado do Amapá possui um pouco mais de 70% do território coberto por florestas. As comunidades ribeirinhas e indígenas dependem dos rios para o transporte e acesso aos serviços básicos, em que a ação assume um papel ainda mais estratégico nesses territórios. Em 2023, o Estado do Amapá recebeu repasse financeiro de R\$ 15,8 do FNDE (GOV, 2023) para o PNAE. Valor distribuído entre as redes estadual e municipal, o cálculo considera o número de alunos e a modalidade de ensino: no ensino normal prioriza repasse de 55% maiores (R\$0,56 a diária de cada aluno) devido aos custos de logística elevados. Já nas comunidades indígenas e quilombolas cardápios adaptados incluem alimentos como peixe mandioca e açaí reforçando o fortalecimento cultural.

Agricultura familiar, nesses casos, vai ser o motor econômico e social das comunidades. A conexão entre o PNAE e a produção familiar no Amapá, segundo a Secretaria de Comunicação Social do Estado, recebeu, no ano de 2023, cerca de 23,5 milhões. A conexão entre o PNAE e a agricultura familiar é um caso de sucesso para produtores locais que se organizam em cooperativas, como a Cooperação Amazônica de Produtores Rurais (Cooperar) que fornecem alimentos para mais de 500 escolas. Entre os destaques estão: o fortalecimento das cadeias produtivas, como a demanda do programa que estimula a produção de roupas de frutas regionais, como cupuaçu, bacuri e farinha; e, a inclusão de povos tradicionais e comunidades indígenas, como os Karipuna que vendem excedentes de sua produção para o programa, gerando renda e autonomia. Mas, apesar dos avanços, persistem alguns desafios como a falta de infraestrutura e estradas, dependência do transporte fluvial, que encarece a distribuição dos alimentos, a capacitação técnica de pequenos produtores, que necessitam do apoio para a certificação sanitária e gestão da produção.

A compreensão dos conceitos de soberania e segurança alimentar, bem como a análise das políticas públicas voltadas para a promoção do direito humano à alimentação, evidenciam a importância de refletir sobre os modos de produção agrícola que sustentam essas políticas. Nesse sentido, torna-se fundamental examinar as relações históricas e estruturais entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista no Brasil, pois são essas dinâmicas que moldam a produção, o acesso e a distribuição dos alimentos no território nacional. A seguir, propõe-se uma análise das trajetórias e contradições entre esses dois modelos de agricultura, buscando entender seus impactos na luta pela soberania alimentar e na efetivação de direitos fundamentais, como o combate à fome e a promoção do desenvolvimento sustentável.

2 AGRICULTURA CAMPONESA *VERSUS* AGRICULTURA CAPITALISTA NO BRASIL

Abordar o processo histórico da agricultura camponesa e capitalista no Brasil requer uma análise histórica de um longo período de revisitações e interações entre o Estado e a sociedade. É importante compreender as relações de poder que foram estabelecidas ao longo do processo histórico do Brasil, para entender o papel e a posição da cultura camponesa no contexto brasileiro. A questão do campo tem ganhado cada vez mais relevância nos âmbitos político, teórico, social, econômico e ideológico.

O campesinato faz parte do setor primário da economia, uma organização de produção que constrói e reconstrói sua trajetória por meio dos movimentos sociais. Tais movimentos lutam por reforma agrária, visando melhorar as condições agrícolas e a qualidade de vida dos trabalhadores rurais e das populações tradicionais, além de combater as injustiças sociais no campo. Assim, um ponto crucial a ser abordado é um breve histórico da agricultura camponesa e sua interação com a produção capitalista, observando como essas relações se desenvolveram e influenciaram uma à outra.

A trajetória do processo de ocupação das terras brasileiras é marcada por eventos expressivos e desigualdades sociais que explicam as reivindicações camponesas e a dispersão das lutas populares no campo em diversos lugares. As terras, que hoje fazem parte do território brasileiro, sempre foram objeto de disputas entre diferentes povos, nações e grupos sociais. O Tratado de Tordesilhas, assinado para resolver o conflito entre o Reino de Portugal e a Espanha, estipulou que a porção leste do território brasileiro seria da Coroa Portuguesa (Priori; Venâncio, 2016; Santos, 2019).

É a partir dessa fase que surge o primeiro regime de terras, criado pelo rei D. Fernando I, de Portugal, em 1375. O Brasil, com suas vastas terras a explorar, foi dividido em capitânicas hereditárias, que eram lotes de terras concedidos pelo rei de Portugal. A instituição das sesmarias permitia a concessão de terras a indivíduos por um período determinado, com o objetivo de promover a agricultura. Se o sesmeiro não tornasse a terra rentável em tempo hábil, deveria arrendar o excedente a terceiros para o cultivo do solo (Priori; Venâncio, 2016; Santos, 2019).

Muitos registros do Período Colonial brasileiro mostram poucos impactos na região amazônica, pois, logo após o “descobrimento”, a atenção estava voltada para o litoral nordestino, mais precisamente em explorar territórios no bioma da Mata Atlântica. Nessa fase, foram delineados os contornos do sistema fundiário brasileiro. Desde as capitânicas hereditárias até o fim das concessões das sesmarias, a divisão das terras brasileiras baseava-se em políticas provincianas e de compadrio, favorecendo os senhores de terras, enquanto as camadas menos favorecidas eram

cada vez mais marginalizadas. Como apontam Ribeiro, Santos e Almeida (2018, p. 605), “[...] apesar da Coroa Portuguesa limitar, em alguns períodos, a extensão das terras doadas no regime sesmeiro, as leis eram sempre violadas”.

De acordo com Pereira (2011), a partir da segunda metade do século XVIII, a Coroa Portuguesa começou a focar mais no controle do sistema de sesmarias no Brasil. Em 1777, estabeleceu-se que os sesmeiros teriam apenas o domínio útil das terras, em vez da propriedade plena. Além disso, a cobrança de foro por légua, instituída em 1695, mas não aplicada, passou a ser uma prática regular. Apesar das mudanças propostas por D. João VI durante sua visita ao Brasil, um decreto de 25 de novembro de 1808 autorizou a concessão de terras também a estrangeiros (Ribeiro, Santos, Almeida, 2018).

Em síntese, a desorganização na distribuição de terras gerou preocupações em relação à política de terras do país. Em 1821, José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou um projeto para revalidar e regularizar as terras adquiridas por posse. O projeto incluía uma política de venda de terras e a proibição de novas doações, exceto em casos excepcionais. Cavalcante (2005) observa que a intenção era beneficiar europeus pobres, índios, mulatos e negros forros, mas as propostas não avançaram devido ao desinteresse dos latifundiários.

Em meados de 1822, o Príncipe Regente, D. Pedro I, proibiu novas concessões de sesmarias e posses, reconhecendo apenas as já realizadas. Entre 1822 e 1850, vigorou o Regime da Posse de Terras Devolutas, que assegurava a propriedade pelo reconhecimento da posse da terra. Com a ascensão de D. Pedro I a imperador, o direito de posse visava resolver o problema das terras dos pequenos posseiros que já residiam nelas.

No entanto, poucos se beneficiaram dessa lei, pois muitos não tinham condições de reivindicar seus direitos contra grandes proprietários e autoridades governamentais. Até 1850, a aquisição de terras por venda ou compra foi impedida pela Lei nº 601, de 1850. As terras eram arrendadas a altos preços sob o sistema de terras devolutas, com o governo mantendo o monopólio sobre a venda das terras, o que tornava impossível para um simples trabalhador comprá-las e favorecia os grandes latifundiários, como ressalta Cavalcante (2005, p. 4, 5):

Eram consideradas terras devolutas todas aquelas que não estavam sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias (nacional, provincial ou municipal) e aquelas que não pertenciam a nenhum particular, sejam estas concedidas por sesmarias ou ocupadas por posse. No período colonial, o termo “terra devoluta” era empregado para designar a terra cujo concessionário não cumpria as condições impostas para sua utilização, o que ocasionava a sua devolução para quem a concedeu: a Coroa. Com tempo, esse termo passou a ter o significado de vago. Principalmente com a lei, as terras passaram a ser tratadas como um produto a ser comercializado pelos interesses econômicos dos grandes latifundiários. Além disso, essa lei foi aprovada no mesmo período da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro e visava impedir que os escravos se apossassem das terras. A partir de então, o Estado manteve o controle sobre as terras,

transformando-as em propriedades privadas. Sendo assim: Toda renda se baseia no poder monopolista dos proprietários privados de determinadas porções do planeta. A renda monopolista surge porque os atores sociais podem aumentar seu fluxo de renda por muito tempo, em virtude do controle exclusivo sobre algum item direta ou indiretamente, comercializável, que é, em algum aspecto crucial, único e irreplicável.

Nessas circunstâncias, compreende-se que os atores privilegiados são aqueles que mantêm o domínio das terras, podendo arrendá-las a preços monopolistas e criando entraves para aqueles que, por falta de condições financeiras, não têm acesso às terras. Dessa forma, o governo também se beneficia com fins especulativos.

A partir desse período, a terra passou a ser tratada como uma mercadoria, o que transformou de maneira significativa as relações estabelecidas em torno dela. Esse processo de mudança tem um marco histórico na transição do Brasil Império para o Brasil República. Durante o período monárquico e escravocrata, a escravidão impunha um monopólio sobre a pessoa do trabalhador, já que a coexistência com o trabalho livre era inviável. Com o fim da escravidão e a transição para a República, a relação com a terra mudou radicalmente. Com o trabalho livre estabelecido, a elite passou a precisar manter o controle sobre a terra para garantir a disponibilidade de mão de obra (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018).

É nesse contexto do período colonial que se forma a cultura brasileira, caracterizada pela miscigenação de povos compostos por portugueses pobres, povos indígenas e africanos. Esses grupos conseguiram fazer parte da história e da formação social das regiões que temos hoje. Eles lutaram pela conquista e ascensão do espaço, marcando a formação da sociedade brasileira. O Brasil já era, então, exportador de cana-de-açúcar, café, ouro, algodão, fumo e pau-brasil. Em determinados períodos históricos, o volume e o valor de certos produtos passaram a ter maior relevância, enquanto produtos que antes dominavam a economia começaram a entrar em estagnação ou declínio. É importante notar que os produtos não ficavam estagnados: quando um estava no auge, o outro continuava a ser produzido, pois as *commodities* provinham de regiões distintas (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018).

Ainda nessa fase, existiam dois tipos de latifúndios: os engenhos açucareiros, que tinham sistemas de monopólio da terra e alienavam os pobres, e as fazendas, que surgiram das subdivisões das sesmarias em áreas onde não era possível plantar cana-de-açúcar. Esses latifúndios menores eram de caráter mais capitalista.

O modo desigual de exploração do trabalho tornou-se evidente, pois a renda era gerada através do trabalho livre e dos escravos que participavam ativamente da produção. Isso evidenciava o modo de produção capitalista. O capitalismo exige continuamente a sua própria reprodução, o que significa que sua manutenção está atrelada à reprodução do processo de produção do capital.

Embora essa característica possa sugerir que o capitalismo abranja todas as relações de trabalho por meio do assalariamento, na prática, ele permite a coexistência de relações de trabalho não capitalistas. Assim, o capitalismo se configura como um modo de produção contraditório (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018).

Vale ressaltar a importância da cana-de-açúcar, conforme sua evolução e desenvolvimento. Juntamente com a colonização, formou os primeiros engenhos de produção açucareira nos séculos XVI e XVII. O açúcar era o principal produto exportado da época. Nos séculos XVI e XVII, a produção de açúcar para exportação era concentrada principalmente na Mata Pernambucana e no Recôncavo Baiano, enquanto outras regiões cultivavam produtos menos significativos voltados para o mercado interno. No entanto, no século XIX, a cana-de-açúcar deu lugar ao cultivo do café, que experimentou um crescimento acelerado (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018).

É interessante frisar que pequenos lavradores poderiam ou não ser proprietários de terras quando cultivavam nas terras dos senhores de engenho. Alguns proprietários de terras não eram donos de engenhos, pois nem toda a cana-de-açúcar que era processada nos engenhos era cultivada nas terras dos donos de engenhos. Essa fase foi importante para o desenvolvimento e industrialização do país, com a acumulação de capital.

O café também estava em alta no mercado de exportação. A partir do século XX, na Região Sul, os estrangeiros que migraram para lá começaram a produzir nas terras e desenvolveram a agricultura familiar. Segundo Andrade (2004, p. 71), “o campesinato ganharia maior importância depois da imigração de agricultores para o Brasil, organizada pelo governo português”. A vinda dos imigrantes foi fundamental para a expansão da agricultura de subsistência e das lavouras de café, gerando a necessidade de escoamento desses produtos com a construção de portos hidroviários e estradas, o que melhorou a infraestrutura.

Como aborda Silva (1998, p. 4), “a industrialização da agricultura representa não apenas mudanças nas relações do homem com a natureza, mas também nas relações sociais de produção e com seus instrumentos de trabalho (ferramentas, máquinas e equipamentos, insumos e matérias-primas etc.)”. Mesmo com as produções de açúcar e café em alta, o país ainda enfrentava dificuldades.

Preocupações políticas surgiram em relação à modernização da produção agrícola e à economia de mercado, que já passava por várias transformações exigidas pelo sistema capitalista. Esse sistema estimulou políticas que agravaram os desconfortos para os agricultores no Brasil, especialmente durante o período imperial, onde os privilégios eram maiores para os grandes produtores que expandiam monoculturas, enquanto os pequenos produtores e trabalhadores fragilizados se estabeleciam em terras não legalizadas para produzir seus próprios alimentos e

manter suas famílias. Andrade (1989, p. 15) mostrou que a formação do campesinato se deu de forma lenta e constante:

A formação do campesinato, não entendido como do tipo feudal europeu, mas como grupos de pessoas pobres que se estabeleciam em terras não juridicamente apropriadas, ou em terras apropriadas, mas com o consentimento do proprietário, para desenvolver culturas alimentícias para o próprio sustento, deu-se vagarosa e persistentemente, desde o tempo da colonização.

Para tanto, o processo de concentração e expansão da agricultura capitalista tornou-se ainda mais acentuado nas mãos dos especuladores. Assim, ao chegar ao século XX, o país já estava plenamente integrado ao sistema capitalista de produção. Enquanto as atividades de monocultura continuavam, os espaços destinados à agricultura foram reduzidos. Até meados do século XX, o termo “camponês” não era amplamente conhecido no Brasil; usava-se “trabalhador” ou “produtor rural” para identificá-los. Na Europa e no Oriente, o termo era comumente empregado para designar a população que vivia no campo e se dedicava à produção agrícola.

A “cultura ideal” e utópica, é aquela que é civilizada, organizada, proativa e cooperativa, que respeita e integra suas dimensões econômica, social, cultural, política e religiosa nas transformações sociais que beneficiam todos os envolvidos. Mas toda cultura resulta de seu contexto sócio-histórico e deve valorizar o conhecimento tradicional dos povos rurais para promover a sustentabilidade. O sistema feudal, por exemplo, gerou desigualdades ao beneficiar uma minoria de senhores em detrimento dos camponeses, cuja produção era essencial para a riqueza desses senhores.

Os produtores rurais atendem às necessidades urbanas, comerciais e industriais. No entanto, são os senhores burgueses que disputam o controle da terra, colocando os camponeses em uma posição subordinada. Essa interação entre feudalismo e burguesia acaba por transformar profundamente a sociedade agrária e o papel do campesinato. Nesse contexto, na medida em que não há mais senhor ou cidade, não existirá mais o camponês.

Para tanto, o ideal de sociedade camponesa em cinco traços que identificam o camponês nas grandes civilizações, como na Mesopotâmia, que projetou a policultura, e no Egito, que, apesar das adversidades da época e da falta de tecnologia sofisticada, desenvolveu técnicas de cultivo exemplares ainda lembrados hoje. Essas sociedades e o poder faraônico alcançaram expansões agrícolas notáveis devido ao domínio dos camponeses (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018). É como afirma Martins (1990, p. 21):

[...] as palavras “camponês” e “campesinato” são das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuraram dar conta das lutas dos

trabalhadores do campo que irromperam em vários pontos do país nos anos cinquenta. Antes disso um trabalhador parecido, que na Europa e em outros países da América latina é classificado como camponês, tinha aqui denominações próprias.

No mesmo seguimento, o autor retoma a tipologia do termo “camponês”, que adquire significados distintos dependendo das especificidades culturais de cada país. No entanto, a história revela um novo desafio: a economia industrial, marcando uma reviravolta histórica. O camponês trabalha nas terras para se nutrir e comercializar o excedente, suprindo as demandas do mercado local.

Assim, o campesinato é compreendido como um modo de produção não capitalista, pois o excedente produzido é repassado para a sociedade, e parte do trabalho é essencial à produção, sem a acumulação de capital. Isso se deve ao fato de que seu trabalho não está incluído nos custos de produção, o que predomina a pequena propriedade, onde o preço nunca cobre os valores dos produtos. Contudo, a chegada da indústria e das máquinas transformou a maneira como os produtos agrícolas são negociados no mercado. Essas diferenças de produção distinguem a agricultura camponesa da capitalista.

Enquanto a agricultura camponesa desenvolve um trabalho familiar, muitas vezes utilizando mão de obra assalariada em pequena escala, a agricultura capitalista adota maquinários e equipamentos mais avançados para produzir em grande escala, atendendo às demandas do comércio regional, nacional e mundial. Segundo Gorender (1987), a agricultura no Brasil se desenvolve de duas formas: o latifúndio, que se transformou em empresas capitalistas ao longo do tempo, e os pequenos sítiantes, posseiros e arrendatários de caráter camponês familiar.

A centralização monopolista da propriedade da terra e o desenvolvimento do capitalismo na agricultura são apoiados pelo Estado, com a classe média e o governo adquirindo terras livres de encargos. Com o tempo, especulações fundiárias e o aumento dos preços das terras, especialmente nas áreas mais produtivas, se tornaram frequentes.

Com a evolução do capital nacional entre as décadas de 1930 e 1945, novas estradas foram abertas nas áreas agrícolas para melhorar o acesso aos meios de transporte, facilitando a migração de camponeses e sem-terra para essas áreas e intensificando as lutas contra o poder do capital. Silva (1998, p. 2) afirma:

[...] os mercados vão sendo criados à medida que o próprio capitalismo se desenvolve, pela ampliação da divisão social do trabalho na sociedade, e nesse processo de crescimento ganha importância o consumo dos bens intermediários (produtos ou matérias primas utilizados pela indústria para produzir bens de consumo) necessários à expansão da própria produção capitalista.

Conseqüentemente, quando a agricultura se torna capitalista, expande seus meios de produção ao modernizar-se com máquinas e tecnologias avançadas, tornando a terra um fator secundário. A produção camponesa, voltada para o sustento próprio e a comercialização do excedente, contrasta com a produção capitalista, que busca a circulação de mercadorias e dinheiro para obter mais mercadorias. Isso é representado pelas fórmulas: D-M-D na versão simples e D-M-D ampliada para a produção capitalista, e M-D-M na versão camponesa. A relação desigual entre capital e trabalho é notável (Hunt; Lautzenheiser, 2013).

O capitalismo, ao expandir-se tanto no meio rural quanto industrial, depende da separação entre trabalhadores e meios de produção. Desqualifica processos históricos que desestabilizam a conexão entre o homem e a terra, criando categorias únicas globais, como a acumulação de capital originada de meios não capitalistas e trabalho assalariado. Como Martins (1990, p. 157) afirma, “as relações entre as pessoas aparecem no capitalismo como se fossem relações entre coisas, e as relações entre as coisas, as mercadorias, surgem como se fossem relações sociais entre as pessoas”.

Ou seja, não há uma construção dialógica quando se trata das relações capitalistas. Um exemplo disso é o fenômeno da “uberização” nos centros urbanos. Nesse gancho, “a liberdade dos camponeses em controlar seu trabalho e tempo implica também a posse de seu território, criando uma unidade territorial distinta das relações de trabalho capitalistas” (Ribeiro; Santos; Almeida, 2018).

Outro meio de desconexão do trabalhador com a terra é a mecanização do campo, sendo que, a industrialização do meio rural e a modernização do campesinato buscaram seu lugar na sociedade envolvida nas tramas das relações capitalistas, fortalecendo os latifundiários. A indústria e a agricultura, anteriormente dicotômicas, se uniram com o desenvolvimento da agricultura no Brasil.

O dono do capital também pode se tornar dono das terras. Oliveira e Marques (2004, p. 41, 42) explicam que “isso se deu igualmente também porque o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele às vezes produza exclusivamente para a indústria”. Nessa mesma vertente, Oliveira e Marques (2004, p. 42), seguem:

Um exemplo desse contraditório desenvolvimento ocorre com as usinas ou destilarias de açúcar e álcool, onde atualmente indústria e agricultura são partes ou etapas de um mesmo processo. Capitalista da indústria, proprietário de terra e capitalista da agricultura tem um só nome, são uma só pessoa ou uma só empresa. Para produzir, utilizam o trabalho assalariado dos boias-frias que moram/vivem nas cidades. O outro exemplo se dá com os plantadores de fumo no sul do Brasil, que entregam sua colheita às multinacionais do cigarro. Nesse caso, o capitalista industrial é uma empresa industrial, enquanto o proprietário da terra e trabalhador é uma única pessoa, os camponeses. Já nos casos em que os camponeses arrendam terra para plantar o fumo com o trabalho de suas famílias, temos como personagens sociais: o capitalista industrial, o proprietário da terra-rentista

(que vive da renda em dinheiro recebida pelo aluguel da terra) e o camponês rendeiro, que a família trabalha a terra.

No que diz respeito a produção capitalista, o excerto acima ilustra bem situações conflituosas na agricultura capitalista. Oliveira e Marques (2004, p. 42) explicam que “o capital cria, recria e redefine as relações camponesas de produção familiar, abrindo espaço para que a economia camponesa se desenvolva e, com ela, o campesinato como classe social”. Em resumo, nesse processo, o camponês é submisso às condições impostas pelo capital, no entanto, suas relações não são totalmente capitalistas, o que significa que o capital não é constituído puramente por relações capitalistas. Oliveira e Marques (2004, p. 43), sobre isso afirmam:

É por isso que o desenvolvimento do capitalismo no campo abre espaço simultaneamente para a expansão do trabalho familiar camponês, nas suas múltiplas formas, como camponês proprietário, parceiro, rendeiro ou posseiro. Assim, os próprios capitalistas no campo utilizam esse processo para gerar seu capital.

Com isso, entende-se que o modo de produção capitalista desumaniza com a sua mecanização e modernização no campo, atuando de forma impiedosa, redefinindo territórios, as relações familiares de produção e resultando na subordinação e no esfacelamento dos camponeses. Muitos emigraram para os centros urbanos vivendo em periferias, de forma precarizada, sem perspectiva de melhoria de vida. Apesar disso, continuam lutando pelo acesso à terra, enquanto tentam se adaptar ao modo de produção capitalista na cidade.

Diante desse cenário o governo deve incentivar a permanência das famílias no campo, através de políticas e projetos de incentivo, como, por exemplo, o Plano Safra, que é a principal política de crédito rural do Brasil, coordenado pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (MAPA), em parceria com bancos públicos – como Banco do Brasil, Banco da Amazônia e BNDES – e privados. Criado em 2003, seu principal objetivo é financiar a produção agrícola e pecuária, reduzir desigualdades regionais, fomentar tecnologias sustentáveis e garantir renda para agricultores familiares e empresariais. O programa funciona da seguinte forma, oferecendo linhas de crédito de diversas modalidades com taxas de juros subsidiadas pelo governo.

Quadro 1 – Principais linhas de créditos

LINHA	Público-alvo
Pronaf (agricultura familiar)	Pequenos produtores (até 4 módulos fiscais) * ¹
Pronamp (médios produtores)	Agricultores com até 15 módulos
PCA (custeio agrícola)	Grandes produtores
Moderfrota (Mecanização)	Financia tratores e colheitadeiras
ABC+ (Agricultura Baixo Carbono)	Práticas sustentáveis (ex.: ILPF- Integração Lav- Pec-Flor)

Fonte: elaboração própria, dados do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA ano 2003.

Outro dado importante é o repasse dos recursos disponíveis em 2023/2024, que teve o montante de R\$ 364 bilhões (maior valor da história, com 28% para agricultura familiar). Como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Repasse dos recursos disponíveis

REGIÃO	PERCENTUAL%
Centro - Oeste	45
Sul	22
Nordeste	15
Norte	8

Fonte: elaboração própria, dados do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA ano 2023/2024.

Segundo a Agência Amapá 2024, o Plano Safra 2024/2025, do Governo Federal, destinou R\$ 120 milhões em crédito para financiar projetos individuais e coletivos da agricultura no Amapá. Podemos observar alguns desafios, como a concentração regional. Mais de 70 % dos recursos vão para a região Centro Oeste e Sul do país bem como a burocracia, a exigência de documentação, dificultando o acesso para pequenos produtores, assim como dívidas e inadimplência, somando 2% na região Norte, segundo dados do Banco da Amazônia.

¹ Módulo fiscal é uma unidade de medida, em hectares, cujo valor é fixado pelo Inera para cada município, levando-se em conta: o tipo de exploração predominante no município (hortifrutigranjeira, cultura permanente, cultura temporária, pecuária ou florestal); a renda obtida no tipo de exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; o conceito de “propriedade familiar”. A dimensão de um módulo fiscal varia de acordo com o município onde está localizada a propriedade. O valor do módulo fiscal no Brasil varia de 5 a 110 hectares.

A análise das transformações históricas e estruturais da agricultura camponesa e capitalista no Brasil revela as profundas desigualdades sociais e econômicas que marcam a relação entre terra, trabalho e poder no campo brasileiro. Compreender esse processo é essencial para perceber como o campesinato foi, e ainda é impactado pelas dinâmicas do capitalismo agrário e pelas políticas de concentração fundiária. Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir como as políticas públicas, especialmente no âmbito da educação do campo, podem atuar como instrumentos de resistência e transformação social, buscando fortalecer as comunidades rurais, valorizar o saber tradicional e promover a permanência digna das famílias no campo. Nesse sentido, a seguir, será abordada a avaliação das políticas públicas voltadas para a educação do campo, com ênfase nas ações implementadas para atender as necessidades específicas dessa população.

3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas, no que se refere a educação do campo no Brasil, possuem características heterogêneas e de difícil compreensão. As diretrizes dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) diversas vezes não correspondem à realidade vivida pelas comunidades do campo. Melo e Souza (2015) destacam que houve uma ineficiente adoção do PNE pelo governo Lula e Dilma Rousseff, o que de certa forma evidenciou inequivocamente que as políticas de natureza educacional, em geral, satisfazem mais as necessidades de políticas neoliberais para o capitalismo do que as necessidades da base da sociedade entendida pelo proletariado.

Essa análise vai ao encontro das percepções sobre as chamadas reformas da educação, a partir da década de 1990, que não consideraram as desigualdades em âmbito regional, e por isso apresentam enormes dificuldades no que tange a implementação de uma estrutura educacional em prol da população.

Para Souza (2017), no que se refere a essa discussão, a efetividade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ressalta que a LDB se direciona na qualificação da mão de obra para atender as demandas do mercado, enquanto que a Educação do Campo é vista como um mecanismo de transformação social da cidadania, mas, ainda que existam esforços dos movimentos sociais, é evidente que a realidade nas escolas do campo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, se manifesta de maneira incipiente das normas legais estabelecidas pela

legislação educacional brasileira, demonstrando a necessidades de reivindicações em apoio a uma educação que satisfaça as necessidades socioculturais do campesinato.

Quando se discute a educação do campo a partir das políticas públicas é necessário discorrer sobre um aspecto que gera essa estrutura, a chamada gestão democrática nas escolas do campo. Assim, Cutrim (2017), analisa esse aspecto, onde entende os problemas para a efetivação das diretrizes adaptadas às necessidades do campo.

Nessa perspectiva, pesquisas mostram que grande parte do corpo dos professores não conseguiu assimilar as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, e possuem ainda condições de trabalho impróprias, dificultando o desenvolvimento de uma gestão que consiga trazer uma efetiva gestão participativa. Sobre isso, Dillenburg (2018) destaca a importância de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que consiga valorizar a formação sociocultural do corpo estudantil, trazendo dentro de aspectos filosóficos e científicos a liberdade dos indivíduos e uma autoaceitação enquanto protagonistas de sua vida.

Ainda que se reconheça algum progresso no desenvolvimento e em determinados aspectos das políticas públicas de natureza educacional para os espaços urbanos, o campo possui carência nesses aspectos de maneira geral e conseqüentemente no que se refere a natureza específica que varia de região para região. Esse aspecto tem sido discutido e levado adiante em grande parte pelos grupos sociais que ainda acreditam no campesinato.

Socorro et. al. (2018), nesse aspecto, discutem essas políticas comparando o Brasil e Venezuela, e mostram que, no Brasil, a educação do campo possui uma direção ao que se entende como urbanocêntrico, o que conseqüentemente deixa mais ineficiente os projetos pedagógicos que busquem uma adequação às especificidades do campo.

Tal característica da educação brasileira em seus aspectos históricos e sociais no que tange ao urbanocêntrico direcionaram e moldaram o paradigma da educação do campo, mas destacam também, pelo menos nos aspectos da análise temporal, a existência de lutas dos sujeitos sociais do campo em busca de seu reconhecimento enquanto cidadãos.

Vasconcelos (2018), em sua leitura sobre políticas públicas, busca compreendê-las a partir das principais políticas que direcionaram o campo e sua dinâmica atual, enfatizando a importância das diferentes ideologias na configuração dos indivíduos, transcendendo o conceito de educação do campo a um espaço social com características singulares, que necessita por isso ser analisada, valorizando tais aspectos e principalmente o modo como eles se identificam.

Nessa linha de pensamento, a educação do campo e educação popular se correlacionam, pois ambas carecem de políticas que consigam aceitar e serem lidas a partir de suas distintas realidades. A educação básica, de maneira mais eficiente, deve ser construída com qualidade e de

maneira coletiva, e deve refletir uma gestão participativa e dinâmica em todos os aspectos que direcionem o andamento dessa educação (Braga, 2019).

Melo e Souza (2015) compreendem a inserção das políticas públicas para a educação a tendo em vista o Plano Nacional de Educação, a partir de 2010, e do Programa Mais Educação, entendendo que as políticas projetadas nos governos Lula e Dilma Rousseff não podem ser consideradas como política de Estado, e não conseguiram por isso atender as necessidades gerais da população. Um exemplo interessante de como a educação pública tem seguido esse caminho pode ser dado a partir das reformas da década de 1990, que foram direcionadas de maneira ineficiente.

Um aspecto importante a ser observado é o que se refere a educação, integração e gestão, que devem ultrapassar a compreensão simplista de que poderia ser resolvido apenas com infraestrutura e adequação das condições para o trabalho, e devem considerar aspectos socioculturais das comunidades locais. Além disso, devem ser consideradas as políticas neoliberais de educação que buscam suprir os objetivos do capital e subjugar os sujeitos sociais as suas necessidades. Essa posição é pertinente para tentar compreender os diferentes aspectos das políticas públicas para o campesinato e para o capitalismo direcionados a educação do campo.

Quando se analise a educação do campo, é importante que se discuta o Pronera, que mostraram como a LDB e o PNC entendem essa educação (Souza, 2017). A LDB tem como objetivo formar mão de obra e por isso não aborda a função da educação enquanto ferramenta de emancipação para os camponeses. O que para os movimentos sociais e intelectuais a reduz a algo apenas de objetivos utilitários que se afastam de funções importante da educação como promoção da cidadania e dos sujeitos sociais.

Para Souza (2017) ainda que existam profissionais da educação comprometidos com essa transformação, há os problemas de currículo que prejudicam sua função. A exemplo, temos a ausência de oportunidades de formação continuada para os professores dadas pelos órgãos que desconsideram as distintas realidades. A própria educação sobre a reforma agrária deveria ser desenvolvida dentro dos assentamentos.

A esse respeito, Souza (2017) também critica o *modus operandi* do Estado atualmente, pois tudo que se relaciona as políticas públicas é norteado de acordo com interesses e disputas políticas, o que em certo nível reflete várias e complexas possibilidades de abordagens que entram constantemente em conflito no espaço social. O que conduz a compreensão de que toda e qualquer implementação de políticas na esfera educacional para o campo deve observar suas especificidades e dinâmicas para conseguir suprir e satisfazer os diferentes tipos de necessidades da população do campo.

Cutrim (2017) argumenta a respeito do modo como foi implementado a gestão nas escolas do campo brasileiras sob controle da LDB e das Diretrizes da Educação do Campo, que a educação de nível básico deve agregar uma visão que contemple de maneira ampla o que é o campo, e por isso se deve reconhecer o conhecimento tradicional e sua cultura enquanto direitos inalienáveis, fazendo com que os sujeitos sociais do campo se reconheçam como detentores de direitos.

Em sua pesquisa de caráter qualitativo, em um estudo de caso, Cutrim (2017), apesar de admitir a existência das diretrizes para o campo, compreendeu que há grande ineficiência de sua aplicação, e observou a partir de entrevistas com o corpo escolar que tais profissionais não detêm o conhecimento sobre diretrizes da educação do campo, comprometendo por isso a qualidade de práticas pedagógicas, o que também sugere que há pouca participação desses profissionais nos debates curriculares. Além disso, muito dos professores possuem dificuldades em diferenciar as prerrogativas que orientam a educação do campo.

Além disso, é importante mencionar as más condições de trabalho dos profissionais, a grande sobrecarga e falta de uma estrutura pedagógica dentro das escolas, bem como a continuidade da alta rotatividade. Tais dificuldades afetam a qualidade do ensino e a permanência desses profissionais, tornando ainda mais difícil o bom andamento da gestão educacional nas diferentes regiões. Dillenburg (2018), em sua análise sobre a educação do campo, compreende a relevância de um PPP que consiga emancipar os sujeitos sociais enquanto seus próprios protagonistas, com suas próprias identidades culturais, sociais, intelectuais.

A história da educação do campo e no campo foi e ainda é marginalizada, visto que as políticas voltadas para a educação do campo se moldaram a partir das necessidades do espaço urbano, compreendido aqui sob o conceito *urbanocêntrico*. A marginalização pode ser observada a partir do pouco investimento e da pouca atenção aos diferentes tipos de necessidades das comunidades do campo, resultando em um processo educacional insuficiente às suas necessidades. A esse respeito, Dillenburg (2018) diz que o progresso obtido na educação do campo foi resultado, em sua grande maioria, da ação de movimento sociais, que continuam buscando a promoção de políticas públicas e a equidade social para o campesinato.

Na década de 1990, as políticas sofreram significativas alterações nas políticas para a educação. A partir disso que a educação do e no campo começou a ter alguma visibilidade (Dillenburg, 2018). Tais mudanças foram o produto da mobilização dos trabalhadores do campo, que buscavam uma educação que os valorizassem enquanto sujeitos sociais do campo. Assim, a educação é um processo que hoje deve transcender ao simples repasse de conhecimento. Ela deve valorizar a construção do indivíduo protagonista, que é resultado do espaço e meio onde está

inserido e do processo de ensino e aprendizagem que o ensina a se emancipar e a se ver enquanto sujeito pensante e crítico na sociedade.

Socorro et al. (2018), nesse processo de uma construção de políticas públicas para a educação do campo, entendem que esta possui um investimento ideológico sob o modelo urbanocêntrico, o que leva as comunidades do campo a não terem suas necessidades específicas contempladas. A incoerência oriunda dessas políticas em relação à realidade dos estudantes do campo impossibilita uma educação própria e eficaz.

Nessa cultura de urbanidade, o sujeito ignora o modo de vida do campo e inviabiliza uma educação realmente inclusiva e coerente, o que faz com que haja a necessidade de discutir e projetar políticas públicas que contemplem de fato as comunidades do campo. É indispensável que todas as propostas pedagógicas devam ser adaptadas a realidade do campo, buscando uma educação que forme sujeitos pensantes com suas identidades devidamente compreendidas em seu contexto social, cultural e político.

Vasconcelos (2018) analisa as políticas para a educação a partir das grandes diretrizes e normas que foram surgindo no tempo enquanto resultado de movimentos sociais e do Ministério da Educação. Essa análise possibilita melhor compreensão dos impactos ideológicos das políticas na formação dos sujeitos sociais do campo. A esse respeito, ele analisa o Parecer nº 36, de 2001, sobre o percurso da legislação para o campo e a relevância da LDB e da Resolução CNE/CEB nº 1, que estabelece as diretrizes operacionais para uma educação nas escolas do campo. Tais documentos definiram as bases de como a educação do campo deve se desenvolver observando suas características específicas no âmbito social e cultural (Vasconcelos, 2018).

Outro instrumento pedagógico estudado por ele foi a Pedagogia da Alternância, citada no Parecer CNE/CEB nº 1, de 2006. Este é um documento importante que tenta se adequar a realidade do campo, agregando valores e conhecimentos que os estudantes já possuem, possibilitando a existência de uma aprendizagem significativa em decorrência a realidade do campo.

Para Vasconcelos (2018), o documento é importante, uma vez que atende a realidade social e condições dos sujeitos sociais para que haja uma devida compreensão de suas problemáticas, pois a identidade das comunidades do campo está diretamente relacionada às condições materiais de sua existência e no seu comportamento no espaço social no qual estão inseridos.

Por isso as escolas do campo, além de instituições localizadas geograficamente, são espaços para atender essas populações, tornando sua localização de importância secundária em detrimento da função social que ela deve exercer. Esse entendimento possibilita uma projeção mais fundamentada de como a educação do campo deve ser constituída e dos desafios a serem enfrentados.

Para Braga (2019), sobre as necessidades da educação do campo, suas características específicas devem estar alinhadas ao modo como a população trabalha e habita no campo. Essa educação deve, portanto, corresponder as necessidades sociais, culturais e econômicas desses sujeitos, fornecendo educação, continuidade de qualidade do ensino de acordo com o Artigo 206 da Constituição Brasileira e da LDB.

Braga (2019) diz que a educação do campo deve ser moldada a partir da realidade local dos sujeitos nela presente e que é a idade de pertencimento na escala local que deve ser considerada em um primeiro momento. Por isso é importante integrar os aspectos de natureza social e cultural na composição do currículo. Isso é de grande relevância para garantir uma aprendizagem significativa, uma formação social, análise crítica e desenvolvimento econômico.

O quadro a seguir apresenta as relações de conteúdos sobre a agricultura familiar e segurança alimentar, trabalhados em sala de aula e seus respectivos anos. No quadro, notamos como o ensino de práticas agrícolas e atividades rurais podem fomentar uma reflexão crítica sobre sistemas alimentares e promover práticas sustentáveis.

Quadro 2 – Conteúdo sobre agricultura familiar e segurança alimentar lecionados por ano/bimestre

ANO/BIMESTRE	CAPÍTULO	AUTOR/ANO	CONTEÚDO	PERSPECTIVA /ÂMBITO
1º ano fundamental / 3º bimestre	6 - O trabalho no dia a dia	Robson Rocha; Ed. São Paulo 1ª Edição, 2021	Como os alimentos chegam até nós	Regional
2º ano fundamental	XXX	XXX	XXX	XXX
3º Ano fundamental / 4º bimestre	12 - Relação entre o campo e a cidade	Silva, Leda Leonardo da; Ed. São Paulo 6ª Edição, 2021	A circulação de produtos entre a cidade e o campo	Regional
4º Ano fundamental / 3º bimestre	5 – Viver no campo	Silva, Leda Leonardo da; Ed. São Paulo 6ª Edição, 2021	A produção de alimentos	Regional

5º Ano fundamental / 2º bimestre	As cidades brasileiras	Silva, Leda Leonardo da; Ed. São Paulo 6ª Edição 2021	Relações entre as cidades e relações da cidade com o campo	Nacional e regional
6º ano/6º bimestre	As atividades econômicas e o espaço geográfico	Sampaio, Fernando dos Santos, Ed. São Paulo 2018	Agricultura e pecuária. Atividades e paisagens do campo	Nacional
7º ano/ 1º, 2º e 3º bimestre	Brasil: campo e cidade A Região Norte A Região Nordeste	Sampaio, Fernando dos Santos, Ed. São Paulo 2018	A pequena propriedade moderna Agricultura familiar Problemas no campo do Brasil. Reforma agraria Extratativismo Vegetal	Nacional e Regional
8º ano	XXX	XXX	XXX	XXX
9º ano	XXX	XXX	XXX	XXX
1º ano ensino médio	XXX	XXX	XXX	XXX
2º ano ensino médio	XXX	XXX	XXX	XXX
3º ano do ensino médio / 4º e 5º bimestre	O espaço agropecuário brasileiro:	Almeida, Lúcia Marina Alves de 3. ed. São Paulo: Ática,2020	O campo brasileiro: As atividades agrícolas: Agricultura familiar/paternal e os principais produtos agrícolas	Nacional

Fonte: Elaboração própria ano 2024. Dados de pesquisa dos livros didáticos do Estado do Amapá.

Nesse contexto, a educação do campo é, portanto, um instrumento de resistência do trabalhador rural, na luta contra expropriação e possui como força principal a mobilização dos grupos sociais em sua causa pela implementação de políticas públicas que atendam às necessidades básicas do campesinato.

Para Braga (2019) o desenvolvimento de uma política de gestão pública em escala internacional deve envolver a participação da população do campo e dos movimentos sociais. Sendo isso de importância para sua devida construção de maneira democrática de acordo com a interesse da população. Isso também leva a compreensão de que as políticas públicas são instrumento para a materialização dos direitos dos sujeitos sociais no que concebe o que está previsto na Constituição de 1988 que, para ser efetivada, no que tange aos direitos dos cidadãos, deve ser mais inclusiva e engajada na comunidade. A educação popular deve, portanto, buscar uma formação ampla dos sujeitos sociais, de modo que eles possam se organizar na luta por seus direitos e contribuir para a devida construção de uma sociedade no que se refere a equidade social.

É nessa perspectiva de educação popular que se deve buscar a formação integral do sujeito social. Isso é essencial para que os indivíduos, na perspectiva camponesa, possam se organizar socialmente e lutar por seus direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante da análise crítica sobre a implementação e os desafios das políticas públicas voltadas para a educação do campo no Brasil, evidenciam-se não apenas as limitações estruturais e curriculares, mas também a distância entre as diretrizes legais e a realidade vivenciada pelas comunidades rurais. Essa compreensão reforça a necessidade de observar experiências locais específicas que busquem superar essas contradições, construindo alternativas educativas mais próximas das necessidades do campo. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre iniciativas como a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) no Estado do Amapá/Unifap, para avaliar suas contribuições, desafios e impactos na formação de sujeitos sociais comprometidos com a transformação do campo brasileiro.

4 REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) NO ESTADO DO AMAPÁ/UNIFAP

A discussão sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) e sua contribuição para a soberania alimentar, a segurança alimentar e a efetivação de políticas públicas

no Brasil exigem inicialmente a compreensão aprofundada dos conceitos que norteiam essas áreas. Cada um deles carrega especificidades históricas, sociais e políticas que, articulados, evidenciam a importância da formação de educadores voltados para as necessidades do campo e das populações rurais.

A Ledoc, como política pública de educação superior, surge como uma ferramenta fundamental para a construção de alternativas que busquem garantir o direito à alimentação adequada e o fortalecimento da agricultura familiar. A soberania alimentar, como primeiro conceito a ser tratado, refere-se ao direito que os povos e comunidades têm de definir seus próprios sistemas alimentares, sua produção agrícola, e suas políticas relacionadas ao acesso e consumo de alimentos, respeitando suas culturas, práticas tradicionais e modos de vida. É um conceito político e social que vai além do simples fornecimento de alimentos: ele pressupõe autonomia, sustentabilidade e justiça social. Surgida como resposta crítica às práticas hegemônicas de produção e comercialização global de alimentos, a soberania alimentar é defendida por movimentos sociais como a Via Campesina e é entendida como essencial para a emancipação das comunidades rurais frente ao capital globalizado.

Por outro lado, a segurança alimentar, apesar de também tratar do direito ao acesso a alimentos, apresenta uma perspectiva distinta. É entendida como a garantia de que todas as pessoas tenham, em todos os momentos, acesso físico, social e econômico a alimentos seguros, nutritivos e em quantidade suficiente para satisfazer suas necessidades alimentares e preferências culturais. Esse conceito, amplamente difundido por organismos internacionais como a FAO, concentra-se mais no resultado – o acesso ao alimento – do que nos processos sociais e políticos que o possibilitam. Portanto, embora ambas as ideias se relacionem, a soberania alimentar trabalha pelas condições estruturais do acesso, enquanto a segurança alimentar se preocupa com a efetividade desse acesso.

No Brasil, a construção de políticas públicas que dialoguem com esses conceitos tem sido historicamente marcada por tensões e avanços parciais. Instrumentos como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o fortalecimento da agricultura familiar são exemplos de tentativas de assegurar o direito humano à alimentação adequada. No entanto, as políticas públicas nem sempre conseguem abarcar a complexidade do campo brasileiro, marcado por desigualdades regionais, históricas e culturais profundas. Em muitos casos, a perspectiva urbanocêntrica ainda predomina, dificultando a efetivação de políticas realmente voltadas para a realidade das populações rurais.

É nesse cenário que se insere o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), como uma resposta concreta às necessidades de formação de profissionais que compreendam a

realidade rural para transformá-la a partir de dentro. A Ledoc visa formar professores oriundos do campo para atuar no campo, valorizando os saberes tradicionais e construindo, de forma crítica, novas possibilidades educativas que dialoguem com a realidade social, cultural e econômica dos camponeses. Essa formação é essencial para a promoção da soberania alimentar, pois capacita sujeitos a valorizar suas práticas agrícolas locais, resistir à monocultura e às práticas excludentes do agronegócio e, sobretudo, a articular o conhecimento científico e o saber popular na construção de sistemas alimentares autônomos.

Além disso, o Ledoc contribui diretamente para a segurança alimentar, uma vez que a formação dos educadores do campo inclui a promoção de práticas pedagógicas que incentivam o cultivo sustentável, a produção diversificada e o fortalecimento da agricultura familiar. A educação crítica, promovida pelo curso, permite que os sujeitos do campo compreendam a importância da diversidade agrícola, da preservação ambiental e do consumo consciente, fatores essenciais para garantir o abastecimento alimentar saudável e equilibrado de suas comunidades.

No âmbito das políticas públicas, a existência do Ledoc é em si fruto de conquistas dos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina, que lutaram pelo reconhecimento do direito à educação do campo como uma dimensão fundamental para a cidadania. A criação do curso representa uma política afirmativa de inclusão social e de fortalecimento das populações camponesas, ao reconhecer a especificidade do campo não apenas como território produtivo, mas como espaço social, político e cultural pleno de direitos.

Caracterizar o Ledoc apenas como um curso de formação docente seria insuficiente. Ele deve ser entendido como um projeto político-pedagógico que visa a transformação social, a partir da educação popular, crítica e libertadora. O curso se orienta pela pedagogia da alternância, articulando tempos de formação acadêmica na universidade e tempos de vivência e atuação nas comunidades de origem dos estudantes. Essa dinâmica fortalece o vínculo entre teoria e prática e possibilita que a formação acadêmica responda às reais necessidades do campo.

Ademais, o Ledoc desempenha um papel estratégico no fortalecimento da agricultura familiar, pois forma educadores que, além de atuarem nas escolas, tornam-se lideranças locais capazes de propor, implementar e acompanhar projetos produtivos sustentáveis. Assim, o curso reforça a capacidade de organização comunitária, a autonomia produtiva e a defesa de práticas agroecológicas que são fundamentais tanto para a segurança alimentar quanto para a soberania alimentar.

Quando olhamos para a realidade do Estado do Amapá, onde o curso Ledoc da Unifap se insere, o papel dessa formação se torna ainda mais evidente. Em uma região marcada por uma

vasta diversidade socioambiental e por desafios históricos de acesso à educação e alimentação adequadas, a formação de professores que entendam a especificidade local é uma estratégia poderosa para o enfrentamento da fome, da pobreza e da exclusão social. Nesse contexto, o Ledoc não apenas forma profissionais, mas constrói sujeitos políticos capazes de intervir na realidade e propor novos caminhos de desenvolvimento regional.

Portanto, discutir o Ledoc em sua articulação com a soberania alimentar, a segurança alimentar e as políticas públicas são essenciais para compreender seu caráter estratégico. O curso representa uma semente de transformação social plantada em territórios historicamente marginalizados, com o objetivo de garantir não apenas o acesso à educação e ao alimento, mas também a autonomia, a dignidade e o direito à vida plena no campo.

Nesta última seção, buscamos, portanto, compreender as políticas públicas da educação do campo especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Estado do Amapá, ofertada pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Fazendo uma breve abordagem a partir da realidade social e política da qual a pesquisa se apresenta, sobretudo, a implantação do curso Ledoc e suas especificidades, levando em consideração o perfil dos docentes do campo. A visão do projeto pedagógico do curso da Educação do Campo no Estado do Amapá.

Todavia, a políticas de educação superior no campo, nos leva a fazer reflexões da trajetória histórica do período colonial que foi marcado pelos embates de lutas e revoltas populares dos povos que se sentiam oprimidos pelo autoritarismo e ausências do estado como provedor da ordem e dos direitos de equidade de uma sociedade.

Desta feita, em meio a insatisfações e reivindicações como forma de reorganizar uma nação, o povo reuni formas de lutar em prol de melhorias de condições de trabalho. Porém, no período colonial, as principais lutas que deram ênfase para os movimentos sociais foram os movimentos abolicionistas, que perduraram até meados do século XIX. E é partir dessa vertente que os primeiros movimentos sociais surgiram, desde o Período Colonial, pelas mazelas e insatisfações sociais. Desta feita, Soares do Bem (2006, p. 1138) enfatiza que:

Os movimentos sociais deixam entrever mais do que puras carências percebidas e demandas interpostas; eles permitem, de fato, o conhecimento do modelo de sociedade dentro da qual se articulam, cujas feridas se tornam, por intermédio deles, materialmente visíveis.

Nesse sentido, nota-se que os movimentos sociais são instrumentos de conquista, surgem dos anseios e desejos coletivos por meio de tensões e carências sociais. Por isso eles se tornam uma ferramenta importante de mudança social e conquista de direitos como elemento político.

Bem (2006, p.1138) confirma, que os movimentos sociais podem ser identificados como fenômenos contra-hegemônicos que expressam tensões entre interesses do Estado e classes sociais.

É por meio desse contexto histórico de emancipação social que desenvolveremos nossa busca, procurando compreender a verdadeira realidade sociocultural e diversificada dos povos do campo e suas especificidades históricas em relação as políticas públicas educacionais que deram acesso ao ensino superior as populações do campo.

A inserção do Curso de Educação do Campo, surge a partir de demandas de insatisfações de acesso a uma educação que favorecesse a realidade do povo do campo. Como ela sempre foi palco de movimentos sociais, que identificou lacunas de formação vinculadas, sobretudo, às necessidades de desenvolver projetos que viessem abranger os filhos dos ruralistas do campo, através de propostas e projetos de leis. Em 2014, chegaram quatro professores nas áreas de pedagogia, ciências agrárias e ciências biológicas e em 2015, chegaram mais quatro, assim formando o curso Ledoc. Para tanto, a educação do campo é uma política do Governo Federal que discute políticas que precisam de ajustes, sobretudo numa visão de educação para o campo na Amazônia.

De acordo com o panorama histórico, do Procampo e das iniciativas dos movimentos sociais juntamente com o Ledoc/Unifap, deram uma nova concepção de educação para os povos do campo do Estado do Amapá, estabelecendo uma concepção de valorização da diversidade do campo com o acesso a educação superior. O curso a princípio, ocorre por intermédio de chamada pública, pelo ministério da educação – MEC, e o edital de 2012, quando foi realizado a primeira chamada pública na Unifap, da Licenciatura em Educação do Campo Ciências agrária e Ciências da Natureza com destaque em agronomia e Biologia, que passou a fazer parte dos cursos da Instituição Federal do Estado do Amapá, UNIFAP. Sendo que o primeiro processo seletivo ocorreu em 2014 formando duas turmas. E a forma de ingresso no curso não ocorre por meio convencional (ENEM). Ocorre de forma especial, os alunos que ingressam têm que levar documentos comprobatório de que reside no campo ou que são oriundos de comunidade rurais, seguindo os seguimentos da reforma agrária, e os convocados têm que comprovar através de documentos que residem no campo, ou que são assentados, ou como população ribeirinhas, indígenas e quilombolas. O curso funciona em tempo integral seguindo o método da Pedagogia da alternância, onde os acadêmicos no bloco I tem o tempo universidade representado pela sigla TU em regime integral. E o bloco II, o tempo comunidade representados pela sigla TC tempo comunidade; eles voltam para a comunidade e desenvolvem as atividades práticas e retornam para a universidade e apresentam o projeto integrador e socializam as vivencias no tempo comunidade.

Sendo assim, compreendesse que a Ledoc surge como um divisor de águas para a população do campo, uma vez que possibilita o acesso ao ensino superior. Ainda nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996, no art. 23 § 2º) corrobora, enfatizando que:

O calendário escolar deverá adaptar-se as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Durante décadas, as escolas do campo e a pedagogia da alternância não tiveram o reconhecimento do Mec. O seu reconhecimento veio com a resolução n. 1 de 2002 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do campo, e com o parecer CNE/CEB n. 1 de 2006, que recomendou a adoção da pedagogia da alternância.

Como se pode perceber, o calendário escolar dos acadêmicos nessas circunstâncias deve ter visibilidade perante as diretrizes. Para tanto, o ano letivo deve ser adaptado de acordo com as especificidades regionais de cada comunidade agrícola sem afetar as atividades laborais e familiares dos jovens camponeses e levando em consideração o protagonismo juvenil dos acadêmicos, pois ele é um agente transformador. Desta forma, o Art. 205 da Constituição Federal afirma:

A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sem dúvida, a menção da família na vivência escolar de seus filhos é essencial para o progresso e a segurabilidade desse jovem juntamente com a sociedade, para motivar esse aprendiz para uma boa vivência em sociedade. Nesse sentido, a educação do campo sempre foi uma política do Governo Federal, para dar visibilidade as populações do campo que não têm as mesmas oportunidades dos jovens urbanos e, sobretudo, atender em questão de empoderamentos e necessidades das demandas da população camponesa.

Isso vai garantir a permanência e a boa vivência no campo dos jovens ruralistas, de acordo com o modelo de desenvolvimento. Acima de tudo, permitir que sejam felizes; e que os povos do campo, sejam vistos como um ser social e transformador. Como afirma Freire (1968, p. 38-39), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Assim, quando a educação não é libertadora, os oprimidos podem ser condicionados a aspirarem à posição dos opressores.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se torna um legado para o jovem do campo. É como se fosse uma nova forma de atender e oportunizar novas expectativas de vivências melhores aos jovens que ali residem, ligando teoria e prática. São formas de empoderar uma população desassistida, dando subsídios dentro das políticas públicas para se tornarem guardiões de seus próprios territórios. Diante desse arcabouço, o PPC do curso justifica:

Nesse sistema educativo, o acadêmico alterna períodos de aprendizagem na família, no meio e na universidade, estreitamente interligados entre si por meio de instrumentos pedagógicos específicos, formando assim a interlocução entre comunidade, pedagogia, formação integral e a profissionalização. Na LEdoC UNIFAP/*Campus* Mazagão, as atividades do Tempo Universidade compreendem as aulas das disciplinas que compõem o curso, quando são realizadas aulas presenciais, com diversas estratégias de aprendizagem: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, solução de problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL), ensino com pesquisa, seminário, estudo de caso, painel, dentre outras (Unifap, PPC, 2024, p .47).

Nesse processo pode-se compreender que os acadêmicos recebem todo apoio necessário para despertar dispositivos de competências intelectuais necessárias que lhes permitiram construir opiniões e pensamentos críticos para atuarem de maneira proativa e consciente dentro da sociedade da qual estão inseridos. O campus funciona na cidade de Mazagão, o ônibus leva de manhã e retorna à tarde, pois o ensino funciona em tempo integral. Para tanto, o ônibus sai do município de Santana e a maioria mora na comunidade de Anauerapucu. Quando os alunos vão para as comunidades é necessário que o professor os acompanhe. Mas, ainda assim, há aquele profissional, que não se enquadra ao estilo peculiar das comunidades.

Além do mais, os acadêmicos que moram nas comunidades mais próximas vão para casa. Os que moram mais longe ficam na comunidade do município de Mazagão², em casas alugadas. São 58 disciplinas divididas em 8 semestres. Tudo indica que esses acadêmicos permaneceram quatro anos em aulas intensas até a conclusão do curso. As bolsas de permanência de programas do Governo Federal são gratificantes para esse público jovem da educação do campo, visto que amenizará a evasão do curso.

No período da pandemia de Covid-19, o índice de evasão foi bem maior. O que gerou esse fenômeno foi a questão do ensino remoto, devido a realidade socioeconômica da maioria deles, muitos não tinham acesso à internet e nem energia elétrica. Então são realidades que precisam ser ajustadas através de políticas públicas assistencialistas, pois, no período do governo Bolsonaro o impacto foi bem maior para adquirir recursos e bolsas científicas, dentre outros fatores.

De 2023 para cá melhorou e as licenciaturas ficaram mais assistidas. Visto que esses erários ajudam de forma significativa os acadêmicos a pagarem seus aluguéis ou estadias na comunidade de Mazagão, pois, quando sai as bolsas, eles dividem o valor do aluguel entre eles e vão quitando

² O Município de Mazagão foi criado pela Lei no 226, em 28 de novembro de 1890, está localizado ao sul do estado (Meso Região Sul). Com três distritos: Mazagão, Carvão e Mazagão Velho. Limita-se com os municípios: Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Laranjal do Jari e Vitória do Jari. Segundo dados obtidos pelo último Censo do IBE, Mazagão possuía 17 032 habitantes em 2010.

e atualizando as parcelas. Essa é uma realidade que precisa ser revista da melhor forma possível, para assim, dar mais segurabilidade aos jovens assentados.

O fator socioeconômico é um dilema que precisa ser revisto, pois, nestas circunstâncias levam os acadêmicos a abandonarem o curso por questões financeiras, em manter-se ativo na formação por vários motivos, por exemplo, em custear seus estudos, alojamentos. Sua segurança alimentar também fica comprometida, se submetendo ao consumismo de produtos mais acessíveis no mercado, como processados em alto teor de gorduras saturadas, alimentos transgênicos industrializados, dentre outros produtos de menor custo, mais perigosos para a saúde.

Diante dos fatos, para garantir uma educação do campo mais sólida como está escrito no PPC do curso, é preciso que se invista mais em políticas públicas sociais através dos movimentos sociais pelos territórios e que se tenha, mais investimentos na agricultura familiar para não retrocedermos ao estágio da fome. Abaixo, apresenta-se o cronograma do curso identificando as características do Ledoc.

Quadro 3 – Cronograma do curso de licenciatura com identificação das características do LEDOC

DADOS DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO LEDOC	
Denominação do curso	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia
Formação de ingresso	Processo seletivo específico
Número de vagas	40 vagas
Grau	Licenciatura
Turno de funcionamento	Integral (matutino e vespertino)
Modalidade de oferta	Presencial, com disciplinas organizadas através da alternância pedagógica, constituída de tempo universidade e tempo comunidade
Habilitação	Docência no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Técnico nas áreas de Ciências Agrárias e Biologia.
Regime de matrícula	Semestral
Título conferido	Licenciado em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia.

Duração mínima	4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres
Período de internalização	8 a 12 semestre
Carga horária do curso	O curso possui 3645 horas/relógio (4374 horas/aula).
Regime acadêmico	Período regular de estudos com a utilização da Alternância Pedagógica (Tempo Universidade e Tempo Comunidade).
Atos legais de criação	Resolução N.º 027/2014, aprova a implantação e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
Identificação do coordenador de curso	Prof. Dr. Galdino Xavier de Paula Filho.

Fonte: UNIFAP, PPC, 2024, p. 27.

O quadro apresenta uma estrutura organizada de ensino direcionado com saberes que priorizam os princípios norteadores da legislação e as diretrizes de referências da educação do campo. Como afirma Arroyo (1999) e Medeiros (1999) na sua obra sobre currículo e educação do campo:

A Educação Básica do Campo deve ter como base o humanismo pedagógico, ao olharmos para a criança e o adulto não devemos apenas vê-los como alunos, mas como seres humanos, como sujeitos de direitos (Arroyo, 1999; Medeiros, 2019).

É possível observar que a reflexão de Arroyo (2019) corrobora para os princípios que concernem à educação ligada as diretrizes da educação do campo que temos que levar em consideração os saberes populares, suas tradições e linguagens. E que direcionem e preparem os camponeses para se emanciparem com conhecimentos que lhes cabe e sem exclusões, pois o povo do campo merece ter todos os direitos de ensino garantidos no seu próprio lócus de vivências.

Quanto ao projeto político do curso de licenciatura no campo enfatiza que para o bom funcionamento de uma instituição, seja ela na rede pública ou privada, é necessário que se tenha o Projeto Político Pedagógico do curso nas formas das leis que regem a educação nacional, de forma efetiva, com equidade e que respeitem as especificidades de cada região independente de gênero, etnia ou religião. Segundo Libâneo (1994, p. 222):

O planejamento tem grande importância por tratar-se de: "Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Diante desta fundamentação, é relevante mencionar que toda Ifes tem um papel importante quanto provedora de informação e idealizadoras de sonhos e metas para uma sociedade em transformação. Desta forma, a escola e os docentes devem se organizar para que as ações pedagógicas possam se concretizar em suas ações e metas juntamente com os objetivos a serem atingidos. Quanto ao projeto político do curso, muitos foram os avanços, principalmente de várias instâncias de incentivos e movimentos sociais, que deram mais respaldo para a efetivação do curso. De acordo com o PPC:

Da disponibilidade oferecida pelo MPOG, a UNIFAP realizou concursos e efetivou a lotação de 13 professores e 3 técnicos administrativos, no *campus* do Mazagão, onde desenvolvem atividades no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia. Ao longo desse período a UNIFAP estabeleceu parcerias com diversos órgãos e instituições governamentais e entidades ligadas a questões do campo, como a RAEFAP, a EMBRAPA, Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP), o INCRA, a SEED, os Movimentos Sociais do Campo, o Comitê de Educação do Campo, os Territórios da Cidadania, dentre outros. Além disso, a UNIFAP também participa do Comitê de Educação do Campo no Amapá que congrega a representação do poder público estadual, dos movimentos sociais e instituições que desenvolvem trabalhos em comunidades do campo se articulando com diversas entidades e com os movimentos sociais do campo na construção de concepções e no cumprimento de uma política de educação popular que se fundamenta no respeito aos saberes dos povos do campo (Unifap, PPC, 2024, p. 20, 21).

Visto que os movimentos sociais são motivacionais e basilar para as conquistas de novas oportunidades de direitos a democracia, perante o governo, para que alcance de forma concreta e com equidade as populações desassistidas das políticas públicas sociais. De acordo com o PPC do curso.

O objetivo é promover uma educação para o campo, que promova aos camponeses valores, ético, socialmente responsável, capacitado, no âmbito da legislação vigente e em função do conhecimento biológico, a agir sempre com atitudes conscientes de respeito à vida e de sua preservação, efetivamente comprometido com a melhoria das condições do planeta para sua vivência equilibrada (Unifap, PPC. p. 22, 23, 2024).

Contudo, nota-se que o intuito do Ledoc é proporcionar dignidade de acesso ao conhecimento científico aos povos ruralistas do campo, para que eles possam prosperar em seus territórios de acordo com seu estilo de vida.

4.1 O PERFIL DO EDUCADOR DO CAMPO

Todo educador é um profissional e um proponente de problemas, que desafia seus alunos através de questionamentos e que leve esses alunos a solução desses desafios, tornando-os verdadeiros protagonistas do processo de transformação cidadã. A princípio, o corpo docente está formado por 15 professores efetivos, o que já é um desafio, visto que eles passam por processos convencionais de ser aprovados ou não em concurso público e engajar no quadro do curso de educador do campo, conforme descrito abaixo.

Quadro 4 – Lista de corpo docente

Nome	Titulação	Siape	Vínculo de regime de trabalho
Alder Sousa Dias	Doutor	2269709	Efetivo/DE
Daniel Sousa dos Santos	Mestre	2268697	Efetivo/DE
Débora Mate Mendes	Doutor	2168697	Efetivo/DE
Demóstenes Arubutan	Mestre	1804100	Efetivo/DE
Elizabeth Machado	Doutor	2288168	Efetivo/DE
Flávio da Silva Costa	Doutor	2103557	Efetivo/DE
Fláviana Gonçalves	Doutor	1063358	Efetivo/DE
Galdino Xavier de Paula	Doutor	2281459	Efetivo/DE
Janivan Fernandes Suassuna	Doutor	2281459	Efetivo/DE
Kalyane Sonale Arruda	Doutor	2266891	Efetivo/DE
Lailson do Nascimento	Doutor	2268674	Efetivo/DE
Marlon dos Reis	Mestre	2104134	Efetivo/DE
Mellisa Souza	Doutor	2103553	Efetivo/DE
Ricardo Marcelo dos Anjos	Doutor	2884998	Efetivo/DE
Rosimeire Lopes	Doutor	3294818	Efetivo/DE

Fonte: (Unifap, PPC, p. 62, 2024).

Todos possuem titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que o percentual de doutores é bem visível, de 80%. Apesar de tantos desafios enfrentados perante as legislações convencionais, ainda assim temos professores que ainda não se enquadram ao estilo de

vida peculiar das comunidades. Por exemplo, professores que não quer dormir em rede e nem andar de barco, dentre outros fenômenos. Ou seja, não tem o perfil do educador do campo. Porém, o PPC do curso reafirma a formação de um educador competente no seu fazer pedagógico apto a exercer a função de educador do campo.

O licenciado em Educação do Campo contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, a promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. De modo mais específico, isso implica em ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não- escolares. Tais competências são coerentes com aquilo que as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” estabelecem para a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, acentuando: o respeito à diversidade cultural e o protagonismo tendo em vista a interação e transformação do campo; o aprender de ³forma autônoma e contínua, realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento; trabalhando de forma multidisciplinar; pautando-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional (Unifap, 2024, PPC, p. 25).

Percebe-se que a educação do campo no Estado do Amapá, apesar de ser desafiadora, tendo em vista os entraves apresentados, depende, em parte, do direcionamento e comprometimento dos educadores que vão nortear a ação pedagógica dos acadêmicos, voltados para o autoconhecimento e a autoestima dos acadêmicos para que eles possam intervir de forma proativa dentro de sua sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração que o *corpus* da monografia se fez no âmbito das políticas públicas sociais e programas de governo pautadas na soberania e outra na segurança alimentar, que enquanto concepções, garantam a sobrevivência de diversas classes sociais, assim como, as populações de determinados lócus e modos geográficos e que esses conceitos de sociedade baseados em políticas de combate à fome, sejam realmente solidificados e eficientes para que o Estado nacional não necessite de outros Estados para nutrir seu povo e que ele possa gerar recursos orçamentários o suficiente para sua própria população.

No desenvolvimento deste estudo, percebeu-se que a fome é um problema crônico de natureza social, econômica, e de produção de escolhas políticas geradas por diversos fatores, como: desigualdades sociais, mal distribuição dos alimentos, crise econômica, alta no preço dos alimentos, e principalmente, a retração de políticas públicas que não dão a importância devida. Sendo assim, a insegurança alimentar é um problema antigo, que precisa de reflexão para a sua superação. Como aborda o autor Josué de Castro, protagonista político, que desde 1930 já denunciava as autoridades da época sobre a elaboração de políticas públicas para avançar em seus estudos para o combate à fome e a pobreza.

Logo, entende-se que o motivo da insegurança alimentar no território nacional está ligado a questões políticas que não criam e nem articulam alternativas de subsistência e fortalecimento para o enfrentamento da insegurança alimentar sofrida pelas populações brasileiras. Desta forma, acredita-se que a mudança está nas políticas de soberania e segurança alimentar e nutricional, conforme os programas sociais como: PNAN, que contribui de forma positiva para a concretização de avanços ao que se refere a indicadores de insegurança alimentar e da vulnerabilidade social. Para tanto, vemos que o PNAN é uma ferramenta de avanço do direito de garantia junto com o Consea, PAA e o Fome Zero.

Cabe lembrar que o Consea foi criado cinco anos depois da Constituição Federal, em 22 de abril de 1993, no governo do Presidente Itamar Franco, pelo Decreto 807/93, tendo como sua principal função assessorar à Presidência da República na formulação de políticas públicas voltadas a segurança alimentar e nutricional, garantido o direito humano à alimentação adequada. O Conselho passou por períodos de extinção e recriação, tendo seu decreto revogado algumas vezes. Foi sendo extinto em 1995 e recriado em 2003 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, e novamente extinto em 2019 pelo governo do presidente Jair Bolsonaro.

Em 2023, pelo Decreto 11.421/23 foi recriado novamente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, para continuar com a atuação e formulação e monitoramento de políticas de

combate à fome. Neste contexto, configura-se que a ausência desses programas sociais pode fragilizar uma população, tornando-as mais empobrecidas, pois a princípio o Estado tem o papel de garantir esses direitos de saúde, educação, alimentos de forma suficiente e segura, porém, são os que mais segregam a sociedade.

O alimento enquanto direito humano e social deveria ser questão defendida pelas políticas, não só o acesso ao alimento, mas que garantisse também alternativa de produção, comercialização e descentralização de grandes corporações, garantindo os saberes populares das diversas comunidades rurais e incorporando essas comunidades camponesas no sistema de reforma agrária.

Este estudo, portanto, nos fez compreender que o processo histórico da agricultura camponesa e capitalista no Brasil requer extensa análise de revisitação por se tratar de questões bastante relevantes no âmbito político, social, econômico e ideológico. Pois, o campesinato faz parte do setor primário da economia, uma organização de produção que constrói e reconstrói sua trajetória por meio dos movimentos sociais.

Esses movimentos lutam por reforma agrária, visando melhorar as condições agrícolas e a qualidade de vida dos trabalhadores rurais e das populações tradicionais, além de combater as injustiças sociais no campo. No mesmo seguimento temos os resultados das políticas públicas no âmbito da educação do campo que nos fez entender de forma significativa que o que aprendemos nos discursos teóricos da universidade é na realidade revelado no cenário concreto. Pois, as políticas educacionais de ascensão social refletem no contexto as exclusões das populações do campo, como a baixa escolaridade, evasão escolar e a dificuldade de efetivação dessas políticas.

No que se refere a essa discussão, a efetividade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e a LDB se direcionam na qualificação da mão de obra para atender as demandas do mercado, enquanto que a Educação do Campo é vista como um mecanismo de transformação social e cidadania, mas, ainda que existem esforços dos movimentos sociais, é evidente que a realidade nas escolas do campo no que concebe ao seu desenvolvimento se manifesta de maneira incipiente das normas legais estabelecidas pela legislação educacional brasileira, demonstrando a necessidade de reivindicações em apoio a uma educação que satisfaça as necessidades socioculturais do campesinato.

Quando se discute a educação do campo a partir das políticas públicas é necessário discorrer sobre um aspecto que gera essa estrutura, a chamada gestão democrática nas escolas do campo. Assim, Cutrim (2017) analisa esse aspecto, onde entende os problemas para a efetivação das diretrizes adaptadas às necessidades do campo. Para tanto, a educação do campo nasce de movimentos sociais emancipatórios, que buscam efetivação das diretrizes nos currículos das escolas campo para subsidiar, para direcionar um ensino significativo e que leve em consideração

as especificidades do modo de vida das populações rurais. Notou-se que a pesquisa revelou que a educação do campo ainda se mostra frágil dentro de suas propostas curriculares, e que precisam de políticas contextualizadas com a realidade da comunidade local, pois, as propostas dos currículos ainda mostram uma cópia da realidade do ensino urbano.

Nesse contexto, ressalta-se a realidade do ensino público da educação do campo, especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), no Estado do Amapá, ofertada pela Unifap, que analisa, em breve abordagem, a implantação do curso Ledoc e suas especificidades, levando em consideração o perfil dos docentes do campo, a visão do projeto pedagógico do curso da Educação do Campo no Estado do Amapá. A inserção do curso de Educação do campo, surge, a partir de demandas, de insatisfações de acesso a uma educação que favorecesse a realidade do povo do campo.

Como ela sempre foi palco de movimentos sociais, que identificou lacunas de formação vinculadas de necessidades de desenvolver projetos que viessem abranger os filhos dos ruralistas do campo, através de propostas e projetos de leis. Em 2014, chegaram 04 professores nas áreas de pedagogia, ciências agrárias e ciências biológicas e em 2015, chegaram, mas 04 professores e assim formarão o curso Ledoc. Portanto a educação do campo é uma política do governo Federal que discutem políticas que precisam de ajustes, sobretudo numa visão de educação para o campo na Amazônia.

De acordo com o panorama histórico, e experiências exitosas do Procampo e das iniciativas dos movimentos sociais juntamente com o Ledoc/Unifap, deram uma nova concepção de educação para os povos do campo do Estado do Amapá, estabelecendo uma concepção de valorização da diversidade do campo. Conforme consta no PPC, o processo de ensino segue a proposta da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, teoria e prática se associam de forma mais significativa. A formação de professores é um ponto importante, todos são efetivos e titulados como mestres e doutores. O curso foi um divisor de águas para a população ruralista acessar o ensino superior.

Em síntese, pode-se afirmar que os acadêmicos recebem apoio necessário para despertar dispositivos de competências intelectuais e necessários que lhes permitiram a construir opiniões e seus pensamentos críticos, para atuarem de maneira proativa e consciente dentro da sociedade da qual estão inseridos. Portanto, conclui-se que as políticas públicas são ferramentas indispensáveis de emancipação social para sua boa vivência em sociedade.

Referências

ANDRADE, Manoel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Lutas camponesas no Nordeste**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES; Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

BRAGA, Luci. **A relação entre a educação do campo e a educação popular: elementos de autonomia e emancipação humana**. Laranjeiras do Sul: Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/196214236.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL, **Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2023**. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 dez. 2024.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CAVALCANTE, José Luiz. A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. **Histórica**, v. 2, p. 1-8, 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/>. Acesso em 12 dez. 2024.

CONAB. **Relatórios de Gestão do PAA**. Disponível em: www.conab.gov.br. Acesso em: 17 abr. 2025.

CONTI, Irio Luiz; BAZOTTI, Angelita; FINOKIET, Manuela. Interfaces entre Direito Humano à Alimentação Adequada, Soberania Alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional e Agricultura Familiar. **III Jornada: Questão Agrária e Desenvolvimento**, 2015. Disponível em: <http://www.jornadaquestaoagraria.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/Irio-Luiz-ContiManuela-Finokiet-Angelita-Bazotti1.pdf>. Acesso em 20 mar. 2025.

CUTRIM, Kaylla Ferreira Pinheiro. **Gestão democrática na escola pública rural: entraves e avanços**. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação). Portugal: Instituto Politécnico do Porto, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/154176220>, Acesso em: 04 dez. 2024.

ALEM, D. et al. **SEGURANÇA ALIMENTAR E SOBERANIA ALIMENTAR: construção e desenvolvimento de atributos**, Foz do Iguaçu, 2015.

PRIORI, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2016.

DILLENBURG, Inês, Carla. **Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas). Cerro Largo: Universidade Federal do Fronteira Sul, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/196147422.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2024.

SANTOS, Emmanuel Raimundo Costa. Para Além de Tordesilhas: dinâmica territorial. Anais...**XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana**, UFES, 2019.

FNDE, **Secretaria de Educação do Amapá, Relatórios do CAE**.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 1999.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HARVEY, David. **A produção Capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HUNT, E. K.; LAUTZENHEISE, Mark. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARTINS, Vicente. **Educação na Constituição de 1988: O Artigo 205**. Direitonet. 2011. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205>>. Acesso em: 05 mar 2025.

MELLO, Luana. **Análise das declarações da Conferência Internacional em Nutrição 2 (ICN2)**. Brasília: UNB, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13719/1/2015_LuanadaSilvaMello.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

MELO, José Carlos de; SOUSA, Karla Cristina Silva. **EDUCAÇÃO INTEGRAL & GESTÃO ESCOLAR: nasce a sociedade dos indivíduos? Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v.1, n.2, p.28-42, jul/dez, 2015. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/233161655.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2024.

MST. Começou a 7ª Conferência da Via Campesina: Camponeses de 70 países se reúnem para criar soberania alimentar. MST; **Via Camponesa**: 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/07/20/comecou-a-7a-conferencia-da-via-campesina-camponeses-de-70-paises-se-reunem-para-criar-soberania-alimentar/>

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (orgs.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: **Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra**, p. 1137- 1157, 2004. Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br> Acesso em: 05 mar 2025.

RIBEIRO, Roselma Lopes; SANTOS, Cirlene Jeane Santos; ALMEIDA, Ricardo Santos de. História do processo de formação da agricultura camponesa no Brasil: resistências e relações de trabalho. **Diversitas Journal**, v. 3, N.3, 2018. p. 602-622, set/dez 2018. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/download/695/650/2380.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas-SP: Campinas: Instituto de Economia da UNICAMP, IE, 1998.

SOARES DO BEM, A. A Centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX E XX. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, **Social do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil et al. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS CAMPESINAS EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA: apontamentos sobre Brasil y Venezuela. **Cad. Pesq**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/233148157.pdf> Acesso em: 03 dez. 2024.

SOUZA, Kênia Alves de. **Avaliação da efetividade dos cursos oferecidos pelo PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na EFA - Escola Família Agrícola em Porto Nacional - TO. Porto Nacional-TO: UFT, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/197687657.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

VASCONCELOS, Paulo Henrique de. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/201621365.pdf>, Acesso em: 03 dez. 2024.