



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE GEOGRAFIA (IGEO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MICHELE CRISTINA MARTINS RAMOS

**O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E A DEPENDÊNCIA DO TRANSPORTE
ESCOLAR RURAL EM CATALÃO (GO): A luta dos movimentos socioterritoriais
pela construção do projeto educativo do campo**

CATALÃO - GO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

DISSERTAÇÃO

2. Nome completo do autor:

Nome completo do(a) orientador(a):

MICHELE CRISTINA MARTINS RAMOS

3. Título do trabalho

Título:

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E A DEPENDÊNCIA DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL EM CATALÃO(GO): a luta dos movimentos socioterritoriais pela construção do projeto educativo do campo

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [X] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO CLEPS JUNIOR registrado(a) civilmente como João Cleps Junior, Usuário Externo**, em 12/07/2024, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MICHELE MARTINS registrado(a) civilmente como MICHELE CRISTINA MARTINS RAMOS, Usuário Externo**, em 01/08/2024, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0085595** e o código CRC **7441EB60**.

MICHELE CRISTINA MARTINS RAMOS

**O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E A DEPENDÊNCIA DO TRANSPORTE
ESCOLAR RURAL EM CATALÃO (GO): A luta dos movimentos socioterritoriais
pela construção do projeto educativo do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Geografia. Área de Concentração: Geografia e Ordenamento do Território. Linha de Pesquisa: Estudos Ambientais.

Orientador: Professor Doutor João Cleps Junior

CATALÃO - GO

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Ramos, Michele Cristina Martins
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E A DEPENDÊNCIA DO
TRANSPORTE ESCOLAR RURAL EM CATALÃO (GO) : A luta dos
movimentos socioterritoriais pela construção do projeto educativo do
campo / Michele Cristina Martins Ramos. - 2024.
194, CXCI f.

Orientador: Prof. Dr. João Cleps Junior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Geografia, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Catalão, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista
de figuras, lista de tabelas.

1. Educação do campo. 2. Fechamento de escolas rurais. 3.
Territórios camponeses. 4. Catalão (GO). I. Cleps Junior, João , orient.
II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UAE - INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704 020
Fone/fax: (64) 3441-5331. E-mail: mestradogeografia@gmail.com



ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Michele Cristina Martins Ramos

Aos onze dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito (11/10/2018), às 10h (dez horas), na Sala de Aula do Mestrado em Geografia, Regional Catalão/UFMG, teve lugar a 152ª Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado **Michele Cristina Martins Ramos**, matrícula nº 20160976, CPF 412.895.978-20, intitulada **“O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E A DEPENDÊNCIA DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL EM CATALÃO (GO): A luta dos movimentos socioterritoriais pela construção do projeto de educação do Campo no Brasil”**. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº. 026/2018 do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFMG, pelos Professores João Cleps Junior (Orientador) CPF nº 032.209.698-79, Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa (Membro Externo) CPF nº 378.169.772-04, Dra. Patrícia Francisca de Matos (Membro Interno) CPF nº 860.356.301-20. Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo a mestranda respondido satisfatoriamente. Às 12 horas e 45 minutos a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, tendo a mestranda obtido os seguintes resultados:

Prof. Dr. João Cleps Júnior – Ass. _____

Aprovado () Reprovado ()

Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa – Ass. _____

Aprovado () Reprovado ()

Profa. Dra. Patrícia Francisca de Matos - Ass. _____

Aprovado () Reprovado ()

Obs.:

Mediana de título: “O fechamento das escolas e a dependência do transporte escolar rural em Catalão (GO): a luta dos movimentos socioterritoriais pela construção do projeto educativo do campo.”

Presidente da Banca – Prof. Dr. João Cleps Júnior - Ass. _____

Resultado final: APROVADA () REPROVADA ()

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestrando examinado e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFMG.

Assinatura da Mestranda: _____

Secretária do PPGGC-RC/UFMG _____

Priscila Querino de Lima
Secretária do Programa de Pós-Graduação
em Geografia Regional Catalão/UFMG

Obs: O(a) aluno(a) deverá encaminhar, no prazo de até 05 (cinco) dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento e devidos encaminhamentos, conforme as normas definidas pelo PPGGC-RC/UFMG.

Construtores do Futuro

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Gilvan Santos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a:

Minha mãe Ivanilda,
minhas avós Maria e Francelina,
minha irmã Ana Paula,
minha sobrinha Ana Luiza,

E especialmente a todas as trabalhadoras e trabalhadores, camponesas e camponeses que constroem a luta pela Soberania Popular.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da qual o apoio em forma de bolsa de estudos foi de extrema importância para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia de Catalão (GO) pelo apoio em todos os momentos necessários, incluindo todos os professores e técnicos que sempre se disponibilizaram a ajudar sempre que as dúvidas surgiam.

Ao Prof. Dr. Gilmar Alves, ao qual devo os meus mais sinceros agradecimentos, visto que sem a sua colaboração voluntária com relação às inquietações teóricas constantes no processo da pesquisa, sem dúvidas, eu não teria chegado aqui. Agradeço imensamente pela paciência, pela amizade que pudemos construir ao longo desses dois anos, motivada sempre por acreditar na possibilidade de uma sociedade menos desigual. Tenho a honra em tê-lo como um grande companheiro.

Ao Prof. Dr. João Cleps, agradeço a paciência em me orientar no mestrado, sem o qual também não seria possível a conclusão deste trabalho.

A toda a minha família, especialmente à minha mãe Ivanilda, minha avó Maria, minha irmã Ana Paula, minha sobrinha Ana Luiza, meu irmão Daniel.

Aos meus amigos que mesmo distantes nunca deixaram de se fazer presentes, agradeço a Priscila, a Nayara, a Anna Paulla, a Franciele, o Thiago, o André, o João Paulo, o Vinicius, o João Baccarin, o Mariano, a Isabel.

A todos que contribuíram para a minha jornada em Catalão, em especial minhas amigas, a Anna Sara e a Stephany e Jaqueline.

Aos companheiros do MAM, com os quais partilho a grande tarefa da luta pela Soberania Popular e especialmente ao Zonta e Jarbas.

A todos os que contribuíram com o processo da pesquisa, especialmente aos companheiros do MCP.

RESUMO

A configuração territorial do município de Catalão (Goiás) é interessante no que diz respeito à composição de diferentes projetos de desenvolvimento e de sociedade, quais sejam: o território do campesinato *versus* o território do capital. Na territorialização camponesa temos mais de 33 comunidades e a territorialização do capital é realizada através dos projetos de mineração e agronegócio produtor de *commodities*. Partindo desta concepção, destinamos maiores reflexões acerca da organização das lutas coletivas, principalmente dos movimentos socioterritoriais, voltadas para a permanência no campo. Desse modo, entendemos a importância da Educação do Campo neste processo de luta, enquanto um instrumento de fortalecimento do território camponês. Desenvolvemos o estudo com base no contexto do fechamento das escolas do campo no município e a configuração da dependência do transporte escolar rural e os desdobramentos para o território camponês, visto que as escolas são também alvo dos projetos das entidades de representação patronal do agronegócio. O fechamento de escolas no campo traz à tona alguns impasses na efetivação da Educação no/do Campo proposta pelos movimentos socioterritoriais camponeses, quanto ao acesso às escolas localizadas no campo por demandar fundamentalmente o transporte escolar rural.

Palavras-chave: Educação do campo. Fechamento de Escolas Rurais. Territórios Camponeses. Catalão (GO).

RESUMEN

La configuración territorial del municipio de Catalão (Goiás) es interesante en lo que se refiere a la composición de diferentes proyectos de desarrollo y de sociedad, que son: el territorio del campesinado frente al territorio del capital. En la territorialización campesina tenemos más de 33 comunidades y la territorialización del capital se realiza a través de los proyectos de minería y agronegocio de *commodities*. A partir de esta concepción, destinamos mayores reflexiones acerca de la organización de las luchas colectivas, principalmente de los movimientos socioterritoriales, orientadas hacia la permanencia en el campo. De ese modo, entendemos la importancia de la Educación del Campo en este proceso de lucha, como un instrumento de fortalecimiento del territorio campesino. Desarrollamos el estudio con base en el contexto del cierre de las escuelas del campo en el municipio y la configuración de la dependencia del transporte escolar rural y los desdoblamientos para el territorio campesino, ya que las escuelas también son objeto de los proyectos de las entidades de representación patronal del agronegocio. El cierre de escuelas en el campo trae a la superficie algunos impasses en la efectividad de la Educación en el/del Campo propuesta por los movimientos socioterritoriales campesinos, en cuanto al acceso a las escuelas ubicadas en el campo por demandar el transporte escolar rural.

Palabras clave: Educación del campo. Cierre de las escuelas rurales. Territorialización campesina. Catalão (GO).

LISTA DE MAPAS

01	Catalão (GO) - Comunidades Camponesas.....	88
----	--	----

LISTA DE FIGURAS

01	Catalão (GO) – Núcleo urbano e Mina Chapadão.....	110
02	Catalão (GO) – Mina Chapadão.....	111
03	Catalão (GO) – Comunidade Coqueiros e Mina Boa Vista.....	112
04	Catalão (GO) - Folheto (frente e verso) dos impactos da mineração.....	118
05	Catalão (GO) - História em quadrinhos sobre o “cheiro de barata”.....	119
06	Catalão (GO) – Jornal CMOC.....	120
07	Brasil: Empresas do ramo da comunicação associadas à ABAG.....	128
08	Goiás - Regionais de Atuação FAEG.....	136
09	Eixos direcionadores das ações da FAEG.....	139
10	Catalão (GO) – <i>Folder</i> atividades desenvolvidas pelo Sindicato Patronal Rural.....	144
11	Catalão (GO) - Panfleto do <i>Projeto Agrinho</i> na Escola Rural Arminda Rosa de Mesquita (frente/verso).....	145
12	Catalão (GO) – Nucleação das escolas rurais.....	154
13	Catalão (GO) – Localização Escola Municipal Maria Barbara Sucena	168
14	Catalão (GO) – Localização Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita.....	169

LISTA DE FOTOS

01	Comunidade Mata Preta, Catalão (GO) - Banco de Sementes Crioulas do MCP.....	95
02	Comunidade Mata Preta, Catalão (GO): Estoque do Banco de Sementes Crioulas do MCP.....	95
03	Silvânia (GO) - Inauguração das moradias populares.....	97
04	Comunidade São Miguel, Ouidor (GO) - Escola de Formação do MCP.....	98
05	Comunidade Sucupira, Catalão (GO) - Mística e Oficina da INESSOL.	100
06	Comunidade Sucupira, Catalão (GO) produção ecológica de hortaliças e criação de animais.....	101
07	Comunidade Sucupira, Catalão (GO) - Preparação de produtos agroecológicos para a feira livre.....	101
08	Comunidade Macaúba, Catalão (GO) - Campo de Futebol.....	114
09	Comunidade Macaúba, Catalão (GO) - Morro de rejeitos de minério.....	114
10	Comunidade Macaúba, Catalão (GO) – Melhoramento participativo de sementes crioulas.....	115
11	Comunidade Macaúba, Catalão (GO) - Pré-Assembleia Popular do MAM (julho/2017).....	116
12	Câmara dos vereadores, Catalão (GO) - Assembleia Popular do MAM..	117

13	Comunidade Olaria, Catalão (GO) - Atividade CPT e MAM – recuperação de nascentes.....	121
14	Comunidade Olaria, Catalão (GO) – Produção de biofertilizante natural	122
15	Catalão (GO) - Sede do Sindicato Patronal/FAEG.....	144
16	Comunidade Morro Agudo, Catalão (GO) - Escola abandonada, antiga Igreja e Centro Comunitário.....	152
17	Comunidade Morro Agudo, Catalão (GO) - Estrutura interna da escola: sala multisseriada e cozinha.....	152
18	Distrito Sto. Ant. do Rio Verde, Catalão (GO) - Instalações da Escola Municipal Prof ^a Maria Conceição Martins.....	165
19	Distrito Sto. Ant. do Rio Verde, Catalão (GO) - Instalações do Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão.....	165
20	Comunidade Martírios, Catalão (GO) - Escola Santa Inês.....	166
21	Comunidade Martírios, Catalão (GO) - A horta da escola e ao fundo a plantação de soja	166
22	Comunidade Martírios, Catalão (GO) – Proximidade da Escola Santa Inês com a soja.....	167
23	Comunidade Martírios, Catalão (GO) - Paisagem do trajeto até a escola Santa Inês.....	167
24	Comunidade Martírios, Catalão (GO) -Veículos que realizam o transporte dos estudantes até a Escola Santa Inês.....	175
25	Comunidade Martírios, Catalão (GO) - Veículos que realizam o transporte dos professores do distrito de Santo Antônio do Rio Verde até a Escola Santa Inês.....	176

LISTA DE GRÁFICOS

01	Goiás - Evolução da área plantada com as principais culturas do Agronegócio 1990-2015 (em ha).....	68
02	Goiás - Evolução da quantidade produzida com as principais culturas do Agronegócio 1990-2015 (em ton.).....	69
03	Brasil - Evolução da Previsão de Atendimento do Plano Agrícola e Pecuário 2001-2018 (em bilhões).....	70
04	Goiás - Evolução da área plantada dos principais gêneros alimentícios 1990-2015 (em ha).....	71
05	Goiás - Evolução da quantidade produzida dos principais gêneros alimentícios 1990-2015 (em ton.).....	72
06	Catalão (GO) - População Rural e Urbana 1950-2010.....	76
07	Catalão (GO) - Evolução da área plantada dos principais gêneros alimentícios, 1990-2015 (em ha).....	81
08	Catalão (GO) Evolução da quantidade produzida dos principais gêneros alimentícios, 1990-2015 (em ton.).....	81
09	Catalão (GO) - Evolução da área plantada com as principais culturas do Agronegócio, 1990-2015 (em ha).....	83
10	Catalão (GO) - Evolução da quantidade produzida com as principais culturas do Agronegócio, 1990-2015 (em ton.).....	83

11	Brasil - Evolução do efetivo de rebanho bovino– 2005, 2010 e 2012 (em milhões de cabeças).....	129
12	Catalão (GO) – Percentual do Número de Escolas (rurais e urbanas) em 2015.....	159
13	Catalão (GO) – Percentual de Escolas Rurais em 2015.....	160
14	Catalão (GO) - Evolução do número de matrículas nas Escolas Rurais 2012-2017 (por dependência administrativa).....	160

LISTA DE TABELAS

01	Catalão (GO) - Número de Imóveis Rurais.....	89
02	Brasil - Evolução do efetivo de rebanho bovino– 2005, 2010 e 2012(em cabeças).....	129
03	Goiás - Efetivo de Rebanho Bovino em 2012 (em cabeças).....	130
04	Goiás - Evolução da produção de leite por microrregiões 2005, 2010 e 2015 (mil litros).....	131
05	Abrangência do <i>Programa Agrinho</i> 2008-2016.....	142
06	Catalão (GO) - Escolas Rurais em 2015.....	161
07	Catalão (GO) - Número de matrículas em Escolas Rurais em 2015 (dependência municipal).....	161
08	Catalão (GO) - N° de matrículas nas escolas rurais.....	163
09	Catalão (GO) - Previsão de atendimento PNATE em (2009-2017).....	172
10	Catalão (GO) - Número de escolas rurais e de estudantes que utilizam o transporte em 2017 (por dependência administrativa).....	177
11	Catalão (GO) - Número de estudantes que residem na zona rural e utilizam o transporte escolar para a zona urbana em 2017 (por dependência administrativa).....	178

LISTA DE QUADROS

01	Catalão (GO) - Evolução da População Rural do município 1950-2010.	86
02	SENAR - Programas desenvolvidos.....	141
03	<i>Programa Agrinho</i> - Temas trabalhados em Goiás 2008-2016.....	142

LISTA DE SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira de Agribusiness
ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
ACAR - MG	Associação de Crédito e Assistência Rural
AGEHAB	Agência Goiana de Habitação
ANVISA	Agencia Nacional de Vigilância Sanitária
BDMG	Banco de Desenvolvimento do estado de Minas Gerais
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento econômico e Social
CAIs	Complexos Agroindustriais
CAMPO	Companhia de Promoção Agrícola
CASEGO	Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base's
CEFFA's	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFEM	Contribuição Federal por Exploração Mineral
CFP	Conselho de Financiamento da Produção
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COOPERNAV	Cooperativa Nacional dos Prestadores de Serviço em Transportes e Locações de Veículos e Máquinas
CPAC	Centro de Pesquisa Agropecuária do Cerrado
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DATALUTA	Banco de dados da Luta pela Terra
DETRAN/GO	Departamento Estadual de Trânsito de Goiás
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMGOPA	Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FAAB	Frente Ampla da Agropecuária Brasileira
FAEG	Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FOSFAGO	Fosfatos de Goiás S.A-
IAA	Instituto do Açúcar e do Alcool
IBC	Instituto Brasileiro do Café
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IMB	Instituto Mauro Borges
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESSOL	Incubadora de Empreendimentos Sociossolidários
JICA	Japan International Cooperation Agency
LDB	Lei de Diretrizes Bases para a Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MAM	Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MCP	Movimento Camponês Popular
METAGO	Metais de Goiás S.A.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
OCB	Organização das Cooperativas do Brasil
OIE	Organização Mundial de Saúde Animal
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PADAP	Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PCI	Programa de Crédito Integrado
PGPM	Política de Garantia de Preços Mínimos
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNERA	Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNHR	Política Nacional de Habitação Rural
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
POLOCENTRO	Programa de Desenvolvimento do Cerrado
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PROAGRO	Programa de Garantia da Atividade Agropecuária
PROCAMPO	Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo
PRODECER	Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA	Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEFAC	Serra do Facão Energia S. A.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SRB	Sociedade Rural Brasileira
T-D-R	Territorialização – Desterritorialização – Reterritorialização
UDR	União Democrática Ruralista
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ELEMENTOS DA DISCUSSÃO PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
2.1	A Educação Rural e a Educação do Campo no Brasil.....	23
2.2	Das Garantias e Desafios: Os principais marcos legais e históricos para a Educação do Campo no Brasil.....	31
2.2.1	Garantias para o Transporte Escolar: O aperfeiçoamento do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e criação do Caminho da Escola.....	35
2.3	A Educação do Campo sob o aspecto da construção emancipatória dos movimentos socioterritoriais.....	38
2.4	Elementos da discussão paradigmática na Educação do Campo.....	49
3	TERRITÓRIO CAMPONÊS VERSUS TERRITÓRIO DO CAPITAL NA ESCOLA NO CAMPO.....	63
3.1	Considerações sobre a política modernizante no Cerrado Goiano.....	63
3.2	Territorialização do Capital em Catalão (GO): O processo de modernização da agricultura e do território.....	75
3.3	Territorialização Camponesa em Catalão (GO): Os movimentos socioterritoriais e a atualidade da luta pela/na terra e território e pela escola no campo.....	90
3.3.1	A luta das comunidades em conflito com o capital mineral em Catalão (GO).....	109
3.4	O Capital na Escola Rural: As instituições patronais da agricultura capitalista e sua hegemonia no campo.....	123
3.4.1	As instituições de representação patronal da agricultura goiana.....	133
3.4.2	O Sindicato Patronal Rural e o <i>Projeto Agrinho</i> em Catalão (GO).....	143
4	O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E AS POLÍTICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NO MUNICÍPIO DE CATALÃO (GO).....	147
4.1	Contextualizando o fechamento de escolas do campo no Brasil e em Goiás.....	147
4.2	Nucleação e Multisseriação: a educação rural em Catalão (GO).....	150
4.2.1	O Plano Municipal de Educação e a garantia da escola no campo.....	156
4.3	O contexto das Escolas Rurais de Catalão (GO).....	159
4.4	O Transporte Escolar: Contextualização do acesso às políticas e das condições do transporte em Catalão.....	170

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
6	REFERÊNCIAS.....	183
	ANEXOS.....	189
	APÊNDICES.....	191

1. INTRODUÇÃO

A questão de classe me apareceu muito cedo, pelo fato de ter nascido em um município muito pequeno do interior paulista, em que muitos aspectos do que se vive é a reprodução do modo de vida camponês, ou mesmo ao escutar as histórias das minhas avós, que são exemplos de mulheres fortes e lutadoras. São migrantes, dos estados da Bahia e de Minas Gerais, que vieram parar no noroeste paulista e que criaram seus filhos através do trabalho de boia-fria, do qual o pouco que ganhavam, muito precariamente, garantia o sustento da família na semana seguinte. Logo cedo os filhos (meus pais), foram também incorporados ao trabalho na roça para ajudar a complementar a renda familiar.

Quanto à Educação na família, uma das minhas avós é alfabetizada, porém tem muita dificuldade em ler, e a outra é analfabeta. Minha mãe não conseguiu concluir a 5ª série do Ensino Fundamental. “Estude para não ser igual eu (empregada doméstica)”, “a coisa mais importante na vida da gente são os estudos”, ou “o conhecimento ninguém tira da gente”, são frases que ouvi da minha mãe e que me indicaram/indicam a importância da Educação para a emancipação dos sujeitos.

A participação através do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária (NERA) no trabalho de campo realizado ao Assentamento Primavera, no município de Andradina (SP), quando ainda cursava a graduação em Geografia, propiciou o primeiro contato e reflexões acerca do tema do fechamento das escolas do campo.

Na ocasião, conhecemos o histórico da luta pela conquista do primeiro assentamento de reforma agrária no estado de São Paulo, através da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na década de 1980. Conhecemos o assentamento e especificamente a escola do assentamento em vias de fechamento. A Secretaria Municipal de Educação estava fechando a escola, alegando falta de estudantes, porém, os camponeses esclareceram que no assentamento vizinho havia crianças em idade escolar, mas pelo fato de estarem geograficamente localizadas no município vizinho, as crianças eram impedidas de frequentar a escola do assentamento e então eram transportadas até a escola da cidade, e para isso encaravam horas dentro do transporte escolar, enquanto a escola do assentamento estava sendo fechada.

De acordo com as observações, ser dependente diariamente de transporte para chegar até a escola, com um certo nível de cansaço, não é condição desejável, nem proporciona as mesmas condições de rendimento de um estudante que não necessita realizar a mesma jornada diariamente. Portanto, não se verifica a “igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola; [...]”, prevista na Constituição Federal (1988, art. 206).

Pensar ainda em viagens longas, diariamente, ou como muitas realidades, de chegar a viver parte do dia no transporte, chegar em casa e ter que descansar para no dia seguinte realizar o mesmo trajeto de uma rotina semanal exaustiva, são coisas que me intrigaram inicialmente.

Quando ganhei o livro da Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), entendi o contexto de construção da proposta de Educação do Campo, na qual os filhos dos camponeses viviam uma realidade de hostilização nas escolas até por parte dos professores e gestores que criminalizavam os pais, e mesmo após entender este contexto, pude conhecer casos reais, de municípios como Sandovalina-SP (meu estudo na monografia de conclusão da graduação), em que relatei casos de discriminação de crianças pelo fato de serem camponeses assentados, ou seja, por serem sem-terra, eram discriminados pelo desconhecimento da luta dos movimentos camponeses, como em muitos outros casos que ocorrem no Brasil. A realidade apresentada no decorrer da pesquisa contribuiu para que surgisse a vontade de transformá-la.

Neste processo, tive a oportunidade de entender, através da tese de Francilane Eulália Souza, intitulada: *As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território camponês?* (2012), a complexidade dos temas de fechamento das escolas no campo e do transporte escolar rural, no âmbito da Geografia Agrária, um dos poucos trabalhos dentro da geografia que trata do tema substancialmente, envolvendo a questão da luta de classes, e que se configura, assim, como as demais produções da autora, enquanto referências para esta pesquisa.

Partindo desta concepção, destinamos maiores reflexões acerca da organização das lutas coletivas, principalmente dos movimentos socioterritoriais, voltadas para a permanência no campo. Desse modo, entendemos a importância da Educação do Campo neste processo de luta, enquanto um instrumento de fortalecimento do território camponês.

Esta investigação se localiza diante da possibilidade de construção de um projeto de educação que seja emancipatória, como é o caso do município de Catalão, onde há a existência de território camponês, e mais que isso, de movimentos socioterritoriais camponeses que experimentaram na história recente formas de organização para a luta pela permanência no território, frente o capital – mineral, agronegócio e grandes projetos de empreendimento hidrelétrico – que investe em sua desterritorialização.

A configuração territorial presente no município é composta pela territorialização camponesa e pela territorialização do capital através do agronegócio e da mineração, que a partir dos anos 2000 intensificaram seu processo de expansão sobre o território camponês. O capital mineral tem no município um ponto estratégico mundial na exploração do nióbio e na exploração do fosfato: a parceria estratégica com o Agronegócio de *commodities*.

No campo de Catalão, entre 1990 e 2015, foram fechadas 22 escolas que se tornaram dependentes do transporte escolar e os estudantes distribuídos nas mais de 33 comunidades camponesas presentes no município. Estes números ainda não são maiores graças aos movimentos socioterritoriais, que promoveram a construção de lutas diante das investidas do poder público municipal de fechar as 3 escolas que restaram nas comunidades (ressalvadas apenas as 5 escolas dos distritos rurais).

Enquanto objetivos gerais, nos atentamos em compreender o contexto do fechamento das escolas do campo no município, a configuração da dependência do transporte escolar rural e os desdobramentos para o território camponês. Além disso, quais são as iniciativas de lutas sociais do Movimento Camponês Popular (MCP), do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) para a construção da Educação do Campo enquanto ferramenta de fortalecimento do território.

Em nossa hipótese inicial, a expansão do agronegócio no estado é que articula o fechamento de escolas do campo, como destacado por Souza (2016), ao passo que a desterritorialização do campesinato goiano, promove o estado ao quadro dos que mais fecham escolas aleatoriamente no ranking nacional.

Ao entendermos que, no campo de Catalão, estavam presentes tanto a mineração quanto o agronegócio, buscamos a bibliografia que pudesse nos apresentar quais as iniciativas que impulsionaram a efetivação do agronegócio e da mineração no interior do Brasil, por meio de incentivos para a criação das estatais, que culminam com a implantação da mineração no município de Catalão em 1967, bem como em outros municípios goianos. A agricultura capitalista também foi resultante desta “marcha para oeste”, que a partir da década de 1980, no contexto das políticas modernizantes do Estado, efetiva o incentivo à introdução da agricultura moderna no estado e chega em Catalão através da implantação de uma fazenda com alta concentração de terras justificadas pela introdução tecnológica, como os primeiros pivôs centrais e produção para exportação, a

fazenda empresa, a agricultura para negócios. Ambas se territorializaram, desterritorializando o campesinato, e modificando a dinâmica e a paisagem local.

O questionamento que surgiu a partir deste entendimento é: **Se o Capital - agronegócio e mineração – expulsa camponeses e fecha escolas, o faz no momento? Se não faz, por quais motivos?** E desta forma, buscamos metodologias que contribuíssem com a resposta a estas questões. Para isso, utilizamos desde metodologias qualitativas como quantitativas. As qualitativas envolveram a elaboração e realização de entrevistas (roteiros semiestruturados), levantamento e análise de informações coletadas em campo, levantamento e análise de informações em sites e plataformas digitais dos Governos Federal e Municipal e levantamento e análise de documentos. Quanto à metodologia quantitativa, realizamos o levantamento de dados secundários para a elaboração dos gráficos, esquemas, tabelas e quadros.

Como partimos de uma concepção de Educação do Campo, proposta pelos movimentos socioterritoriais camponeses, na primeira seção, realizamos o levantamento bibliográfico sobre o histórico de construção desta proposta, partindo de Roseli Salet Caldart (2004). Pelos meios em que a Educação foi constituída historicamente no Brasil, sabemos que não foi em um movimento diferente da Educação convencionalmente implementada a serviço da manutenção do sistema capitalista de produção, nem à parte das tendências mundiais, e a Educação para os camponeses não ficou isenta da influência deste processo. Nesse sentido, ao longo do século XX, tivemos algumas iniciativas para o aprimoramento da Educação, mas que, em suma, trataram-se de políticas que desconsideraram as especificidades dos camponeses. É só na década de 1980 que temos uma ruptura com esse modelo de Educação Rural do Estado: a mobilização social promovida pelo movimento de redemocratização do Brasil e a luta pela Reforma Agrária demandaram e construíram uma proposta de Educação emancipadora para o campo.

Para compreender quais foram os desafios da construção da proposta por parte do MST para com a sociedade e demais entidades parceiras na sua construção enquanto política pública para o campo, bem como a diferenciação das formas de construção de políticas para a Educação, buscamos, na primeira seção, ampliar as discussões, recorrendo a Molina (2004; 2011; 2012; 2014;), Fernandes (1994; 2012), Antunes-Rocha (2009), Arroyo e Fernandes (1999) e Camacho (2014). Para entender a construção desta Educação emancipadora, os desafios e as formas de construção possíveis, utilizamos Mézáros (2006), Fernandes (2012) e Santos (2007) e como forma de entender alguns elementos sobre a discussão dos Paradigmas na Educação do Campo, buscamos as

discussões de Camacho (2014), Campos e Fernandes (2011), Campos (2011), Conceição (1991), Fernandes (2013), Santos (2008), Vinha (2012) entre outros.

Na segunda seção, intitulada “Território Camponês *versus* Território do Capital na escola no Campo”, buscamos compreender o projeto modernizante que balizou a expansão do capitalismo no campo brasileiro a partir da modernização da agricultura. Embasamos nossas discussões em Graziano da Silva (1980), que retratou um tipo de modernização “conservadora” e “dolorosa”, visto que modificou as estruturas sociais rurais para a produção capitalista no campo, tendo sequência a industrialização e, mais recentemente, conformação da agricultura capitalista moderna em tecnologia e financeirizada, que atualmente se materializa no agronegócio. Em Catalão, foi parte de um processo de modernização do território, que envolve os projetos de mineração. Em um primeiro momento, para tratar do avanço da modernização no cerrado goiano e especificamente em Catalão, realizamos levantamento bibliográfico a partir de Mesquita (1993), Mendonça (2004) e Gonçalves (2016), além de levantamento de dados e informações em órgãos como o Instituto Mauro Borges (IMB) (2017), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico (1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010) e Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016), como forma de analisar a expansão do agronegócio em detrimento da produção de alimentos e da desterritorialização camponesa que se realizou no município.

Quanto à territorialização camponesa, tratamos de entender o contexto recente de organização da luta pela/na terra com base na atuação dos movimentos socioterritoriais, e a partir do processo de construção do MCP, decorrente da luta contra a construção de uma hidrelétrica que realizou a desterritorialização de mais de 600 famílias desde 2004, e posteriormente com o envolvimento com o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), depois o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que ocasionou a construção do MCP em Catalão (2008). Para entender os projetos do movimento nas comunidades camponesas do município, bem como o envolvimento destes com as escolas, realizamos entrevistas com lideranças do movimento e acompanhamos atividades em que levantamos informações em campo. Para com o MAM e a CPT, também nos inserimos na realização das atividades nas comunidades e acompanhamos o processo de construção da Assembleia Popular na Mineração (2017), que proporcionou embate direto com as mineradoras, que logo construíram e divulgaram as formas de defesa através de materiais pedagógicos como forma de desmobilização da população que vive em conflito com o capital mineral.

Foi também nesta etapa que o Trabalho de Campo se configurou enquanto ferramenta essencial, pois era necessário conhecer o município e o envolvimento com os movimentos sociais, tanto como parte da construção da pesquisa como na minha formação enquanto sujeito coletivo. No processo de construção da pesquisa, dei lugar também para o que acredito enquanto projeto para classe trabalhadora e camponesa e experimentei a organização da luta coletiva, o que me proporcionou a atuação hoje no MAM.

Em outro subitem, referente ao processo de hegemonização do discurso do capital (principalmente agrário) na escola, a partir de instituições de representação patronal, trabalhamos a partir das concepções de Mendonça (2006) e Pinto (2010). Realizamos levantamento de informações em sites e plataformas oficiais destas entidades patronais como a Associação Brasileira de Agrobusiness (ABAG), a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), a Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do qual organizamos quadros e esquemas que nos proporcionaram compreender a organização dessas entidades, bem como seus projetos e parceiros, e como estas se realizam na escola através do *Projeto Agrinho*, que, no caso do município de Catalão, desenvolve também parceria com as mineradoras.

Ao longo do levantamento das informações, surgiram indagações referentes ao fechamento das escolas no campo nos últimos anos na região, processo que abordamos na última seção. Esse processo traz à tona alguns impasses na efetivação da Educação no/do Campo proposta pelos movimentos socioterritoriais camponeses, quanto ao acesso às escolas localizadas no campo por demandar conseqüentemente o transporte escolar rural. Tais questões compreendem diretamente a construção da Educação do Campo e conseqüentemente o fortalecimento dos territórios camponeses. Como referência das discussões, compartilhamos o pensamento de Souza (2016) com a utilização da denominação “fechamento” não apenas enquanto distinção metodológica, assim, no presente trabalho, utilizamos também porque a palavra produz o incômodo sonoro, ao contrário do termo “diminuição”. Portanto, o fechamento das escolas é de fato o que pretendemos demonstrar.

Em Catalão, a nucleação das escolas rurais no município realizou não só o fechamento destas escolas rurais das comunidades camponesas, como contribuiu com o processo de expulsão de camponeses e trabalhadores rurais do campo. Realizamos esta discussão com base em Flores (2000) e Hage (2010), e o levantamento dos dados da Secretaria Municipal de Educação, nos sites da Prefeitura Municipal de Catalão para as

informações sobre o Plano Municipal da Educação e os dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas Pesquisas Data Escola Brasil e Sinopse Estatística.

Refletir sobre as consequências que teremos com a concretização dos altos números de “fechamento” das escolas do campo foi um aspecto abordado no subitem sobre a dependência do transporte, causada pelo fechamento das escolas. Nesse sentido, buscamos compreender o desenvolvimento de dois programas da esfera federal no município: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola. Para tanto, realizamos entrevistas com as lideranças em relação ao transporte escolar dos estudantes das comunidades, e também fizemos o levantamento de informações e dados nas plataformas oficiais dos dois programas (PNATE e Caminho da Escola), bem como no site da prefeitura local com o levantamento de um extrato do contrato do transporte, já que se configura prática comum nos municípios brasileiros a terceirização do transporte a partir de contratação de empresas.

2. ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A presente seção tem o intuito de compreender o contexto de construção da política de Educação do Campo, demandada pelos movimentos socioterritoriais camponeses durante o processo de luta pela terra. Desta forma, entendemos que a resposta estava vinculada ao resultado da forma com que o Estado tratou, historicamente, a Educação para os povos do campo.

Para entender a proposta de Educação contida no processo de desenvolvimento da luta pela terra e de seu sentido emancipatório, buscamos autores como Mészáros (2006), Molina (2011), Molina e Antunes-Rocha (2014), Camacho (2014; 2015; 2016), Fernandes (2012) e Hage (2010), com o objetivo de compreender as perspectivas de construção da proposta dentro dos territórios camponeses, visto que se trata não apenas da luta por um conhecimento emancipatório, mas da luta por um modelo de desenvolvimento para a sociedade que exclui a forma capitalista.

2.1 A Educação Rural e a Educação do Campo no Brasil

Ao longo do século XX, tivemos algumas iniciativas para o aprimoramento da oferta de Educação no Brasil para os camponeses, porém, trataram-se de políticas que desconsideraram esses sujeitos e suas especificidades no processo construtivo, sendo alguns deles esvaziados à implantação e aplicação de modelos prontos.

Ao reportarmos a Educação do Campo, sempre nos referimos à proposta de Educação para os camponeses resultante da elaboração social e coletiva no âmbito do MST (inicialmente) e ampliada para outros setores que contribuíssem na construção das políticas de Educação do Campo no Brasil, dos e para os camponeses no processo de luta pela/na terra.

Diante da demanda existente por escolas e ensino do campo, por questões políticas e também de logística, procuramos entender de que forma esses territórios camponeses são fortalecidos também no âmbito da educação, por meio de organizações sociais ou movimentos socioterritoriais.

A partir destas questões, compreendemos ao longo da história quais foram os fatores determinantes que corroboraram para o reconhecimento da necessidade da luta

coletiva pela e na terra e, especificamente, pela Educação para as populações do campo, em geral, como este processo se deu no Brasil.

Historicamente, a Educação no Brasil não se constituiu em um movimento diferente da Educação convencionalmente implementada a serviço da manutenção do sistema capitalista de produção, nem à parte das tendências mundiais. A Educação para as populações do campo não ficou isenta desta influência capitalista no mundo.

A sociedade se realiza também na escola e não se constitui neutra de intencionalidades com relação ao movimento político e ideológico, nesse sentido, concordamos com Souza (2016) ao reiterar que a escola é também um instrumento político. A autora, com base em Gutiérrez (1988), afirma que a escola é um meio de controle social, e que, portanto, a ideologia dominante, a burguesa, se utiliza deste mecanismo no âmbito da escola “[...] desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção de livros de texto até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante [...]” (Gutiérrez, 1988 *apud* Souza, 2016, p. 1).

Quanto ao posicionamento do Estado no que diz respeito à Educação para as populações do campo, este tem sido identificado desde as primeiras ações na criação de escolas nas áreas rurais no início do século XX no Brasil. Assim, situamos nosso recorte com o intuito de compreender a Educação para o campo.

Mesmo as escolas localizadas no campo ignoravam a educação aos camponeses, trabalhadores rurais e seus filhos, já que tinham como prioridade o filho do fazendeiro e, conseqüentemente, o compromisso com a lógica de reprodução capitalista a partir do viés ideológico burguês com vistas à manutenção desta classe e deste sistema econômico em específico.

Miguel Arroyo no prefácio do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Caldart, 2004), evidencia a mentalidade sobre os valores da classe dominante (que atualmente não é muito diferente), em que o camponês é visto sob uma única dimensão, enquanto mão-de-obra e, portanto, só lhe interessaria os instrumentos da lida com a terra. Estas ideias foram base para a exclusão dos camponeses do processo educativo e os resultados podem ser vistos em Molina e Antunes-Rocha (2014), que retratam o contexto desolador do analfabetismo no campo, em específico na década de 1970.

Tivemos ao longo do século XX algumas iniciativas para o aprimoramento da educação, que se expressam em programas com baixa efetividade na realidade do campo, além de que em grande parte desconsideraram/desconsideram as especificidades das

populações do campo, sendo alguns deles modelos prontos e importados, que aqui foram implantados (Molina; Fernandes, 2004).

Em Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 222) são evidenciadas as perspectivas que culminaram no surgimento da Educação Rural, modeladas pelo debate de dois grupos. Um primeiro, liderado por figuras como Sud Menucci, Silvio Romero, Alberto Torres e Belizário Pena, que apresentavam demasiada valorização da cidade em detrimento do campo e suas consequências no currículo escolar. O segundo grupo, liderado por Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Abgar Renault e Teixeira de Freitas, tinha como proposta um tipo de visão rural sobre o processo educativo, desencadeador de críticas por ser limitante a interpretação do mundo.

A situação em destaque é referente ao período conhecido pelo Ruralismo Pedagógico entre as décadas de 1920 e 1930. Tratam-se de correntes compostas basicamente por educadores, políticos e religiosos com o apoio do setor agrário e industrial e teve influência nacional na criação de missões, núcleos e associações em defesa da escola rural (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 223).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi lançado em 1932 e se configura como um documento encomendado pelo Estado, que precisava se manifestar sobre a situação da Educação no País e passar confiabilidade quanto ao avanço da modernização em vista. Em consequência dos debates destes dois grupos de vanguardas burguesas, que pensavam salvar o país do atraso pelas vias da Educação, tivemos como resultado uma proposta de mentalidade colonialista que, além de excluir as diferentes classes sociais do processo de construção do documento, não resolveu o problema do analfabetismo no campo.

Com a finalidade de articular iniciativas para proporcionar a ampliação do acesso à Educação, foram criadas as Escolas Normais Rurais, em vigor entre as décadas de 1930 a 1950, que tinham como objetivo a formação de professores para a zona rural, com vistas à expansão do ensino público no país.

Outro importante acontecimento daquele período foi a criação da lei do Ensino Primário, em 1946, que, em consonância com a ampliação do acesso, instituiu-se idade mínima para se frequentar a escola, bem como articula ensino e iniciação ao trabalho, portanto, as fases escolares aos cursos voltados para o trabalho na agricultura e indústria. Resumidamente, são políticas diretamente ligadas ao contexto de modernização do país e que sustentam esta finalidade.

Em 1948 foi implantado o Programa de Extensão Rural, que se caracterizou enquanto um modelo de desenvolvimento para o campo com base no padrão europeu. Visava-se a melhoria de indicadores sociais, como carência e desnutrição e em um determinado momento a abordagem da educação para o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) 4024/61 também não foi suficiente quanto aos problemas da Educação no meio rural. O documento transfere a responsabilidade do ensino fundamental aos municípios que, por sua vez, não possuem recursos necessários à realização da estruturação que demanda a Educação para o campo neste período. Em caráter de complementação desta LDB, a Lei 5692/71 especifica o objetivo da profissionalização do ensino e em nada contempla as modificações necessárias ao contexto das escolas do campo.

As principais políticas com vistas à melhoria da oferta da Educação para as populações do campo, basicamente, correspondem aos períodos descritos e as consequências são os números do analfabetismo no campo, como evidenciam Molina e Antunes-Rocha (2014), fator incluso mais tarde na Constituição Federal (1988), que versa sobre a erradicação do analfabetismo e universalização do acesso (Artigo, 214, incisos I e II).

Compreendemos que as ações do Estado em quase nada tiveram como foco os camponeses e a classe trabalhadora do campo, e a maioria desses projetos, até então, foram articulados pela e para as classes dominantes.

Apesar de registrada na Constituição de 1988, esse documento pouco agregou contribuições à situação da educação no meio rural, mesmo assegurando o direito à Educação a todos, juntamente do direito à saúde, alimentação, trabalho, moradia etc. A respeito da Educação, diz o documento ser responsável por legislar diretrizes e bases de âmbito nacional, além de proporcionar os meios de acesso à Educação (artigo 23, p. 29). Em capítulo específico, reconhece-a como dever do Estado, bem como responsável por proporcionar e assegurar igualdade de condições de acesso e permanência (artigo 205, p. 123). Versa ainda sobre a gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos (artigo 208, inciso I).

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 224), a Constituição de 1988 e da LDB 9394/96 demonstram claramente o Estado livrando-se da responsabilidade direta com a educação básica e jogando sobre os municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e aos estados e Distrito Federal, o Ensino Fundamental e Médio e, nesse

pacote, as exigências de formação docente, criação de cargos, planos de carreira (Artigo 211, parágrafos 2º e 3º).

Como podemos verificar, as políticas que envolveram a educação do campo direta e indiretamente, no decorrer do século XX, não resolveram os problemas. É só na década de 1980 que surgem mobilizações sociais que contribuem para a construção da proposta da Educação do Campo.

Para termos uma noção, nos resultados recolhidos em documento oficial elaborado na *II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”*, em 2004, são resumidos alguns dos prejuízos acumulados, dentre eles a falta de escolas para atendimento de crianças e jovens, mencionados o problema de adolescentes e jovens fora da escola, a falta de infraestrutura nos estabelecimentos de ensino e a falta de formação docente adequada, a ausência de política de valorização do magistério, a falta de iniciativas de renovação pedagógica, bem como de financiamentos, além dos altos índices de analfabetismo no campo e a descontextualização dos currículos com a realidade do campo (II CNEC, 2004).

É desta forma que as lutas pela redemocratização do Brasil, bem como a mobilização de camponeses e trabalhadores rurais na construção da luta pela Reforma Agrária, adentram a década de 1980, dando base para a nacionalização do movimento camponês e, conseqüentemente, nos acampamentos, as primeiras experiências que demandaram a construção da proposta de uma Educação emancipatória para os camponeses, dando base para a proposta de uma Educação do Campo, que tem sua formulação justamente no processo de luta pela Reforma Agrária, realizada pelos dos movimentos socioterritoriais camponeses no Brasil.

O final da década de 1970 e o início de 1980 foi um período caracterizado pela luta pela redemocratização do Brasil, já que desde o Golpe de 1964, os militares encontravam-se no poder do Estado.

No campo, o processo de “*modernização dolorosa*”, que fora marcado pela expulsão de camponeses e trabalhadores do campo e “*conservadora*”, porque abrangeu pequena parcela de donos de grandes propriedades e tantos outros fatores (Graziano daSilva, 1980), proporcionou a organização social no campo que logo à frente deu base para a formação do MST.

O êxito nas lutas neste período funcionou como um estímulo à organização de diferentes lutas sociais, por terra, território e direitos, não só no campo como também na cidade.

Com base em Fernandes (1994) e Caldart (2004), concordamos que dois fatores foram essenciais para a organização social, responsável pela transformação do processo de lutas no campo no Brasil e influenciadores neste período de redemocratização do país durante a década de 1970: a modernização da agricultura e o papel de articulação das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) e a CPT junto aos camponeses.

Assim, no ano de 1984, foi organizado o MST. Sua formação se efetiva com base no cenário anteriormente descrito, quando entenderam a necessidade de organização de um movimento unificado, na luta contra as injustiças cometidas contra os camponeses expulsos da terra no processo de modernização, pela Reforma Agrária (RA).

O surgimento da demanda pela Educação do Campo ocorre neste mesmo processo de formação do MST. A luta do movimento, ao longo da história, como bem destacado em Caldart (2004), trata-se da luta das famílias acampadas, em que todos os membros eram envolvidos.

A aproximação com a questão da Educação surgiu da preocupação com a escolarização das crianças, primeiramente entre mães e professoras acampadas, depois dos pais e lideranças do movimento, ao passo que entenderam que se tratava de um problema coletivo. Configurava-se como um obstáculo inicial o direito à escola, questão presente nos relatos sobre as dificuldades com o transporte escolar nos acampamentos. Todo o processo se constituía através da luta.

Posteriormente, quando conseguiram acesso à escola e, nesta ocasião específica, a escola da cidade, encontraram divergências dos valores da escola com as famílias acampadas, principalmente por se tratar de um tema muito novo para a população e para as professoras das escolas da cidade. Segundo Caldart (2004), as professoras acabavam por confundir as crianças ao passo que criminalizavam os pais envolvidos na luta pela terra, o que conturbava ainda mais a situação. Claramente as tensões e conflitos se davam devido aos diferentes valores do movimento e da escola.

Com relação às professoras envolvidas no processo de luta pela terra, surgiu também a preocupação com a formação do professor do campo e entenderam a necessidade de um tipo de uma formação de professores que proporcionasse os instrumentos compatíveis com a realidade dos alunos acampados na luta pela Reforma Agrária. Assim, surgiram os primeiros questionamentos e foi a partir desse momento que a demanda se constituiu no processo de construção da luta, também neste contexto estava posta a possibilidade de intencionar a luta por uma escola “diferente”.

O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 225).

Ainda sobre o papel do educador do campo, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) compreendem que “O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola [...]”, nesse sentido o educador torna-se “agente de transformação da realidade pessoal e social”.

Uma questão a ser destacada é o fato de a demanda coletiva por escola ter sido inicialmente também ponto de divergência, justamente pelo fato de que enquanto um movimento social este conter a pluralidade de ideias e opiniões sobre as questões que surgem na dinâmica da luta. Os caminhos foram construídos ao longo do tempo, precisamente com a compreensão dos próprios camponeses da urgência da demanda e de que ela em nada atrapalharia a luta central.

Isto só foi possível pelo fato de o movimento ser dinâmico, dialético e plural, ou seja, por abranger diferentes pessoas, com diferentes opiniões e visões de mundo. Assim, é construído e constrói os sujeitos envolvidos na luta, já que a Educação do Campo não se constitui de um modelo pronto e acabado, mas que é passível de construção coletiva e relacionado com a realidade em que está inserido.

Portanto, a escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da “escolinha cai não cai”, da escola das primeiras letras, da escola dos livros didáticos (ARROYO, 2004). É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 226).

Nesta perspectiva, Caldart (2004, p. 229-236) destaca cinco pontos fundamentais na compreensão dessa demanda pelo MST:

1. A realidade do contexto da Educação brasileira no meio rural e as contradições do próprio sistema educacional dentro do capitalismo, que gera os sem-terra e que também os exclui do direito à escola;
2. Dificuldades com a escolarização dos filhos e para dar continuidade aos estudos, muitos se separavam, enviavam os filhos para a casa de parentes na cidade, consequência que para o movimento era enxergada como descaracterização da luta inicial (da família);
3. Iniciativa das mães e professoras, na organização de atividades educativas como forma de amenizar o peso da situação. Utilizaram de diferentes atividades lúdicas (brincadeiras, encenações, canto, desenho) e tentativas de alfabetização. Também foi de iniciativa das mulheres a mobilização de famílias e lideranças nos diversos acampamentos;
4. Destaque de uma necessidade familiar transformada em organização do coletivo pela demanda da educação;
5. Destacada o perfil das lideranças do movimento que entendiam a importância da Educação e a importância que as pessoas viam na Educação.

Na sequência da construção da proposta de Educação do Campo, se constituíram os coletivos locais (entre acampamentos), posteriormente, os coletivos estaduais de educação criados pelos camponeses culminaram na organização da Direção Nacional de Educação do MST que teve como papel a consolidação e instrumentalização da luta pela Educação do Campo em diferentes instâncias.

Com relação à consolidação da proposta da Educação do Campo, compreendemos que se dá a partir do *I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA)*, realizado em 1997 e, com base neste marco histórico legal, trataremos as lutas dos movimentos sociais no âmbito do Estado.

2.2 Das Garantias e Desafios: Os principais marcos legais e históricos para a Educação do Campo no Brasil

Desde que iniciado, o Movimento de Educação do Campo obteve êxito em diversos aspectos, seja no desenvolvimento das políticas públicas de forma colaborativa dos movimentos e organizações sociais com o Estado, seja na emancipação dos sujeitos que participam/participaram deste movimento.

O papel da luta dos movimentos sociais na construção da proposta da Educação do Campo se consolida com o *I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA)*, em 1997, quando o movimento também se insere na disputa pelas políticas públicas. Desde o seu ponto de partida, a proposta se encontra em construção em diferentes espaços, que por meio da luta garantiram a consolidação, os principais marcos que garantem sua efetivação; a realização do I ENERA foi um deles.

O encontro foi realizado com o intuito de celebrar os 10 anos da criação do Setor de Educação do MST, na Universidade de Brasília (UNB), e foi resultado da parceria entre movimentos sociais, universidades e setores da Igreja Católica representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Molina; Fernandes 2004, p. 11).

Molina e Antunes-Rocha (2014) destacam o contexto de criação deste primeiro encontro, o qual envolveu e uniu em um único projeto as iniciativas que versavam sobre a Educação na Reforma Agrária e Educação Popular, em que promoveram a articulação dos movimentos sociais e universidades para, em um segundo momento, proporcionar a articulação junto do Estado.

As autoras entendem, ainda, que o processo não se deu de forma impensada da parte dos movimentos sociais, pelo contrário, que os movimentos conhecem bem o funcionamento do processo de criação e desenvolvimento das políticas e, nesse caso, assumiram os desafios da disputa no Estado. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227): “[...] já o faz sabendo de antemão que será necessário ocupar a esfera pública para disputar princípios, valores e práticas [...]” e isso significa que o movimento decide fazer política pública de forma política.

Um segundo marco histórico, de acordo com Camacho (2015, p. 2), foi a realização da *I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizada em Luziânia (GO), no ano seguinte, 1998, inclusive tendo os principais parceiros do I ENERA. O intuito era dar continuidade ao processo de idealização da Educação para o Campo. Como resultado desse evento, foi instaurada a iniciativa da campanha

“Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que impulsionou a criação de seminários para pensar a proposta de educação básica do campo.

É com esse propósito que os autores compreendem o tipo de educação que querem construir para o campo, como podemos observar nas palavras de Arroyo e Fernandes (1999, p. 10_, em documento oficial da I CNEC:

A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo.

Em 1998, como resultado do encaminhamento do I ENERA, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) enquanto política pública, através da Portaria 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), no âmbito do PRONERA, são desenvolvidas ações em três frentes que dizem respeito ao parâmetro geral de entendimento da necessidade de formação de professores do campo. As frentes correspondem aos níveis e modalidades de atuação da política, são elas:

Primeira frente: dedicada a alfabetização e escolarização de adultos, nível médio e magistério;
 Segunda frente: de formação de nível superior visando formação de professores para os anos iniciais, desta forma desenvolveram cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas;
 Terceira frente: de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, portanto, demandando cursos de licenciaturas (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 231).

De acordo com as autoras, o PRONERA foi inicialmente oferecido em regime de parceria com as instituições de ensino e a modalidade de Alfabetização, posteriormente, formação de professores. Evoluiu oferecendo ensino fundamental - Anos Finais e Ensino Médio para jovens e adultos - e depois passou a oferecer cursos Técnicos Profissionalizantes e Ensino Superior (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 231).

Em números, são 19 anos do programa. De acordo com o II Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), foram realizados em 2013, no âmbito do programa, 320 cursos, em 82 instituições de ensino, que formaram entre estes níveis, 164.894 educandos pelo PRONERA (II PNERA, 2013).

A *II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo*, que ocorreu em 2004, reuniu 1.100 participantes dos movimentos sociais, sindicais e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação, universidades, ONGs, secretarias estaduais e municipais de educação, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Ministério da Educação. Além de CNBB, CPT, MST e outros movimentos sociais e instituições, como UNICEF, UNESCO (II CNEC, 2004).

Nesta conferência, já era possível visualizar os objetivos almejados e como estes seriam conquistados pelo Movimento pela Educação do Campo, a partir de definição sistemática destas metas.

Com relação às leis que garantem a Educação do Campo, tivemos, através da luta do Movimento da Educação do Campo, a instituição de algumas diretrizes e decretos no decorrer dos anos 2000, que contribuíram para garantir a efetivação da Educação do Campo. Dentre eles, podemos citar, com base em Molina e Antunes-Rocha (2014), cronologicamente, o Parecer nº 1/2006, homologado pela CNE/CEB e aprovado em 1/2/2006, parecer que reconhece os Dias Letivos da Alternância nas CEFA's; a Resolução nº 1/2002, homologada pela CNE/CEB em 3/4/2002, que corresponde às Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e a Resolução nº 2/2008, também homologada pela CNE/CEB, que lança as diretrizes complementares e normas para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA, constitui-se como uma das principais conquistas na garantia da Educação do Campo enquanto política pública, o que reforça o entendimento do grau de fortalecimento dessa proposta popular. Destaque para as parcerias com as universidades, através da realização de espaços como os Observatórios de Educação do Campo, implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/INEP) e também na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), lançado em 04/11/2010. Por fim, destacamos a Cátedra Unesco de Educação do Campo concedida à Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2009.

Além do PRONERA, dentre os principais programas conquistados estão: o Programa Saberes da Terra, implementado em 2005, que posteriormente veio a unir-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tornando-se ProJovem Campo – Saberes da Terra. O programa oferece qualificação profissional e escolarização de jovens do campo entre idades de 18 a 29 anos (no âmbito da Educação do Campo). Além

disso, está o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), que conforme o nome, desenvolvia apoio na implementação de cursos de formação de professores para o campo.

No âmbito da implementação do Procampo, por exemplo, é importante lembrar o importante papel desempenhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, criada em 2004, inicialmente correspondente à sigla SECAD na gestão do então presidente Lula.

Programas como o Procampo, por exemplo, ficaram comprometidos devido ao desmonte da secretaria, após o Golpe de 2016¹. A secretaria teve seu corpo técnico literalmente desmontado, assim que o Golpe foi dado, configurou como fator que impediu a continuação das ações da secretaria, que cuidava de assuntos referentes às políticas de diversidade, entre elas a Educação do Campo, Indígena e Quilombola.

É ainda essencial evidenciar a crise atual desses programas com relação aos recursos disponibilizados para sua realização, pois sabemos que os recursos configuram como fator condicionante para a efetivação (recursos para o transporte, alternância etc.).

Outras formulações/reformulações que contabilizam para essa nova formatação das políticas educacionais como um todo e, especialmente, devido à luta pela Educação do Campo no Brasil, são as políticas de transporte escolar rural, promovidas pelo governo Lula (2003-2010). Isto, obviamente, se deve à luta pela Educação do Campo, como veremos adiante.

2.2.1. Garantias para o Transporte Escolar: O aperfeiçoamento do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e criação do Caminho da Escola

Buscamos entender, no tempo histórico, a criação e/ou modificações das políticas que garantem o acesso à escola por meio do transporte, sendo observado o movimento decorrente da luta pela Educação do Campo. Nosso ponto de partida se dá em torno da demanda existente por uma Educação para os camponeses, por questões políticas e também de logística. Desta forma, compreendemos a necessidade de esclarecer as transformações das políticas federais voltadas especificamente para o transporte escolar rural.

¹. Nos referimos ao Golpe político em que retiraram do poder a Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente para governar o país.

São dois os programas que garantem a realização do transporte dos estudantes: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola. Tais programas são realizados pelo Governo Federal, fundamentados no âmbito do Ministério da Educação e executados através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao FNDE, como disposto na plataforma oficial do governo (Brasil, 2017), coube o desenvolvimento das políticas de Educação, sendo assim, o órgão visa, por meio da gestão, o aprimoramento da execução dessas políticas, facilitando o acesso aos recursos disponibilizados.

Os programas voltados para o transporte escolar foram exemplos desse aperfeiçoamento que proporcionou o acesso direto dos municípios aos recursos, já que anteriormente o processo era burocratizado. O próprio PNATE, antes de passar por aperfeiçoamento de gestão do FNDE (quando ainda recebia a denominação Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE), se constituía muito mais em jogo político-burocrático, visto que para acessar os recursos tornava-se necessário todo um jogo de acordos políticos.

Com a renovação na gestão, com foco na descentralização dos recursos para os programas, instituído a partir da Lei nº 10.880 de criação do PNATE (de 09/06/2004), o repasse é realizado diretamente para o município, dispensando qualquer tipo de convênio, acordo, contrato etc.

O PNATE, quando instituído no ano de 2004, tinha como objetivo o repasse de recursos financeiros, apenas, para os estudantes do Ensino Fundamental. Com a Lei nº 11.947/2009, alteram-se alguns artigos (artigos 2º e 5º da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004), que se referem, respectivamente, à incorporação de todo o ensino básico público e repasse em parcelas sobre a quantidade de alunos matriculados nas respectivas modalidades e que residem no campo (quantidade de alunos de acordo com o censo escolar do INEP). Ainda são tratadas questões concernentes à transparência das aplicações e prestação de contas e o recurso é repassado em dez parcelas de fevereiro a dezembro de cada ano.

O programa *Caminho da Escola* foi criado através da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e tem como objetivo estabelecer as diretrizes para o financiamento através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), dos municípios na aquisição do transporte escolar: ônibus zero quilômetro ou embarcações novas, também desenvolvido pelo FNDE. Trata de especificações do pregão eletrônico para

aquisição de veículos, que podem ser adquiridos por recursos próprios dos municípios ou convênio e/ou financiamento junto ao BNDES. As especificações e adequações técnicas dos veículos a serem adquiridos são realizadas em parceria com o Inmetro.

No geral, são considerados como avanços, desde os diversos programas conquistados até a construção de diálogos, com os espaços nas agendas das políticas públicas (criação de secretaria específica, SECADI que inclui Educação do Campo, indígena e quilombola), das universidades (e a realização das Jornadas Universitárias de Reforma Agrária – JURA), a articulação dos diferentes movimentos sociais e instituições na luta pela Educação do Campo (Molina, 2011).

Nesse sentido, concordamos com Molina e Antunes-Rocha (2014) quando consideram o movimento de ruptura e continuidade com relação às políticas de Educação para o campo, implementadas antes do Movimento por Educação do Campo. Afirmam, ainda, que há uma ruptura histórica desencadeada com a luta dos movimentos sociais pela proposta de Educação do Campo e de continuidade do processo com relação à compreensão da necessidade de uma escola contextualizada com a realidade do sujeito camponês, que está no campo, portanto a continuidade do modo de vida do campesinato:

Que ensinamentos esse breve histórico nos traz em termos de compreender o Pronea e o Procampo como políticas públicas no contexto da formação de educadores? O Movimento de luta pela Educação do Campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações. (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 224, 225)

Vimos que, devido à falta de contextualização com a realidade durante o processo de formulação, os projetos da educação rural ficaram comprometidos pelo fato de serem pensados à parte da realidade do campo e sem os camponeses. Mais que isso, compreendemos, em concordância com Camacho (2014), a existência de dois pontos de partida diferentes para se pensar a situação e que se constituem também pelas distintas formas de execução. Um primeiro momento significa a Educação Rural e um segundo

momento corresponde à proposta da Educação do Campo, claramente tratada a partir do protagonismo na luta por Educação do Campo, forjada pelos movimentos socioterritoriais camponeses.

Concordamos com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 245) ao pontuarem o conjunto de fatores que devemos considerar ao tratar da Educação do Campo, que significa tratar da luta pelo direito à terra, pela desconcentração fundiária:

Focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade, articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, vem-se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos forjados pelos povos do campo.

A bandeira de luta pela Educação do Campo, atualmente, é levantada por diferentes movimentos sociais camponeses que lutam por terra e território também pela via das políticas públicas. Há a compreensão de que se trata de uma forma de pensar e fortalecer o desenvolvimento do território de maneira a romper com o paradigma hegemônico de Educação Rural.

Em 2014, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi necessário sancionar uma lei para frear o fechamento das escolas. A Lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014, dificulta o fechamento das escolas do campo e altera a LDB, exigindo a manifestação de algum órgão normativo para o início dos trâmites de fechamento, diminuindo assim o número de escolas fechadas aleatoriamente, passo que nos faz entender a preocupação em respeitar as especificidades dos povos do campo.

É, portanto, a partir destes marcos legais que não somente há uma relevante mudança nas formas de se pensar a Educação no contexto camponês, mas também na viabilização do direito à escola, através de lutas pela garantia de permanência das escolas, diante da situação alarmante de seu fechamento, e de acesso, através dos programas de transporte escolar rural (transformações alcançadas pela reivindicação dos movimentos sociais que também se dão para o conjunto geral da educação).

O desenvolvimento desta temática nesta pesquisa é importante justamente porque foi através da luta dos movimentos sociais que se teve maiores debates em torno destas questões. A Educação do Campo, desta forma, explicita os conflitos e propõe as mudanças minimamente necessárias.

Mas o que significa essa Educação do Campo que deve emancipar os sujeitos ao invés de subordiná-los ao sistema capitalista, conferir autonomia no processo de

concepção do conhecimento do campo no caminho do modelo de desenvolvimento dos próprios sujeitos? Estes são alguns fatores que serão abordados na sequência.

2.3 A Educação do Campo sob o aspecto da construção emancipatória dos movimentos socioterritoriais

Neste item, encaminhamos alguns debates que, de certa forma, respondem a pontos pertinentes na discussão sobre o caráter emancipatório da Educação do Campo em disputa. A proposta de Educação do Campo, quando iniciada, perpassa uma discussão de como deve ser pensada, construída e executada em seus direcionamentos, se reformada ou revolucionária. Desta forma, surgem algumas questões importantes para serem problematizadas, sobre quais os aspectos garantiriam uma Educação do Campo de fato emancipadora. Para Molina e Freitas (2011), ela deve estar atrelada ao trabalho e envolvida na problematização da produção e reprodução da vida no meio rural, assim, destaca a importância dos elementos terra e trabalho e suas funções na sociedade.

Estes elementos suscitam a necessidade de contextualizar a discussão da imposição do modelo de organização da sociedade pelo sistema capitalista, que em geral significa a subordinação de todas as outras formas de organização dos modos de vida existentes. Entendemos que a superação desta condição somente ocorrerá ao passo que o sistema econômico e de produção for ultrapassado.

Nesta linha, é necessário se pensar a Educação emancipadora da nova sociedade, com a clareza de que tal transformação não se realizará magicamente, no momento da ruptura, é necessária sua concepção teórica e prática em longo prazo. Nesse sentido, a discussão direcionada perpassa o caráter da superação deste sistema econômico, político e de sociedade apresentado, pela via da revolução de caráter popular, desta forma, a Educação do Campo é também um exercício, um caminho para a Educação emancipadora que se objetiva.

As discussões de Fernandes (2012) e Camacho (2015), no que tange à educação do campo, corroboram com o entendimento de que deve ser emancipadora, visto que foi criada não como modelo, mas como proposta, pelos sujeitos em construção coletiva e que tivesse como centro a perspectiva dos camponeses e da luta pela terra e pelos territórios diversos, comunidades camponesas, quilombolas, indígenas etc.

Nesta construção da Educação do Campo, como um ponto de partida da realidade brasileira, na análise sobre o cunho das políticas públicas implementadas para o contexto

do campo ao longo das últimas décadas, tomamos como base as questões levantadas por Fernandes (2012), que, ao analisar as políticas de Reforma Agrária e a Educação do Campo no Governo Lula, diferencia a configuração destas políticas, sendo de caráter emancipatório e compensatório.

Emancipatórias seriam as políticas públicas que partem da reivindicação popular, portanto, partem da exigência do povo organizado – movimentos sociais – para a sua construção com o povo e para o povo, ou seja, visa a participação popular em todo o seu processo. As políticas compensatórias seriam as elaboradas de cima para baixo, sem a participação e reivindicação popular do processo, com objetivos de controle político da população, como observa Fernandes (2012, p. 2-3):

As políticas compensatórias, quase sempre, são elaboradas de cima para baixo com o objetivo de controle político das populações subalternas. As políticas emancipatórias, quase sempre, são elaboradas de baixo para cima com o objetivo de construir autonomias relativas e formas de enfrentamento e resistência na perspectiva de superação da subalternidade.

O autor reconhece o caráter emancipatório presente na reivindicação da Educação do Campo e considera o PRONERA (primeira política de Educação do Campo no Brasil, criada em 1998) enquanto política emancipatória, diante desta concepção.

Na sequência, como a análise se estende ao conjunto da Reforma Agrária, Fernandes (2012) pontua que, mesmo com as reivindicações dos movimentos sociais por uma política séria de Reforma Agrária, ela ainda possui caráter compensatório. Assim, as pressões para a realização da Reforma Agrária é que impulsionam o Governo para a criação dos assentamentos rurais e, mesmo sob pressões, age muito mais pelos meios da regularização fundiária, que não modificam a situação de concentração fundiária do país, visto que nada interfere na grande propriedade capitalista.

Quando o autor analisa a série história e compreende que esta precisa ser disputada, nos remete ao contexto da década de 1970 e ao descaso do estado com a Educação evidenciada pelo alto índice de analfabetismo no país, que apesar das “intenções” a partir de políticas e programas na tentativa de resolver as questões referentes à educação no meio rural, só deram conta de formular/reformular a escola rural sob um modelo que acentuou os índices de analfabetismo. Essa é uma configuração resultante do conjunto das políticas compensatórias, descontextualizadas, tendo como saldo, os míseros resultados:

Na construção da história, para disputar seus rumos, é essencial que os sujeitos sejam propositivos. Esta é a postura crítica de uma *perspectiva revolucionária*, que não aceita as determinações e que está carregada de esperança. A esperança não é um tempo de chegada, é um espaço a ser construído, portanto, uma realidade a ser modificada pelos subalternos. A subalternidade está diretamente relacionada com políticas de dominação formuladas pelo poder hegemônico e a resistência tem que ser construída com políticas emancipatórias a partir das instituições interessadas. (Fernandes, 2012, p. 14).

O autor é assertivo ao afirmar que é basicamente tarefa nossa (os subalternizados) a organização de propostas que correspondam às nossas necessidades, estejam os subalternizados no campo ou na cidade, a dupla e difícil tarefa de construir as condições favoráveis e promover a mudança mesmo com todas as circunstâncias e forças contrárias. Entendemos que a nossa tarefa enfrenta um desafio maior do que só construir políticas coletivamente, a de que estas tenham como objetivo a superação do sistema capitalista que se configura como a raiz das contradições postas.

Ainda de acordo com Fernandes (2012, p. 15), ao compreender a Educação do Campo juntamente dos elementos considerados em sua formulação, ela deve ser pensada no sentido mais amplo, contextualizada com o trabalho e ao mesmo tempo com a solidariedade coletiva.

Tratar da educação para o trabalho familiar é necessário pensar no trabalho associativo, cooperativo na perspectiva do desenvolvimento territorial das unidades camponesas ou da agricultura familiar. E esta não é uma educação voltada para a competitividade destruidora, mas sim para a solidariedade criadora. Não estamos tratando do empreendedorismo individualista, mas do companheirismo coletivo das individualidades, das diferenças e diversidades, que podem caminhar juntas quando seus territórios são respeitados e suas soberanias reconhecidas. Este é o caminho da Educação do Campo.

Especificamente a partir da concepção da Educação e sua importância ímpar na emancipação dos sujeitos, Mészáros (2006) também apresenta um posicionamento que corrobora, em certa medida, com a afirmação anterior, quando destaca que uma Educação de fato emancipatória é aquela que tem a classe trabalhadora como protagonista em seu processo de transformação.

Como menciona a letra da música que utilizamos na epígrafe, pensar uma “escola do campo que seja o símbolo da nossa semente”, reside justamente neste aspecto de criação de uma escola pensada pelo povo conforme as suas realidades. E, para isso, o desafio não é tarefa fácil, já que a conquista do povo sempre depende de processo de organização de lutas, levantes, ideias e projetos.

Mészáros (2006, p. 26-27) parte claramente do princípio de que o capital é irreformável e qualquer forma de educação que tente conciliar os interesses dos trabalhadores com os do capital será lamentável. É importante romper com a lógica do capital se quisermos realmente “contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Não só contemplar, mais que isso, construir as condições necessárias:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis” (Mészáros, 2006, p. 26-27).

A partir disso, afirma que quanto mais o capitalismo avança na sociedade, maior é seu potencial de penetração na educação, ou seja, maior se torna a sua utilização enquanto mecanismo de continuação das formas estabelecidas pelo sistema (Mészáros, 2006, p. 80). Nesse sentido, o tipo de educação que temos é o da subserviência ao capital em todos os níveis, desde o ensino básico, técnico até o ensino superior, visto que o direcionamento colocado pelo modelo de organização da escola no sistema capitalista pode ser observado no âmbito simbólico e formal, em torno de um tipo de disciplinamento do indivíduo ao modelo de exploração do trabalho imposto.

Esta ideia de disciplinamento dos pobres através do trabalho é conhecida desde o contexto da Europa dos séculos XV e XVI, com as leis contra a “vagabundagem”, que relacionavam a existência de pobres à falta de disciplina. Tais fatores justificavam leis que determinavam a condição de “vagabundo” (*paupers*) aos que não trabalhavam e se justificava na lei as penalizações com trabalhos forçados e mutilações. Este contexto, na verdade, pressupõe o fator da expulsão de grande quantidade de camponeses à Europa, que eram forçados à nova rotina nas cidades, na nova rotina do trabalho nas indústrias, com destaque para a Inglaterra, no período da acumulação primitiva do capital (Mészáros, 2006, p. 38).

Concordamos que, nesta linha, a Educação segue os moldes da reprodução do capital, quando valorizada pelo aspecto acrítico e individualista, conivente com a reprodução da lógica do adestramento social de massas, que proporciona a continuação da exploração.

Embasado pelas discussões de Marx, Mészáros (2006) entende que a raiz de todos os tipos de alienação é a alienação do trabalho, que é “autoalienação escravizante”. Ele é

alienado porque nos produtos não conseguimos enxergá-lo, mas como evidenciado por Marx, o trabalho é condição de existência do homem, visto que tudo transforma (transforma a natureza através do trabalho que realiza). Segundo o autor, o processo torna-se escravizante quando se dá a produção de mercadorias dentro do sistema capitalista, que desaparece com a massa de trabalho embutida na mercadoria e, portanto, o processo de exploração do trabalhador não é visível diante da mercadoria, já que quando não se visualiza o trabalho, não se vê quem o produziu, nem seu esforço físico, nem a mais-valia.

Mészáros (2006, p. 60) afirma, ainda, que estamos escravizados e não é por conta de fatores desconhecidos, míticos, de predestinação ou naturais, mas obviamente pelo capital, então propõe que a forma de se libertar dessas correntes está em conseguir “superar a alienação com uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas”. Basicamente, compreende a composição da mercadoria dentro do modo de produção capitalista, considerando que esta é alienada (não aparece), necessitamos reestruturar radicalmente o sistema, a partir de meios que evidenciem o trabalho embutido nas mercadorias, diferentemente da negação do trabalho promovida pelo modo de produção capitalista. De acordo com o autor, a palavra-chave é superar a alienação.

A emancipação social, para Mészáros (2006), está em superar a alienação e envolver-se em um processo revolucionário de superação do capital. Já Boaventura de Sousa Santos defende que está em reinventar a emancipação da sociedade, como destacado pelo próprio título do livro *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social* (2007)².

Desta forma, também faz algumas ponderações no que tange à compreensão do significado da emancipação social, sobre as possíveis vias direcionadoras da ação prática, objetivando essa construção coletiva dos saberes, porém, não deixa claro em quais condições teremos as possibilidades de estabelecer este tipo de construção científica que

² Consideramos necessária a discussão proposta por este autor, pelo fato de ser bastante difundida no campo das Ciências Humanas e sociais, como também por ele ser considerado, em certa medida, referência na corrente do pensamento pós-moderno, que mesmo que se encontre em perspectiva diferente do direcionamento exposto nesta pesquisa, justamente contribui para esclarecer os caminhos pelos quais compreendemos e nos direcionamos no debate de uma Educação do Campo de fato emancipadora. Um debate bastante difundido envolvendo os rumos, objetivos e condições da emancipação social está em Boaventura de Sousa Santos. Ressaltamos que os objetivos epistemológicos e metodológicos da presente pesquisa caminham em vias e fins diferentes do raciocínio desenvolvido pelo autor, porém, que casam em certa medida com o cunho do debate até aqui exposto.

considere os conhecimentos diversos. Este tipo de afirmação parece bastante solta do contexto da sociedade em que estamos “inseridos”, que é a do sistema capitalista e, principalmente, quando afirmamos que o modelo de sociedade que temos é organizado para reprodução do capital e pelos mecanismos de controle que utiliza, um bom exemplo são as instituições da educação (escolas), que são organizadas com este objetivo. Portanto, entendemos que todo e qualquer tipo de esforço realizado com vistas à emancipação da sociedade deve ter como direcionamento as vias da criação da luta coletiva e popular, para além do capital.

Para chegar a esta afirmação, Santos (2007, p. 52) parte de uma rigorosa crítica aos marxistas no que diz respeito ao potencial crítico de análise desta corrente, dentre elas, a de que compartilha da “universalidade do saber científico” que, em linhas gerais, significa a composição de um modelo de saber científico único, reconhecido e imposto pelos europeus para o restante do mundo decorrente da colonização.

Desta forma, o autor diferencia dois tipos de conhecimento existentes: o Conhecimento de Regulação (CR), do Conhecimento de Emancipação (CE), em que CR vai do ponto A caos ao ponto B ordem e o CE parte do ponto A colonialismo e vai até ao ponto B autonomia solidária.

A explicação consiste em que os colonizadores transformaram esse *conhecimento emancipatório*, que é o conhecimento popular (todas as formas de conhecimento) em ignorância, colocando em uma caixa. Um tipo de conhecimento que não serve para a construção da ciência, porque não tem regras nem rigor científico, não cumpre com os requisitos que deve ter um conhecimento científico.

Em parte, concordamos com Santos (2007), porque a ciência também é uma forma de dominação, portanto, de exercer poder, historicamente, sobre os povos, assim como o domínio das técnicas e mais recentemente das tecnologias. Ao passo que se institucionaliza o conhecimento, é evidente que se distanciará da construção e domínio deste pelo povo.

No *conhecimento regulatório*, no ponto inicial indicado como o caos, a compreensão estaria no sentido de que a solidariedade projetada nos diferentes saberes é vista de forma perigosa aos que objetivavam controlar o conhecimento. O ponto da ordem representaria, nesta linha, a ignorância do povo, visto que deixaria de ter o domínio coletivo dos saberes. Isto não quer dizer necessariamente que os diferentes tipos de saberes não continuassem a existir, mas os agentes da regulação orientados pelos

detentores do poder tratariam de hierarquizar a relevância de cada em seus moldes, tratando de determinar o que deve ser considerado científico.

Então, Santos (2007, p. 53) afirma: “Porque de alguma maneira a ciência moderna se desenvolveu totalmente no quadro do conhecimento-regulação que recodificou, canibalizou, perverteu as possibilidades do conhecimento emancipatório”. Notamos que continua com a afirmação de que é necessária a criação de utopias críticas, já que estamos lidando diretamente com utopias conservadoras e, nesse sentido, entende que neoliberalismo e socialismo fazem parte desse lado conservador.

A grande questão é que o autor não persegue, em suas análises, a atuação dos organismos de dominação e poder ao longo da história da humanidade, nem a mais recente crucial sociedade do Capital como uma dessas forças reguladoras também na produção do conhecimento científico recente (ou o que deve ser considerado conhecimento). Bem como não dá a devida relevância na perspectiva revolucionária como forma de alcançar as condições para a construção desta emancipação humana e social. Neste sentido, coloca em um mesmo patamar o neoliberalismo e o socialismo centralizado, reconhecendo-os enquanto utopias conservadoras, no que diz respeito à construção científica.

Compreendemos, então, que Santos (2007) não considera o olhar e o posicionamento encontrados na trajetória desafiante de Marx em desvendar as regras da organização das estruturas de acumulação do Capital e seu posicionamento diante da construção do conhecimento científico e da organização da sociedade em classes. Marx inaugurou uma das maiores contribuições ao entender a estrutura de classes presente na sociedade capitalista e o sistema de dominação imposto às classes exploradas através do trabalho, configurando também como condição determinante do ponto de vista na construção científica. Lowy (2002), neste sentido, destaca o exemplo clássico de David Ricardo, que, em suas considerações, direciona ao entendimento da teoria do valor, porém, sua posição de classe não o deixou tornar evidente seu funcionamento, destacando a existência da intencionalidade.

A constatação principal que se extrai daí é esta: apesar de sua boa-fé, de sua imparcialidade, de sua honestidade, de seu amor à verdade, a economia política clássica é burguesa, e sua ideologia de classe impõe limites à cientificidade.

O ponto de vista burguês não era entre eles – como entre os vulgares – uma submissão deliberada aos interesses de classe, uma apologia direta e servil de certos privilégios, mas uma *visão social de mundo* que orienta, inspira e estrutura - conscientemente ou não – o conjunto de seu pensamento. Trata-se, como o enfatiza o *Dezoito Brumário*, de um

sistema de ilusões e atitudes, de uma certa *forma de pensar*, de uma certa *problemática* e de um certo *horizonte intelectual* (aspectos inseparáveis que se condicionam reciprocamente, momentos diversos de uma mesma totalidade ideológica).

É antes de tudo pela *problemática* que a ideologia (burguesa) se manifesta no terreno do conhecimento científico entre os clássicos. Realmente, a *problemática*, isto é, os sistemas de questões, define o campo cognitivo de uma ciência. Ora, Ricardo e os clássicos não colocaram certas questões – que são para Marx essenciais.

Os clássicos descobriram que o valor era expressão do tempo de trabalho, mas eles jamais se colocaram a questão de saber *por que* o trabalho tomava a forma de valor do objeto produzido. Por qual razão eles jamais levantaram esta questão? De acordo com Marx, porque para eles “esta forma que demonstra claramente que ela pertence a uma sociedade na qual a produção domina o homem e não o homem a produção era para sua consciência burguesa uma necessidade tão evidentemente natural quanto o próprio trabalho produtivo” (Lowy, 2002, p. 107).

Em suma, como forma de resolver o problema, o autor propõe uma “*ecologia de saberes*”, a qual preconiza que toda forma de conhecimento tenha o mesmo grau de importância, sendo assim, nesta proposta, a ignorância não seria o ponto de partida na formulação dos saberes (Santos, 2007, p. 54). Ao repensar a teoria crítica, acaba supervalorizando a sistematização de uma nova forma de saber, ou seja, supervalorização da ciência e da universidade no processo, é onde centra suas atenções para a resolução do problema.

Neste contexto de reflexão sobre os elementos que devem ser estimulados para a realização da emancipação social e conseqüentemente da Educação emancipatória, Mézáros (2006, p. 48) destaca uma ampla gama de fatores importantes no âmbito da construção da consciência coletiva. Na perspectiva abordada com relação direta sobre o debate dos aspectos da Educação reformista ou revolucionária, correspondente ao cunho das ações a serem implementadas, tendo como central a perspectiva da Educação:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

O interessante é a elaboração que vem na seqüência, quando afirma a necessidade da intervenção consciente que não seja condicionada pela lógica da negação do modelo

anterior apenas. Isso significa que as ações a serem construídas nesta nova formulação não devem ser realizadas de forma a negar radicalmente a forma anterior, visto que, ao passo que se nega, de certa forma a prática anterior permanece viva.

Partimos da perspectiva de que a negação só pode ser utilizada quando entendida enquanto bússola de indicação para o caminho que não se almeja trilhar novamente, fórmula que a negação do sistema capitalista por mais radical que seja não é a forma com que devemos proceder para a reestruturação da sociedade, visto que a negação de um objeto/fato se torna condicionante da existência do outro, daí o outro nunca morre, porque continua vivo nas mentes que o negam, portanto, o que se deve construir são as novas formas que suscitam a consciência coletiva.

O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade (Mészáros, 2006, p. 62).

Em uma ideia contida no contexto da Revolução Russa, envolvendo grupos artísticos (Proletkult) e Lenin, em considerações sobre os rumos da Arte e da Educação para o proletariado, Leher (2017, p. 69)³ conclui algo semelhante ao que indica Mészáros (2006):

A revolução não é um corte de essência no tempo histórico. Não há como supor uma nova cultura socialista e proletária a partir de um ponto zero como preconizavam lideranças do *Proletkult* como Pletnev. Ao se considerar o enorme analfabetismo e a muito escassa escolarização da juventude proletária é difícil imaginar a criação de uma cultura proletária com tão precária alfabetização popular. Ademais, seria muito fantasioso supor que todos proletários possuem ideologia proletária. Igualmente, é pouco crível imaginar uma nova ciência sem considerar o conhecimento historicamente produzido.

Chama a atenção, ainda, para a necessidade de saber separar os tipos de contribuições, indicando que a utilização destas pode ser uma estratégia política para o momento:

[...] Lenin, nesse sentido, indica problemas de alta relevância para a estratégia política da revolução: o que da cultura burguesa deve ser conhecido para forjar pessoas socialistas, rompendo com a exploração e a divisão da sociedade em classes. É preciso escolarizar, reter quadros

³ Livro: *Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. Capítulo: “A Pedagogia Socialista nos Processos Revolucionários, Organizações Políticas e Movimentos Sociais”, de Roberto Leher, 2017, p. 55-87.

científicos e incorporar, criticamente, “o que há de precioso no pensamento e na cultura humana”. [...] (Leher, 2017, p. 69)

A conclusão do autor com o pensamento de Lenin é, sobretudo, baseada também na questão do método, destacada na última frase, ao mesmo tempo é esta questão relevante que elimina a indicação de Santos (2007). “Reinventar” a emancipação social em uma Educação, sugere assim que comecemos do zero, questão há tempos superada, como destacado no contexto revolucionário de 1917.

Mészáros (2006, p. 62) é claramente contra os tipos de reformas que “na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade”, visto que o reformismo não reivindica a solução do sistema, ainda diz que possui magnitude minimizada e muito lenta para realizar o necessário. Alerta que devemos levar em consideração a escala global (por isso é muito lenta) porque o capitalismo se reproduz em todo o planeta e nesse sentido de fato, apenas reformas pontuais carregaram de lentidão o processo:

Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz.

Para Mészáros (2006), o sistema de reformas pontuais não funciona pelo fato de que, no discurso, os reformistas afirmam sua preocupação no sistema como um todo, porém, na prática, a preocupação se restringe a resolver as partes, portanto, nos argumentos eles de fato não revelam as reais preocupações e intencionalidades. Discussões reformistas não demonstram reais intenções por detrás dos discursos. O autor ainda diz que, na maioria das vezes, nem mesmo seus defensores conhecem a realidade por detrás do discurso reformista que assegura intocável o Capital.

É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (Mészáros, 2006, p. 63-64).

As lacunas que esse tipo de discurso e ações proporcionam pouco mudam a realidade social e são essas as mais disseminadas e apoiadas dentro do sistema, “Contudo, as reivindicações de um pretenso ‘avanço’ (que não levam a nenhum lugar realmente

diferente) são dissimuladamente reafirmadas”(Mészáros, 2006, p. 64). Ainda de acordo com o autor:

Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital [...] (p.65).

[...] Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente(p. 65).

Quanto às formas com que a Educação devesse ser desenvolvida, tendo como princípio a emancipação, ao referir-se a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” (citada por Marx), entende que a educação tem papel chave nesse processo emancipatório e que, portanto, sem a “*universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*” considerando o grau de interrelação entre estas, a emancipação não será viável ou alcançada de fato (Mészáros, 2006, p. 65).

Mészáros (2006), assim como os demais autores abordados neste item, destaca mais uma importante reflexão no que tange a Educação emancipadora, ao entender que as práticas educacionais que levam à emancipação devem ser definidas pelos próprios sujeitos de acordo com suas realidades, para que desta forma a transformação se dê de forma autônoma, nesse sentido, a educação torna-se verdadeiramente continuada.

A ideia da educação na transformação de uma sociedade, cujo objetivo é o socialismo, precisa estar pautada em uma educação contínua, que significa, em linhas gerais o “desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo” (Mészáros, 2006, p. 79), sendo, portanto, esta nova Educação proposta, radicalmente diferente da educação no sistema capitalista.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (Mészáros, 2006, p. 77).

A emancipação social contida no pensamento do autor, como observamos, perpassa sistematicamente pela construção de Educação emancipadora, de forma que esta contribuirá para a criação da sociedade socialista, ou seja, a transformação material e a Educação caminham conjuntamente no projeto socialista. Educação, enquanto desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que consta na dialética presente na formulação dos movimentos de luta e formação dos sujeitos coletivos da nova sociedade socialista. Como vimos, a proposta para a Educação no/do Campo criada no final do século XX corrobora com os caminhos da Educação emancipadora entendidas por Mészáros (2006).

Outra discussão interessante e recente na concepção teórica da Educação do Campo reside justamente na análise do conjunto do projeto de educação brasileira descrito anteriormente, sobre as formulações e desdobramentos das políticas de educação para a população do meio rural, conformando no que alguns autores identificam como o surgimento de Paradigmas na Educação do Campo, quais sejam, a Educação Rural e a Educação do Campo, como veremos a seguir.

2.4 Elementos da discussão paradigmática na Educação do Campo

A questão Paradigmática na Educação do Campo é especialmente defendida por Camacho (2014). Assim, consideramos pertinente o esclarecimento de alguns pontos necessários à caracterização do debate paradigmático contido na proposta de Kuhn (1975), que é base das considerações contidas no trabalho do autor.

O centro da discussão é o livro publicado por Thomas Kuhn, intitulado *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1975), que contém a concepção dos paradigmas entendida contemporaneamente. Segundo Kuhn (1975), seriam os Paradigmas as elaborações científicas universalmente reconhecidas/legitimadas por grupos da comunidade científica a partir do processo de superação de uma teoria em detrimento de outra, em que tal processo é denominado Revolução Científica.

Nessa linha, o surgimento da utilização da abordagem Paradigmática na Geografia Agrária remete aos autores como Campos e Fernandes (2011) que entendem a importância de encarar o debate paradigmático dentro das Ciências Humanas, já que sua abordagem é recorrente sem as devidas ponderações. Tais intenções, segundo os próprios autores, estariam ressalvadas diante da identificação dos limites e possibilidades

contempladas no debate de Kuhn, com destaque para a forma como a discussão seria interessante às Ciências Humanas.

Ao justificarem a importância da abordagem paradigmática para o conhecimento científico entendem que:

Decidir em realizar essa discussão implica em —desconstruir o conceito de paradigma, reconstruir sua trajetória e desvendar suas origens, problematizando os entraves e as contribuições que o conceito carrega no âmbito da Geografia Agrária. Para isso, optamos em não negá-lo, mas retomá-lo e discuti-lo, elemento necessário ao movimento dialético que o conhecimento prescinde (Campos; Fernandes, 2011, p. 24).

Nesse sentido, vislumbrando o movimento dialético nas Ciências Humanas, os autores percebem na discussão das disputas paradigmáticas elaborada por Kuhn a existência deste movimento ao afirmar que “Enxerga a ciência como sendo algo inerente às práticas socialmente construídas envolvendo disputas, crises e rupturas” (Campos; Fernandes, 2011, p. 211).

Dentre as limitações da teoria de Kuhn, Campos e Fernandes (2011,) destacam o fato de o autor entender que um paradigma reina de forma homogênea, não existindo espaço para mais de um paradigma a ser compartilhado pela comunidade científica, o que contribui para o entendimento de ciência enquanto modelo etapista, em que a nova etapa elimina completamente a anterior, modelo este que será superado apenas quando surge o momento de crise e é gestada a nova teoria revolucionária. Os autores corroboram com entendimentos que consideram o contraditório e o múltiplo, o plural, que permite justaposições.

A argumentação de Camacho (2014) toma por base as reflexões presentes em Campos e Fernandes (2011), ressaltando o reconhecimento etapista de Kuhn (1975), o que evidencia que não é da mesma forma que ocorre nas Ciências Humanas, portanto, entende que mesmo com a revolução e o advento do novo paradigma, ainda permanecem resquícios do antigo paradigma. Não se trata de um tipo de pensamento linear, etapista, mas que ocorrem concomitantemente em face da disputa pela hegemonia:

Dessa maneira, entendemos que, ao contrário do que é enfatizado por Thomas Samuel Kuhn, no conhecimento geográfico, predominam a diversidade, a simultaneidade, o diálogo, a hibridez e a interdependência de interpretações em torno de um mesmo problema. Neste caso, os territórios imateriais divergentes estão sempre disputando a hegemonia do pensamento, sem necessariamente, serem excluídos uns pelos outros. Entendemos que a superação dos paradigmas ocorre numa perspectiva dialética. O superado não é excluído e, simplesmente, desaparece. A superação significa o

surgimento do novo (estágio superior) a partir de elementos velhos (estágio anterior) que estão presentes no novo, mas de maneira reconstruída, formando uma síntese (tese-antítese-síntese)(Camacho, 2014, p. 105-106).

Fato é que a teoria de Kuhn (1975) não dá espaço para o entendimento de que a ciência é resultado do acúmulo de conhecimentos, portanto, não se processa com base no método das Ciências Humanas, muito menos na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. Aqui, adentra a segunda limitação destacada por Campos e Fernandes (2011) e reiterada por Camacho (2014): a questão da ruptura radical defendida por Kuhn não possibilita o diálogo entre o antigo e o novo paradigma, denominada *incomensurabilidade das tradições científicas*. A ruptura radical defendida, portanto, o surgimento da nova teoria, proporciona a revolução científica destacada pela proposta.

Camacho (2014, p. 101) considera que se trata de um tipo de limitação passível de entendimento, visto que, Kuhn (1975) estava respaldado no desenvolvimento das Ciências Naturais e seus métodos específicos, fator que se diferencia das Ciências Humanas, no que diz respeito à sua realidade e diversidade de métodos de análise. O autor concorda com Kuhn ao dizer que os momentos de crise são importantes para a reflexão filosófica: “os pesquisadores não têm mais um modelo de paradigma para recorrer, como nos períodos considerados de normalidade e acabam tendo que buscar novas explicações para superar a crise.

Além da questão do etapismo e da ruptura radical, já mencionados, que permeiam as ressalvas à defesa da abordagem paradigmática na Geografia Agrária e Educação do Campo, Camacho (2014) faz algumas considerações sobre o exposto por Kuhn (1975), o que corrobora a interpretação de que esta seria a obra referência para o debate. Apesar de afirmar sua descontextualização com as Ciências Humanas (diferente de Campos, que entende serem análises incompatíveis devido à utilização de diferentes métodos de análise). Além disso, reflete sobre as possibilidades de utilização do paradigma de Kuhn, prevendo os impasses da proposta e, partindo da questão do método, entende a inexistência da neutralidade, enxerga conflito, contradição, ideologia, diversidade, simultaneidade, diálogo e hibridez nesse movimento de construção do pensamento científico, e por esse caminho baliza as retificações à proposta de Kuhn (1975):

[...] Logo, a produção das ciências humanas tem suas especificidades bem demarcadas. Por esta razão temos que pensar o conceito de paradigma nas ciências humanas a partir de um enfoque relacional, onde paradigmas predominantes convivem com paradigmas marginalizados. Não a partir da necessidade de exclusão de um

paradigma para nascimento de outro, como no modelo kuhniano, onde desaparecem escolas e teorias rivais, e aflora o consenso entre os membros de determinada comunidade científica (Moraes 2011 *apud* Campos; Fernandes 2014, p. 105).

Enfatiza, portanto, que as interpretações não se excluem, mas convivem e coexistem, não em uma perspectiva linear, como a encontrada em Kuhn, mas em uma perspectiva dialética. Nesse sentido, Camacho (2014, p. 106), a partir do ponto de vista da dialética, considera a multiplicidade dos paradigmas: “O superado não é excluído e, simplesmente, desaparece. A superação significa o surgimento do novo (estágio superior) a partir de elementos velhos (estágio anterior) que estão presentes no novo, mas de maneira reconstruída, formando uma síntese (tese-antítese-síntese)”.

Além dessa perspectiva lefebvrea dialética, corroborando com a linha de pensamento de que o “*superado não deixa de existir*”, faz menção aos destaques de Gohn, que ressalta na perspectiva dialética a importância das categorias e conceitos na análise, visto que são concebidos no tempo e espaço, sendo assim, constituem formas explicativas específicas (Gohn, 1997 *apud* Camacho, 2014, p. 107).

É nesta linha que Campos (2011, p. 439) argumenta, já que o novo conhecimento cessa o anterior, passa a reinar independente do que foi construído e não dá espaço para qualquer tipo de relação entre o antigo e o novo:

Nesta visão, a *evolução* da ciência não ocorre porque um novo conhecimento substitui a ignorância, revelou algo da natureza ainda não descoberto – esse seria o cumulativo, como realizado pela pesquisa normal – mas, sim, porque o novo conhecimento substitui “*outros conhecimentos de tipo distinto e incompatível*” (Ibidem, p.129). A nova teoria destrói o paradigma anterior. Por isso não é um processo acumulativo, pois é uma “[...] *reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera alguma das generalizações mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações*” (KUHN, 1975, p.116). É um novo modo de solucionar problemas, no qual também é diferente o universo de discurso.

Segundo Campos, essa substituição/superação de conhecimentos defendida por Kuhn (1975) é comum ao campo das ciências naturais, que na prática não conhecem/não consideram/não analisam os clássicos e se detêm ao paradigma vigente, em que a possibilidade máxima de reconhecimento se restringe à reverência das memórias desses autores, mas o esquecimento absoluto de suas contribuições. Nessa linha, opta-se por ocultar tanto as revoluções quanto as crises anteriores (Campos, 2011, p. 438)

Sobre o teor de novidade contida nessa “nova teoria” ou “nova solução” destacada por Kuhn (1975), Campos (2011, p. 439) contesta, já que como o paradigma reina homogêneo e absoluto, até concordarem oficialmente com a existência da crise, outras formas de resolução dos problemas não podem surgir: “Muitas vezes ela já existia, mas foi ignorada por não haver crise, até porque os problemas colocados não eram reconhecidos como problemas pela ciência normal”, ou seja, há uma restrição em cogitar qualquer possibilidade de inserção de ideias fora do paradigma em vigor, nos permitindo pensar que nem tudo posto enquanto novidade é de fato tão novo assim. Ainda, reforça atenção ao pensamento de Kuhn sobre o novo paradigma:

A nova tradição científica normal que emerge dessa revolução é incompatível com o paradigma anterior. [...] Muitas vezes, não só incompatível, mas também incomensurável, ou seja, não se pode medir, não tem medida comum com outra grandeza. Podem até empregar os mesmos termos, mas não os vinculam da mesma maneira à natureza, o que dificulta a comunicação entre eles (Campos, 2011, p. 440).

Além da interrogação sobre os métodos utilizados nos dois campos científicos – Ciências Naturais e Ciências Humanas – outro ponto é a questão ideológica não registrada por Kuhn (1975), mesmo apresentando a superação do positivismo tradicional, já que considera a importância do contexto e do paradigma, seu olhar ainda é restrito à análise da natureza e não da sociedade, ou seja, totalmente desvinculada da questão de classe social. Sem considerar a questão de classes, a revolução para Kuhn (1975) seria importante apenas para os cientistas e isso de fato não é o que aconteceu com a Educação do Campo, que tem seu surgimento fora dos muros de qualquer laboratório da Universidade e tem na sua proposta de continuidade o foco na construção da soberania popular sobre o território. Isto é: tem conteúdo ideológico de classe.

Partindo da proposta de Educação do Campo, esta não se trata de um modelo pronto e acabado de Educação a ser implantado no território, mas construído nas suas diversas experiências. Seu caminho não é traçado dentro da academia, mas na construção coletiva da autonomia dos próprios sujeitos no território. Desde seu início, na luta, nos acampamentos, depois simbolicamente a partir do I ENERA, na luta por políticas públicas, fatores indicativos de que construção/decisão nunca foram fechadas, muito menos elaboradas por um grupo/casta dotado de poderes superiores intelectuais para um bando desprovido. Ao contrário, os encontros do Movimento por Educação do Campo reuniam diversidade de sujeitos e representantes de instituições centradas no interesse comum de melhoria dos níveis de educação dos camponeses.

Com relação aos cientistas e políticos que pensaram a educação brasileira a partir de um viés crítico, algumas questões se fazem necessárias: nunca foi pensada na forma de uma Educação Popular? De forma geral, como o “novo paradigma significa o abandono do anterior”, como pensavam essas correntes críticas antes do surgimento da proposta de educação do campo? Será que aceitavam uma Educação revolucionária, popular pensada pelos pequenos grupos burgueses com o apoio do Estado através de políticas, apenas.

Concordamos com Campos (2011, p. 444) no que diz respeito à proposta de Kuhn, que de acordo com o autor, contém falhas de contextualização histórica, social e política, colocando a ciência em um patamar de neutralidade no âmbito de suas transformações: “Não responde a uma questão prática: quem define o que deve ser pesquisado é somente o instrumental disponível? Quem financia as pesquisas não interfere? Por que há mais verbas para determinadas pesquisas?”. Fosse assim, Ricardo provavelmente teria demonstrado a teoria do valor e não reservado o legado a Marx.

Campos (2011, p. 444) é ainda mais enfática quanto à adoção da concepção de paradigmas nas ciências humanas, pois, para a autora:

Adotar essa noção de paradigmas impediria uma teoria que buscasse explicar tanto o passado histórico quanto o presente pela mesma teoria. A adoção de um paradigma universal de sociedade pode levar a crença de que os componentes das diversas sociedades existentes possuem comportamentos iguais, aproximando-se da biologia – comportamentos semelhantes de animais de uma mesma espécie – e abrindo caminho para um darwinismo social. Estabelecem-se modelos de sociedade, de economia, esquecendo que a tentativa de copiar, por exemplo, o modelo nipônico, traz tantos frutos como as cerejeiras japonesas.

Tais observações nos reportam diretamente às críticas de Boaventura de Souza Santos (2008) aos paradigmas, que corroboram com esta linha de discussão destacada. O autor compreende-os especificamente enquanto modelo explicativo para as Ciências Naturais, visto que não existe “consenso paradigmático” nas ciências humanas e sociais. Entendemos que aqui há um importante diagnóstico que merece maior destaque.

Para Santos (2008), paradigma é algo bem maior, que estaria relacionado com um tipo de mudança na forma de se produzir ou reconhecer um tipo de conhecimento como científico superior a outros tipos de conhecimentos (do qual fazem a distinção conhecimento científico e senso comum), como quando se reporta à construção do princípio do paradigma de ciência atual e suas bases fundantes, segundo ele, dadas a partir do século XVI e consolidadas adiante no XIX.

Nesta ciência moderna, dois fatores seriam importantes para entender seu desenvolvimento: o rigor científico, que é dado pela quantificação em detrimento da qualificação e a redução da complexidade dos fenômenos, que se traduz em *divisões e classificações* na realização da análise (Santos, 2008).

A separação dos diferentes tipos de conhecimento é então processada e consolidada de acordo com a ciência moderna:

Aristóteles distingue quatro tipos de causa: a causa material, a causa formal, a causa eficiente e a causa final. As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum (Santos, 2008, p. 29-30).

Santos (2008, p. 30) é determinante na distinção entre o modo de desenvolvimento das Ciências Humanas e das Ciências Naturais, quando evidencia o cunho por detrás da formulação das leis gerais que regem a natureza. Para o autor:

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem.

Para o autor, esse tipo de ciência mecanicista é utilitário e funcional para a dominação burguesa, já que significou sua ascensão intelectual.

O que devemos refletir sobre a questão paradigmática é se levaremos adiante este “modelo de racionalidade hegemônica”, que pressupõe leis gerais para a leitura da natureza de forma mecanicista, transposto para a sociedade, modelo este constituído pela e para a dominação burguesa.

Além desta vertente, é ainda mais relevante destacar um segundo ponto oposto a este anteriormente mencionado, voltado para a resistência às intenções de suplantar os métodos das Ciências Naturais para as Ciências Sociais e Humanas, com isso, reivindicaram “um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar com relação a natureza” (Santos, 2008, p. 34).

Até certo ponto, foi a força dessas distinções apontadas que reforçaram a importância e a pertinência do método de Marx para as Ciências Humanas e Sociais e que

garantiram, em certa medida, para os períodos subsequentes o abrandamento do neopositivismo e o surgimento da corrente crítica de enfrentamento, que na Geografia brasileira chega a partir da década de 1970.

É na defesa desta linha que o autor entende a incompatibilidade da natureza dos fenômenos (sociedade e natureza) que Santos (2008, p. 36) evidencia os obstáculos que impossibilitam a análise no campo social pelas mesmas vias das ciências naturais. Não permite do mesmo modo:

1. Teorias explicativas gerais e abstração do real;
2. Leis universais, porque são condicionadas histórica e culturalmente;
3. Previsibilidade do comportamento humano (o comportamento é condicionado ao conhecimento dos fatos);
4. Subjetividade do comportamento, diferente da objetividade dos fenômenos naturais;
5. Neutralidade na prática do cientista, visto que não consegue se despir totalmente no ato da observação dos valores que carrega.

Nesse sentido:

O argumento fundamental é que a acção humana é radicalmente subjectiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes (Santos, 2008, p. 38).

Contrapondo o pensamento de Kuhn (1975), Santos (2008) entende que a perspectiva de atraso com que trata as Ciências Sociais apenas é possível dado o carácter linear/etapista e de consensualidade dado no movimento de superação de leis nas Ciências Naturais, fato que não pode ser considerado para as Ciências Sociais e Humanas, por isso, Kuhn (1975) atribui a ela um carácter pré-paradigmático. Se emprestarmos esta concepção, automaticamente também estamos pactuando com o pensamento de inferioridade, fracasso e atraso das Ciências Humanas atribuídos por Kuhn.

Sob esse pressuposto, na ciência formal, a ideia é de que não há intencionalidade em sua realização e que os pesquisadores fazem a observação de forma neutra. Nesta discussão paradigmática com relação à neutralidade, reiteramos o exemplo identificado em Porto-Gonçalves (2002, p. 220) em concordância com Boaventura de Souza Santos sobre as dicotomias na ciência, e as intencionalidades político-ideológicas nelas contidas:

Os paradigmas são instituídos por sujeito social, histórica e geograficamente situados e, deste modo, a crise desse paradigma é, também, a crise da sociedade e dos sujeitos que o instituíram (Gonçalves, 2001b). Não nos surpreendamos, portanto, quando vemos emergir novos paradigmas e junto com eles novos sujeitos que reivindicam um lugar no mundo. Ou, dito de outra forma, esses sujeitos que muitos chamam novos, embora não o sejam tanto, põem em debate outras questões, outras relações, ele(a)s que tiveram que se forjar em situações assimétricas de poder mas que nem por isso se anularam e, mais do que resistir, R-Existiram, se reinventaram na sua diferença, assim como o europeu é, também, uma invenção na diferença embora na condição de polo dominante no “sistema-mundo”. Afinal, desde que se deu esse extraordinário encontro modemo-colonial (1492), Etienne la Boétie (Boétie, 1982) diriamal-encontro, emergiram culturas e povos diferentes (Baraka) mostrando-nos um mundo muito mais diverso do que faz crer o olhar colonial eurocêntrico ou que vê mais a lógica do capital do que as lógicas dos que a ele resistem.

A discussão paradigmática contida na observação é direcionada à crítica à construção dos saberes balizada pelo modelo científico que tem a Europa como parâmetro para enxergar o restante do mundo. Porto-Gonçalves (2002) entende que os paradigmas são constituídos pela intencionalidade dos agentes que o criam, sendo assim, a crise dos paradigmas seria também a crise dos que instituem esses paradigmas, dado o nível de intencionalidade presente.

Nesse ínterim, Porto-Gonçalves (2002) enfatiza a organização dos movimentos sociais e a criação de outros modos de agir, pensar e sentir nos diferentes lugares do mundo que rechaçam o modelo generalizante e promovem a emergência de outras formas de construção do saber científico advindas da reivindicação desses diferentes sujeitos através da luta. Como na citação anterior, quando realça a importância do camponês e a criação dos movimentos sociais, bem como sua capacidade de resistir, re-existir, reinventar.

Reiteramos que, em nosso ponto de vista, quando falamos em resistência, pensamos conforme Conceição (1991, p. 3):

Resistir não só como permanência, mas na capacidade de confronto que eles se propõem diante das formas de pressão ideológicas, para sua desintegração. Podendo assim avaliar o direcionamento da luta de classe e o seu posicionamento nesta luta (a força do interno frente o externo).

A discussão sobre a existência de paradigmas na Geografia Agrária brasileira ganha força no início da década de 1990 com as provocações proferidas por Abramovay

(1992). Fato é que a corrente crítica da Geografia, difundida principalmente a partir da década de 1970, cria desconforto em alguns campos específicos, principalmente com relação à construção política e ideológica dos pesquisadores no período, situação que rebate nas pesquisas.

Segundo Conceição (1991), a onda crítica decorrente, inclusive do momento que passava o país, era má vista, mas significou para a análise o salto qualitativo, visto que o método agora adotado, e aí ganha destaque a área da Geografia Agrária, com base nos estudos de Marx, descortinava o modo capitalista de pensar, bem como sua reprodução no campo brasileiro.

Os níveis de discussões reportam, inclusive, aos diferentes termos empregados pelos pesquisadores das áreas, em que parte defende a utilização deles como Geografia Agrária, e outra parte entende que o que existe é uma Geografia Rural, outros até entendem que há uma Geografia Agrícola (Campos; Fernandes, 2011).

A abordagem do termo Geografia Agrária na geografia brasileira por tantos pesquisadores, inclusive Campos e Fernandes (2011) ocorre ao passo que entendem a existência de uma Questão Agrária Brasileira e que além de ela ser dotada de conflitos de classe, ainda se distingue com relação aos modelos de desenvolvimento tanto para o campo quanto para a sociedade. Envolve, também, um conjunto de questões sociais, econômicas, políticas, desdobradas nas relações da sociedade com os meios de produção, nas relações de trabalho, até a concentração de terras, decorrentes das intencionalidades no desenrolar da história do país (do qual trataremos mais à frente).

Desta forma, Campos e Fernandes (2011, p. 33) atribuem a importância do direcionamento desta grande área da Geografia ao entendimento da existência dos paradigmas:

Acreditamos ser de suma importância a delimitação —fronteiriça destas terminologias. O emprego de cada uma delas define as perspectivas adotadas pelos pesquisadores no estudo do campo. Saber diferenciá-las delimitam —territórios do saber, isto é, paradigmas distintos (FERNANDES, 2008), e através deste reconhecimento é possível o mapeamento das influências de pensamento que a Geografia vem sofrendo ao longo dos anos.

Nesta direção, especificam duas linhas: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que se tratam de diferentes concepções que ora dialogam, ora se contrapõem na construção do conhecimento (como por exemplo a

política de Reforma Agrária), mas dentro dos limites político-ideológicos, de visões de mundo e métodos utilizados.

Camacho (2014) e Campos e Fernandes (2011) ao se referirem ao PCA e ao direcionamento desta linha às teses do fim do campesinato e àtese da metamorfose do campesinato, realizam algumas colocações das quais julgamos importantes conhecermos suas origens. A corrente do PCA ganha mais visibilidade com a publicação do trabalho de Abramovay (1992), o qual sentencia o campesinato brasileiro ao fim dentro da sociedade capitalista, já que na visão dele se trata de um segmento atrasado, que não se integra ao mercado e é em sua maior parte constituída de pobres/miseráveis do campo, que dificultam o desenvolvimento do modelo de agricultura capitalista. A metamorfose do campesinato (tese mais difundida) ocorreria apenas a uns poucos que se integrassem ao modelo capitalista e “modernizassem” as relações e os meios de produção.

Apesar dos direcionamentos dados pela leitura de Abramovay (1992) para o campesinato, entendemos que o autor realiza um tipo de análise dotada de intencionalidades e, além de descaracterizar a verdadeira contribuição sobre a tese do desaparecimento do campesinato (esta, originalmente pensada por Lenin), trata a questão de forma descontextualizada, recusa as contribuições dos principais pensadores sobre o campesinato no início do século XX e ainda utiliza-se de uma abordagem de método distinto ao tratar as questões. Tanto que o contexto tratado por Lenin (que possuía grande domínio do método e das teorias econômicas de Marx – e antipopulista) ao desenvolver a tese de desintegração do campesinato russo, especificamente, direcionava a questão para este fim com base no contexto de pobreza/miséria, servidão em que estes estavam mergulhados. Com isso, Lenin entendia o desenvolvimento do capitalismo (passagem de economia natural para economia monetária) enquanto fenômeno progressista para o campo e, portanto, necessário, já que modificaria as relações de subordinação do campesinato e suas condições de sobrevivência (Conceição, 1991, p. 28).

Conceição (1991) aponta que Lenin, de certa forma, subestima a capacidade de organização para a luta de classes do campesinato e propriamente a unidade familiar empobrecida, ao passo que superestima a classe operária industrial, assim, ao se tornarem operários, se monetizariam e deixariam a condição de miséria.

A argumentação de Lenin em torno das teorias da desintegração do campesinato, em que expõe algumas reflexões principais, demonstra elementos interessantes sobre o próprio caráter contraditório do campesinato russo no período. Entende que na passagem de uma economia natural (familiar, subordinada economicamente à burguesia rural) para

uma economia monetarizada (desenvolvimento capitalista), o campesinato “deixa de existir” e é “substituído por novos tipos de população rural” que se torna “a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção de capital” (Conceição, 1991, p. 39), e denomina nesse ínterim, três tipos de camponeses:

- a burguesia rural, ou o campesinato rico, proprietários de estabelecimentos industriais-comerciais, de empresas comerciais, etc; que associam à agricultura comercial empresas industriais e comerciais.
- o proletariado rural (operários assalariados que possuem um lote comunitário, ou os que não possuem terra). Sendo, seu representante típico o assalariado agrícola, o diarista, o peão, o operário da construção civil, etc.
- e entre estes dois tipos: o campesinato médio. A grande maioria termina se proletarizando e muitos sobrevivem contraindo dívidas a serem pagas em trabalho (Conceição, 1991, p. 39-40).

Compreendemos a importância do contexto sobre as afirmações proferidas na tese da desintegração do campesinato em Lenin, distorcidas nas indicações de Abramovay (1992), já que para Lenin a inevitabilidade da desintegração estaria muito mais relacionada com o caráter da modificação da estrutura socioeconômica.

De acordo com Fernandes (2009), o PCA só enxerga o campesinato enquanto classe subalterna, e desta forma, sua expropriação é justificada como resultante de sua ineficácia, tratando-se nesse sentido, de problema conjuntural e não estrutural. Para o PQA, o problema é estrutural, portanto, resolvido na luta contra o sistema capitalista e a perspectiva de integração para este significa a subordinação ao capital.

Sobre o quesito relações de produção camponesas, as discussões foram amplas. Conceição (1991) destaca três tipos: as relações de produção pré-capitalistas; as relações de produção puramente capitalistas; e as relações de produção não-capitalistas. Nas pré-capitalistas, a acumulação de capital não resultava da exploração do trabalho, (forma indireta). As relações de produção “puramente” capitalistas estariam ligadas ao fato de o camponês ser criação do capital enquanto instrumento de acumulação, visto que neste processo é transformado em proprietário, portanto, “apropriador da renda da terra”. Já nas relações de produção não-capitalistas (a que nos interessa), entende-se que o capitalismo redefine as relações de produção ao passo que avança/expande seus territórios, relegando às outras formas a subordinação e a reprodução do capital. Nesse sentido, o capital age no território de forma desigual, contraditória.

O capitalismo se desenvolve a partir de um movimento desigual, porque promove e acentua as desigualdades no campo e é contraditório porque necessita da reprodução do campesinato para se reproduzir (Martins, 1981). Nesse sentido, o capital não

necessariamente transforma todos os camponeses em trabalhadores assalariados e isto já assegura o não desaparecimento do camponês, visto que necessita de quem produz o alimento para as pessoas enquanto se ocupa da produção das *commodities*, conforme indica Conceição (1991, p. 95) “No processo de sujeição da renda da terra, o capital monopolista penetra na produção no campo, ou subordinando a circulação à produção, ou subordinando a produção à circulação”. Fator que reforça a ideia de o campesinato não ser estranho ao sistema capitalista, mas criação deste, assim como a figura do latifundiário.

O PQA não relega definitivamente o campesinato à posição subalterna, a exemplo dos que proferem o seu fim ou metamorfose, relegando-o a uma posição passiva nas relações econômicas e sociais. O papel historicamente político do campesinato de recriação e de luta nos possibilita entender o contrário. Sobre a questão da resistência perspectiva do PQA:

A *resistência* também é um conceito presente no Paradigma da Questão Agrária, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta no/pelo terra/território. Estes processos estão, assim, diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios. Segundo Munir Jorge Felício (2010) a resistência diz respeito a todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês (Camacho, 2014, p. 115-116).

As diferenças entre as duas linhas de pensamento que tentamos destacar ao longo do texto ficam evidentes nas palavras de Campos e Fernandes (2011, p. 34):

No PCA, a questão agrária não é encarada sob o enfoque da conflitualidade. A este grupo de estudos, a questão é tratada de maneira conjuntural, sem a perspectiva de transformação dos padrões estruturais. A solução respalda-se na integração dos pequenos produtores rurais ao sistema capitalista, ou seja, na pluriatividade, com a gradativa proletarização do camponês, cujo objetivo é impor um único modelo de desenvolvimento para o campo. Por outro lado, existe outro grupo de estudiosos que orientam seus estudos no entendimento da problemática travada pela luta de classes, de (re)criação do campesinato, da apropriação da riqueza produzida pelo campesinato. Este grupo aproxima-se de questões que buscam a superação do modelo excludente atual, uma vez que a conflitualidade é tratada como uma forma de desenvolvimento para o campo. O PQA seria uma vertente de estudos oposta ao PCA, comprometendo-se com uma visão mais crítica sobre a realidade, enfocando a conflitualidade inerente às relações capitalistas e não-capitalistas de produção.

Entendemos que a forma com que Kuhn (1975) construiu o conceito de paradigma não cabe nas Ciências Humanas e Sociais, visto que se trata de uma forma voltada ao

entendimento das Ciências Naturais, que são construídas de uma forma diferente. Nesse sentido, é interessante que respeitemos esses limites existentes, talvez não seja interessante colocá-lo como expoente ou base na construção de uma forma de pensar cientificamente os caminhos para as Ciências Humanas. Ressaltamos que ele é, sem dúvida, um intelectual que inaugura esta concepção, mas cabe a nós entendermos estas diferenças.

Apesar disso, corroboramos com esta linha de pensamento que enxerga a diferença existente, as disputas, os conflitos entre o modo de vida do campesinato e o modelo capitalista de produção, questões inegáveis. Tanto que, nesta pesquisa, partimos justamente do ponto de enxergar essas diferenças e o que elas produzem no território e como são construídas, de acordo com suas perspectivas ideológicas.

As discussões colocadas ao longo desta seção nos direcionam a entender as diferentes articulações no que tange ao projeto de Educação brasileira e a perspectiva centralizada de política educacional para o meio rural no decorrer do século XX. Com a organização da classe camponesa em torno da formulação de um novo projeto de sociedade, fato que se dará a partir da década de 1980, com a organização do MST, se pauta também a construção da nova educação para os camponeses e, assim, se articulam as parcerias para garantia mínima das condições para a sua construção e, neste caso, a utilização do aparelho do Estado por meio das políticas públicas.

Nesse sentido, corroboram com esta perspectiva de Educação emancipadora, que esteja envolvida no conjunto da transformação do modo de organização da sociedade, como indica Mészáros (2006), para a sociedade socialista.

A concepção paradigmática que envolve a teorização da Educação do Campo, como observamos, tem como pano de fundo a discussão da existência de uma Questão Agrária Brasileira e outra que não enxerga essa Questão Agrária e prevê o desaparecimento do campesinato ou sua integração ao modelo de produção capitalista no campo. Dessa forma, não consideram o conjunto da proposta de Educação do Campo, emancipatória, de construção coletiva, já que no modelo de campo defendido não o consideram como lugar para se habitar. O resultado das políticas implantadas ao longo do século XX culminou no alto índice de analfabetismo no país, alertando-nos para sua baixa efetividade.

Na seção seguinte, trataremos da configuração do meio rural no município de Catalão-GO e de que forma as políticas para a agricultura brasileira influenciaram na sua conformação atual, inclusive, no modelo de Educação para o Campo.

3. TERRITÓRIO CAMPONÊS *VERSUS* TERRITÓRIO DO CAPITAL NA ESCOLA NO CAMPO

Ao longo desta seção, buscamos compreender a configuração territorial no município de Cataão-GO, a partir da territorialização do capital iniciada com a expansão da fronteira agrícola e de projetos como o Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO) e o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER) que, desde a década de 1970, contribuíram para a expulsão de camponeses e trabalhadores rurais do campo no município de Catalão. Atualmente, a territorialização do capital - agronegócio e mineração - baseia-se na produção agrícola, em culturas de milho e soja e as mineradoras na exploração de nióbio e fosfato.

A discussão realizada compreende o território camponês enquanto elemento de fortalecimento da Educação do campo e vice-versa. Nesse sentido, buscamos compreender a territorialização camponesa a partir da existência de comunidades camponesas e de movimentos socioterritoriais camponeses no município, quais sejam: o Movimento Camponês Popular (MCP) e o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM), bem como as ações nas escolas, visando ao fortalecimento da Educação do Campo.

Procuramos compreender também a atuação do capital a partir das entidades de representação patronal e como estas confluem no discurso do agronegócio a partir dos anos 2000 e, ainda, de que forma reproduzem a ideologia do agronegócio nas escolas rurais através do *Programa Agrinho*, que dissemina o modelo de desenvolvimento do capital para o campo.

3.1 Considerações sobre a política modernizante no Cerrado Goiano

A observação das movimentações políticas e sociais do século XX tornou-se essencial, no sentido de compreendermos as modificações processadas no seu decorrer e como também influenciaram as leituras geográficas da sociedade brasileira.

Nesse desafio da leitura da realidade e desejo de mudanças profundas na organização da sociedade, processadas principalmente no final da década de 1970, a

organização camponesa na luta pela Reforma Agrária e na nacionalização do MST, contribuíram também para o avanço democrático e social brasileiro.

O contexto de acúmulo das desigualdades para os mais pobres do campo e da cidade causadas pela modernização da agricultura processada desde a década de 1950, aprofundada com o golpe que durou de 1964 a 1985, pode ser entendido enquanto um condutor da organização das lutas sociais, já que se tratou de um tipo de modernização “conservadora” e “dolorosa” para os camponeses (Graziano da Silva, 1981).

Os projetos da burguesia agrária ao longo do processo de modernização da agricultura, que ganham roupagem neoliberal (pelo menos no discurso), a partir dos anos 1990, intensificam a desigualdade no campo brasileiro. Tais projetos bloquearam/bloqueiam a implementação de um projeto sério de Reforma Agrária.

A crise na agricultura desencadeada pela regalia de financiamentos no final da década de 1980, provocada pela própria classe dominante agrária e seus diferentes ramos de atuação alvos da política, foi redirecionada na sequência. Podemos entender como um período de reestruturação da política modernizante, quando se fechou mais o gargalo, redirecionou (neste período de crise) e concentrou os financiamentos para os grandes proprietários (burguesia rural). Estes beneficiários, ao adentrar a década de 1990, são tomados pelo discurso neoliberal de “desenvolvimento”, pois este discurso os mantém na prioridade das políticas de Estado (os grandes proprietários de terra). É nesta toada que caminham rumo à consolidação do modelo do agronegócio, estruturado neste processo, cujo papel de garantidor deste desenvolvimento de políticas para este nicho é o Estado.

A configuração territorial do município de Catalão se alinha ao contexto brasileiro modernizante, especialmente, a partir da década de 1970, com as políticas de planejamento engendradas pelo Estado, visando à integração nacional.

Tais políticas se conformaram como mecanismo de abertura do país ao Capital Internacional, envolvendo-se no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), de 1970,. Ainda, promoveram a articulação da construção de modal rodoviário, interligando a nova Capital – Brasília-DF – às regiões brasileiras mais distantes, bem como a política de Expansão da Fronteira Agrícola, que agiu na transformação das áreas do Cerrado brasileiro.

As políticas de expansão da fronteira, conhecidas como Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) configuraram-se como planejamento estatal que, em linhas gerais, objetivavam a diminuição das desigualdades entre as regiões brasileiras, mas que se conformaram enquanto instrumentos de transformação intensa das áreas de Cerrado, a

partir da introdução dos novos atores no cenário da agricultura moderna (Mendonça, 2004).

Especificamente para a integração do cerrado, foram desenvolvidos o POLOCENTRO (Decreto nº 75.320, de 29/01/1975) e o PRODECER. O Projeto *Japan International Cooperation Agency* (JICA) ocorreu no âmbito do PRODECER, com o qual articulou a cooperação entre Brasil e Japão para a produção de grãos e, como forma de viabilizar a parceria com o Brasil, cria a Companhia de Promoção Agrícola (CAMPO).

Como forma de dar suporte para esses programas, foram criadas a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), o Centro de Pesquisa Agropecuária do Cerrado (CPAC) e a Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária (EMGOPA). Já para o aumento da capacidade de armazenagem da produção, foi criada a Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás (CASEGO) e as similares nos estados-alvo da expansão, de acordo com as fases do programa. Além de programas de incentivo à adesão tecnológica como o Programa de Garantia da Atividade Agropecuária (PROAGRO).

Em geral, esses foram programas que versavam para a garantia da modernização técnica e tecnológica do Cerrado, através de pesquisas, financiamentos, criação de todo tipo de suporte dentro da cadeia produtiva, além do amplo investimento em redes de transmissão de energia na zona rural e construção de estradas.

A primeira etapa PRODECER ocorreu do início da década de 1970 e os primeiros experimentos foram realizados nas regiões Noroeste e Triângulo Mineiro, quando foram criadas as agências estaduais para desenvolvimento das ações. Na linha de crédito, foram implementados o Programa de Crédito Integrado (PCI) e o Banco de Desenvolvimento do estado de Minas Gerais (BDMG). Ademais, foram criados o Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba (PADAP) e a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR-MG), atual Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-MG) para o desenvolvimento de tecnologias de produção, pesquisas, extensão e assistência. Essa etapa foi realizada até 1984.

A segunda etapa, ocorrida de 1985 a 1993, abrange o estado de Goiás, além de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia e outras regiões de Minas Gerais. Particularmente, a partir de 1986, quando o programa atinge o Sudeste Goiano, os municípios de Campo Alegre de Goiás e Ipameri tiveram o Projeto Paineiras implementado, já Catalão, Cristalina, Formosa e São João D'Aliança também foram contemplados posteriormente (Mendonça, 2004, p. 204).

Mendonça (2004, p. 208-209) indica alguns dados sobre o quantitativo de hectares de cerrado incorporados desde o início do projeto, o que nos proporciona uma breve reflexão sobre o que significou esta expansão. Destacando os anos iniciais da década de 1970 e 1980, o autor indica demonstra que, na primeira fase, foram incorporados 154 milhões de hectares de pastagens, e em 1980, já se encontravam incorporados 171 milhões hectares, um percentual de aumento de 11,03%, que significam 17 milhões de hectares em uma década.

Já com relação a incorporação de áreas de lavouras, para o ano de 1970 eram 34 milhões de hectares, e em 1980, 51 milhões de hectares, ou seja, um aumento de também 17 milhões de hectares em dez anos, sendo que no ano de 1983 já marcavam 53 milhões de hectares de lavouras.

Quanto aos elementos que caracterizam a produção agrícola moderna, o autor demonstra alguns índices de tratorização que nos alertam para a tecnificação no Cerrado Goiano a partir da modernização. No comparativo Brasil-Goiás no ano de 1970, enquanto o Brasil possuía 14.623 tratores, 5.692 correspondiam ao estado de Goiás, 38,92% do total brasileiro. Em 1980, o Brasil passa a ter 4,6 vezes mais tratores do que o período anterior, portanto, 68.125 tratores, enquanto Goiás passa a 27.600, ou seja, 40,5% da quantidade de tratores de todo o país, sendo que este aumento em comparação ao anterior, foi de 4,8 vezes maior que o índice do Brasil, e no ano de 1996, o estado já alcançava os 43.313 tratores, aumento de 156,9% (Mendonça, 2004).

Com relação à mecanização, os índices demonstrados referentes a Goiás expõem que eram, em 1970, 1.575 colheitadeiras e, em 1996, esse número subiu para 27.360. Quanto ao número de arado por tração mecânica, eram, em 1970, 5.518 e, em 1996, 32.381. Em Catalão, no ano de 1970, eram 7 colheitadeiras, que passam para 360 em 1996. O número de arado por tração mecânica no mesmo período era de 26, e passa para 483 em 1996 (Mendonça, 2004).

São ainda mencionadas por Mendonça (2004, p. 197) uma gama de benefícios específicos disponibilizados aos novos atores privilegiados pelos projetos para expansão da agricultura moderna:

A agricultura moderna se desenvolve no Cerrado goiano a partir de diversos fatores que, associados, possibilitam êxito aos novos investidores. A presença dos chapadões com topografia plana, a disponibilidade de terras – latifúndios improdutivos e terras devolutas, a presença de grandes reservas de água para projetos de irrigação e, principalmente, as políticas creditícias e fiscais subsidiadas pelo estado

foram primordiais para o (re)ordenamento territorial imposto pelas empresas rurais.

Um argumento interessante destacado pelo autor com relação às justificativas de expansão com base na existência dos “vazios demográficos”, que também justifica o foco aos novos atores desta expansão, é embasado pela existência da ocupação anterior dos Cerrados por sujeitos que forjaram a Guerrilha do Araguaia, o que demonstra a resistência dos povos cerradeiros (Mendonça, 2004).

A crítica do autor ataca justamente no sentido de contrariar tal entendimento que proporcionou a devastação do cerrado. Afirmações oficiais que abrem lacunas para todo tipo de possibilidades justificadas pelo descaso do próprio Estado com os diferentes povos e seus modos de vida nesses espaços, desconsiderando suas lutas e resistências:

A leitura das transformações agrárias no espaço do Cerrado necessita compreender o movimento do capital, a permanente autoexpansão impulsionada pela agudização das contradições e as novas formas de controle social sobre o trabalho, que se deram com o intuito de (des)qualificar a ação política dos trabalhadores e/ou dos sujeitos sociais nativos das *áreas cerradeiras* (Mendonça, 2004, p. 202).

Dando ênfase ao questionamento central desta pesquisa, na esfera da Educação do Campo, Mendonça (2004, p. 207-208), de forma interessante indica a escolarização enquanto condicionante do acesso ao projeto “modernizante” do Estado nas áreas de Cerrado, fator que excluiu do processo os camponeses e trabalhadores rurais em detrimento da ascensão do colono, imigrante, migrante, japonês, sulista.

Para reforçar a necessidade de um novo agricultor (o empresário rural), foram elaboradas através da educação formal, visões imbuídas de forte conteúdo ideológico, valorando os chegantes e suas culturas em detrimento dos *povos cerradeiros* e de suas manifestações sócio—culturais. Enalteceu-se como capacidades para a modernização a competência de gerenciamento associada ao nível de escolaridade e, dessa forma, eliminaram grande parte dos proprietários rurais tradicionais e, principalmente, os camponeses e trabalhadores da terra. Ainda, dentre os critérios utilizados para a escolha dos beneficiários priorizaram médios empresários (colonos) com experiência e/ou disposição para o cooperativismo, capacidade de adoção das inovações tecnológicas e espírito empreendedor e inovador. Alijaram os trabalhadores da terra e os camponeses, construindo no imaginário social a noção de que eles teriam as condições plenas de manterem suas terras e, aqueles que não possuíam terras exerceriam o trabalho assalariado, melhorando as suas condições de vida.

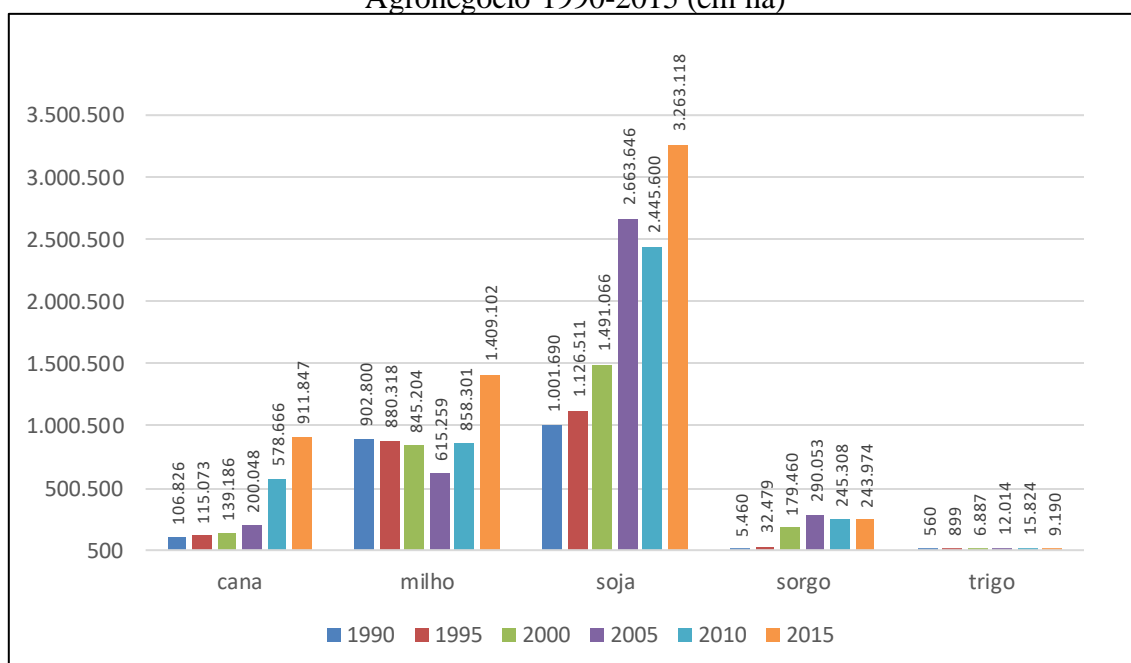
Ao afirmar nas últimas linhas que “aqueles que não possuíam terras exerceriam o trabalho assalariado” Mendonça (2004) nos remete às afirmações de Graziano da Silva

(1980), quando evidencia que as políticas de crédito como pano de fundo supunham que os investimentos em financiamentos pelos donos de terras que viriam a participar do projeto modernizante projetariam, conseqüentemente, o aumento do número de empregos e de salários aos trabalhadores rurais, o que não ocorre. Graziano da Silva (180), por exemplo, conclui que os financiamentos eram em grande parte acessados por especuladores que utilizavam o dinheiro para comprar mais terras e não necessariamente investiam na produção indicada no ato do financiamento.

Em suma, os projetos de avanço da modernização da agricultura sobretudo para as áreas de Cerrado, chegaram no Sul Goiano na segunda fase de expansão da fronteira agrícola, nos anos 1980 e, assim como os projetos decorrentes das políticas de desenvolvimento, propiciaram a expansão do capital travestido em agricultura moderna, através da introdução de máquinas, pacote de insumos, adubação química e agrotóxicos.

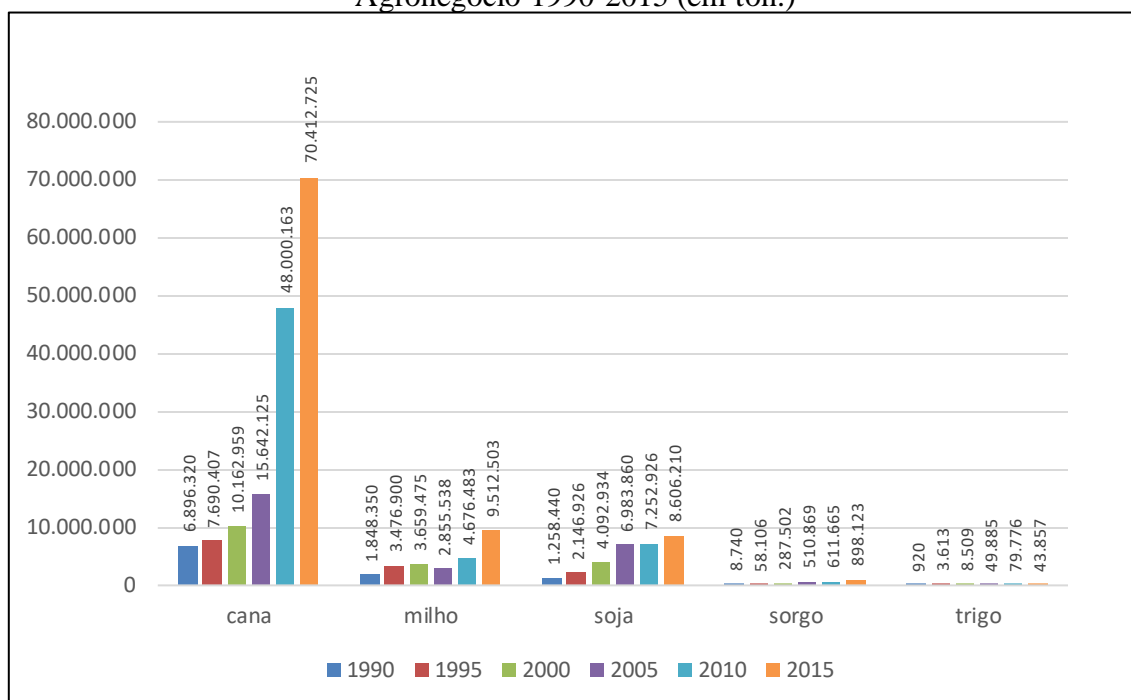
Para termos uma breve noção do avanço da produção das culturas do agronegócio sobre todo o estado de Goiás, realizamos um levantamento da área plantada e da quantidade produzida com as principais matérias: cana, milho, soja, sorgo e trigo, como podemos verificar nos gráficos 01 e 02, a seguir:

Gráfico 01: Goiás - Evolução da área plantada com as principais culturas do Agronegócio 1990-2015 (em ha)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Gráfico 02: Goiás - Evolução da quantidade produzida com as principais culturas do Agronegócio 1990-2015 (em ton.)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Rapidamente, observamos o aumento da área plantada com cana e soja em todo o período analisado, mas principalmente da soja, visto que destoa das demais culturas. A área plantada com soja triplicou no período analisado, subindo de pouco mais de 1 milhão de hectares para mais de 3 milhões, se considerarmos os anos inicial e final. Analisando cada ano, observa-se apenas um leve decréscimo em 2010, recuperado logo em seguida, quando atinge a maior área.

A cana aumenta em quase 9 vezes o tamanho da área plantada em todo o estado de Goiás no período de 1990 a 2015. Inicia com pouco mais de 100 mil/ha em 1990 e chega em 2005 com 200 mil/ha, sendo alavancada a partir de 2010, quando mais do que dobra a área plantada, atingindo quase 600 mil/ha, e depois pouco mais de 900 mil/ha. Essa evolução corresponde ao período em que a cana se torna *comoditie* no mercado mundial e o estado também passa a compor o *ranking* dos maiores produtores nacionalmente.

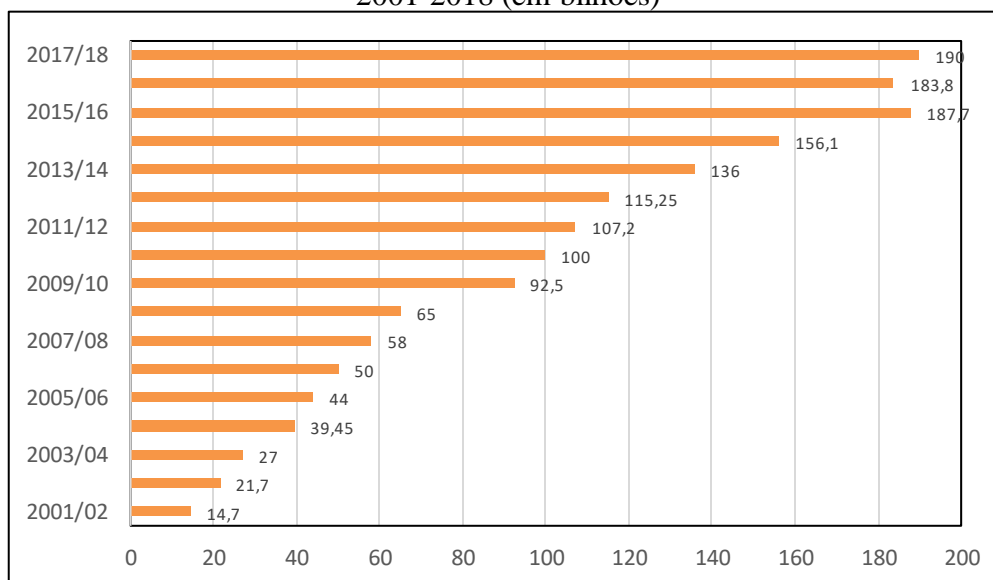
Sobre a área plantada com milho, observa-se um leve decréscimo até 2005, seguido do aumento sequencial nos dez anos seguintes, mas que, mesmo assim, ocupa uma grande quantidade de áreas. A quantidade produzida com o grão oscila entre os anos 1990 e 2010 e dobra em 2015. Esse aumento de produtividade pode estar ligado às tecnologias desenvolvidas com esta finalidade.

Já a área plantada com sorgo tem evolução até 2005 e, posteriormente, leve queda, porém, no gráfico 01 da quantidade produzida, podemos identificar que durante os mesmos anos em que se tem uma diminuição na área plantada, tem-se um aumento da produtividade do grão.

Por fim, o trigo, que, apesar de visualmente não apresentar grandes oscilações, teve considerável evolução em número de áreas, visto que passou de 560 hectares em 1990 para 15.824 hectares em 2010, e no último período sofreu queda relevante de cerca de 6 mil hectares, passando a pouco mais de 9 mil/ha.

A cana, a soja e o milho, principalmente, a partir da implementação do agronegócio no Brasil, nos anos 2000, tornaram-se as principais culturas deste novo modelo de agricultura capitalista integrada ao mercado financeiro global. Também figuram como as mais assistidas pelas políticas brasileiras de agricultura, que, inclusive, têm produção garantidas nos financiamentos via políticas do Estado, como por exemplo, o Plano Agrícola e Pecuário, no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Gráfico 03: Brasil - Evolução da Previsão de Atendimento do Plano Agrícola e Pecuário 2001-2018 (em bilhões)



Fonte: Brasil, 2018. Org. Ramos, 2018.

Como podemos verificar no gráfico 03, a previsão do montante disponibilizado para o agronegócio via política estatal de subsídios é continuamente crescente. Nos anos de 2001/2002, que correspondem ao período iniciado no final da década de 1990, de início da implantação do modelo capitalista de agricultura – agronegócio – no Brasil, podemos

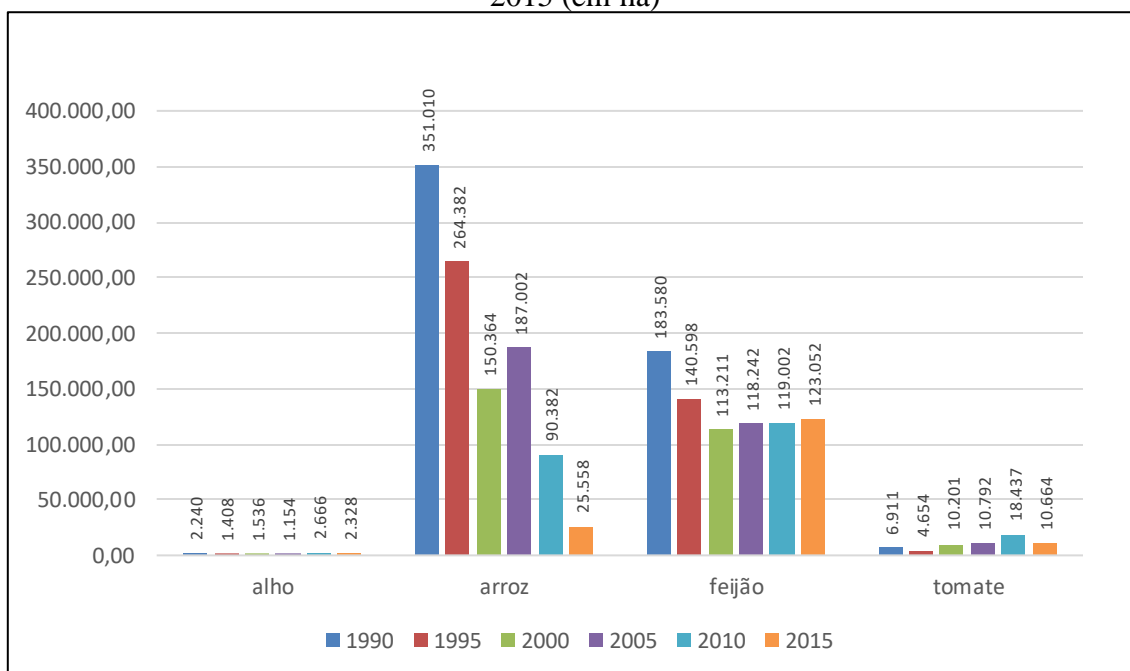
verificar nesta safra a previsão de aplicação do montante significativo de 14 bilhões de reais, que, comparado aos valores da última previsão da safra para o período 2017/2018, 190 bilhões, representa um aumento de quase 13 vezes do valor inicial, especificamente em 1292%. Assim, alcançou a previsão dos 100 bilhões na safra 2010/2011 e praticamente sinaliza para dobrar este valor, visto que o apresentado para 2017/2018 já está na casa dos 190 bilhões.

Em linhas gerais, é a partir desta reestruturação da agricultura capitalista, moderna em tecnologias e com o mercado financeiro, que se formata o agronegócio e este em seu papel centralizador – com ênfase para a burguesia latifundiária - continua bloqueando qualquer iniciativa que envolva a realização da reforma agrária brasileira.

No estado de Goiás, como em grande parte do país, são poucos os camponeses transformados em empresários rurais, visto que a maior parte já foi expulsa do campo e substituída pela produção de *commodities*, como é o caso do município de Catalão (como veremos no próximo item), que ainda produz gêneros alimentícios para o mercado e são os agricultores familiares que formam o nicho denominado “agronegocinho”, um diminutivo do agronegócio.

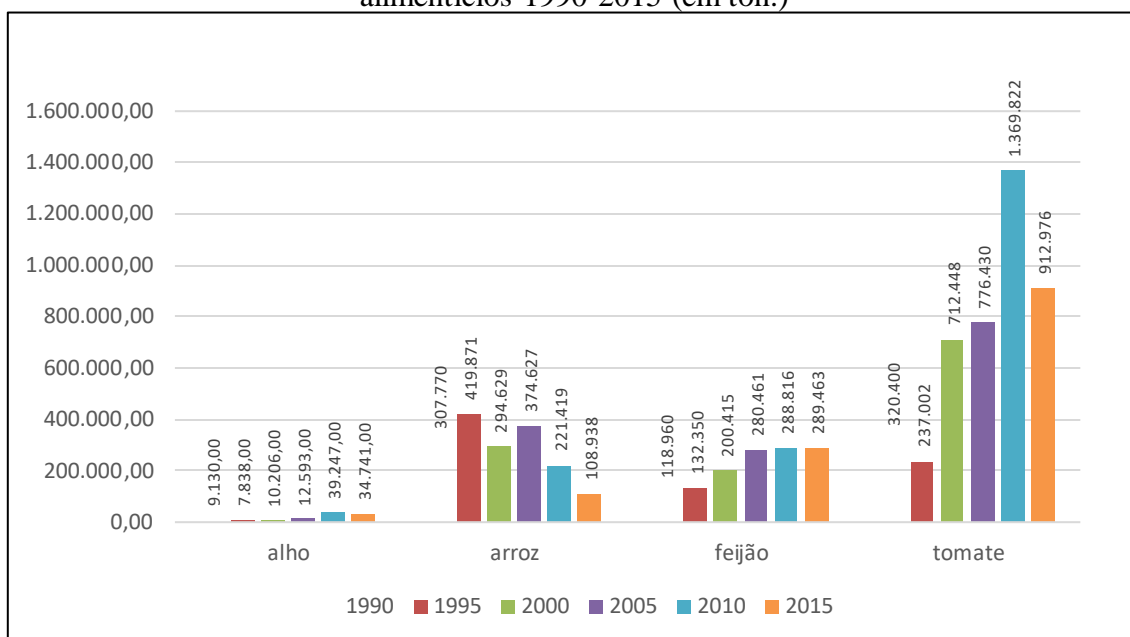
Os gráficos 04 e 05, a seguir, representam respectivamente a área plantada e a quantidade produzida com esses gêneros alimentícios no estado de Goiás:

Gráfico 04: Goiás - Evolução da área plantada dos principais gêneros alimentícios 1990-2015 (em ha)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Gráfico 05: Goiás - Evolução da quantidade produzida dos principais gêneros alimentícios 1990-2015 (em ton.)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

De acordo com os dados, a produção de alho, em termos de área plantada, teve algumas oscilações, porém comparando 1990 e 2015, houve um aumento de área em pouco mais de 100 hectares; já com relação à quantidade produzida, o número maior em toneladas corresponde ao ano de 2010, seguido de uma queda de 5 mil toneladas em 2015. Comparado ao ano inicial, percebe-se que a produção triplicou.

Quanto à produção de arroz, observa-se rapidamente que as oscilações na área plantada são acompanhadas na quantidade produzida; o que chama atenção é a redução da área plantada e da quantidade produzida. Dos mais de 350 hectares que produziram mais de 300 mil toneladas do grão em 1990, no ano de 2015 a área plantada passou a corresponder a cerca de 25 mil hectares e pouco mais de 108 mil toneladas. Observando o gráfico, percebemos a diminuição da produtividade.

Com relação ao cultivo de feijão, vemos uma diminuição da área plantada, mas um aumento da quantidade produzida, o que, como o arroz, indica o aumento da produtividade por área ao longo dos anos.

O tomate chama atenção pela alta produtividade (em toneladas por área) e mesmo pelo aumento discreto da área, os resultados com relação à quantidade produzida são significativos/expressivos, o que faz também do estado de Goiás um dos principais produtores.

Nos gráficos 01, 02, 04 e 05 percebemos que, no período 1990-2015, a prioridade foi para a produção das *commodities*, dos demais grãos e a pecuária, enquanto a produção de alimentos, mesmo que nos moldes do agronegócio, teve redução da área e, em parte dos itens analisados, houve também a redução da quantidade produzida (alho e arroz) e, no caso do feijão, um leve aumento e a partir de 2005 praticamente uma estagnação na quantidade produzida (em toneladas).

Como mencionado, a produção desses gêneros alimentícios não corresponde em grande parte ao que é produzido pelos camponeses, que são pouco estimulados pelas políticas públicas a produzir e comercializar, diferente do agronegócio.

Basicamente, a condução desta política neoliberal no Estado, até o período mais recente, influencia na criação das políticas públicas que, em tese, são direcionadas aos pequenos produtores, generalizados pela denominação “Agricultura Familiar”. Porém, muitas vezes, o agricultor familiar que consegue acessar essas políticas é o que já se encontra transformado em empresário capitalista, um tipo de camponês médio.

Neste aspecto, os principais programas criados para a agricultura familiar que ganharam força, a partir dos anos 2000, foram o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar– (PNAE) os quais, inclusive, foram atacados, diretamente, por meio da redução e cortes orçamentários após Golpe de 2016.

Horácio Martins de Carvalho⁴ concluiu que o caráter compensatório das políticas públicas para o campo, que, em decorrência da lógica neoliberal incutida no Estado, relega o campesinato ao desaparecimento, proletarização ou a lógica do capital (já nascem viciadas), portanto, o cunho das políticas públicas (im)postas atuam em sua aniquilação:

pressupõem implicitamente que os demais camponeses tendam ou para a proletarização ou a lutarem para depender cronicamente das políticas públicas compensatórias num processo para evitar ou retardar a sua proletarização (Carvalho, 2017, p. 48-49).

E ainda acrescenta:

A ideologia dominante insiste que a racionalidade capitalista é a única possível. As grandes empresas capitalistas transnacionais que vendem insumos e compram produtos do campo querem pensar pelos camponeses, querem decidir por eles e por suas famílias; querem separar os camponeses, os produtores diretos, das suas condições de produção; querem dizer o que devem plantar, criar e como realizar essas atividades; querem impor suas tecnologias e seu modo de gerenciar as terras camponesas; querem lhes ensinar como produzir. De fato

⁴ Livro: *Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. Capítulo: A Questão Agrária e o Campesinato na Revolução Russa de 1917.

anseiam que os camponeses adotem o seu modo de viver e de produzir, que esqueçam como é ser feliz a sua maneira e que pensem apenas no lucro (*ibidem*).

Apesar do caráter excludente de algumas políticas direcionadas a alguns segmentos da agricultura familiar, por reproduzir a lógica seletiva do capital em seus fins, mesmo com todas as críticas possíveis realizadas principalmente pelos movimentos sociais, esses programas em boa parte garantiam melhores condições de comercialização para quem conseguia acessá-los, como veremos o caso do campesinato no município estudado. Isto direcionando especificamente aos camponeses, que de certa forma, já possuem o acesso à terra. Aos que não tem, o cenário é outro completamente diferente.

Segundo Alentejano (2015), no Brasil, no que diz respeito à quantidade de imóveis rurais, 86,18% do total possuem 17,2% das áreas, estes estão no estrato que vai de 0 a 100 hectares. Destes 86,18%, 34,10% correspondem ao estrato de 0 a 10 hectares (onde 0 corresponde aos que estão lutando pela conquista da terra nos acampamentos junto aos movimentos socioterritoriais) e possuem 1,46% das áreas, ou seja, situação bastante desigual com relação aos níveis de acesso à terra.

Com base no Relatório DATALUTA Brasil 2016, foram registradas, no período 1988-2016, 9.748 ocupações de terras, envolvendo cerca de 1.342.430 de famílias, sendo que no ano de 2016 foram registradas 212 ocupações. No estado de Goiás, foram registradas 454 ocupações, que envolveram cerca de 70.295 famílias, sendo registradas somente 8 ocupações no ano de 2016 com 2.052 famílias.

Já com relação aos assentamentos criados em todo o Brasil no período de 1979-2016, são 9.444 assentamentos rurais, que proporcionaram o acesso à terra de 1.127.078 famílias e, no ano de 2016, foram criados apenas 28 assentamentos e 1.012 famílias assentadas. Em todo o estado de Goiás, no mesmo período, foram criados 458 assentamentos e 26.332 famílias assentadas, sendo que em 2016 foram criados apenas 2 assentamentos em todo o estado, com 91 famílias assentadas.

Além disso, tanto nos dados do Brasil, como em Goiás, verifica-se que os números de ocupações são quase os mesmos de assentamentos criados, isto confirma que só lutando temos resultados, e que é a partir da pressão nas reivindicações dos movimentos por meio das ocupações de terras que se tem assentamentos criados.

Observando somente os números do estado de Goiás, podemos concluir que das 454 ocupações realizadas, foram criados 458 assentamentos rurais, porém, das 70.295 famílias que estiveram envolvidas nas ocupações de terras, somente 26.332 foram

assentadas, ou seja, temos um déficit de 43.963 famílias que ficaram pelo caminho, isto é, continuam sem-terra, pois sabemos que é árduo o caminho da luta pela terra e quando dizemos que é conquistada e não dada de mão beijada, é pensando na dificuldade que é enfrentar anos debaixo do barraco de lona, convivendo com a violência instalada no campo brasileiro e a impunidade destes crimes.

Se olharmos para os números de ocupações do ano de 2016, somente no estado de Goiás, o resultado é ainda mais gritante: são 8 ocupações realizadas no ano, envolvendo 2.052 famílias, e a criação de apenas 2 assentamentos e 91 famílias assentadas. Assim, a proporção se revela ainda maior.

Sobre este cenário da modernização do território destacado para o contexto goiano, trataremos a seguir dos elementos que conformaram o que denominamos neste trabalho de territorialização do capital ao longo da formação histórica do município de Catalão.

3.2 Territorialização do Capital em Catalão (GO): O processo de modernização da agricultura e do território

No processo de formação socioespacial de Catalão-GO, temos alguns momentos marcantes, desde o período de ocupação do território, que contribuem para compreendermos a configuração atual do município. Conforme indica Santos (2000, p. 86), a formação socioespacial pode nos fornecer elementos interessantíssimos ao entendimento do presente, em que “Cada atividade é uma manifestação do fenômeno social total”.

O município tem ocupação antiga e data das primeiras expedições que chegaram em 1722. A expedição, em específico, que ancorou no município foi comandada por Bartholomeu Bueno; seu local de nascimento – a Catalunha, na Espanha – dá nome ao município, em sua homenagem. Objetivava-se, nesse momento, o reconhecimento do território brasileiro e, neste primeiro contato, já identificaram a presença de minério, o que terminou por influenciar seu povoamento. De acordo com Chaul (2002), a ocupação se consolidou em pequenas vilas a partir de 1810.

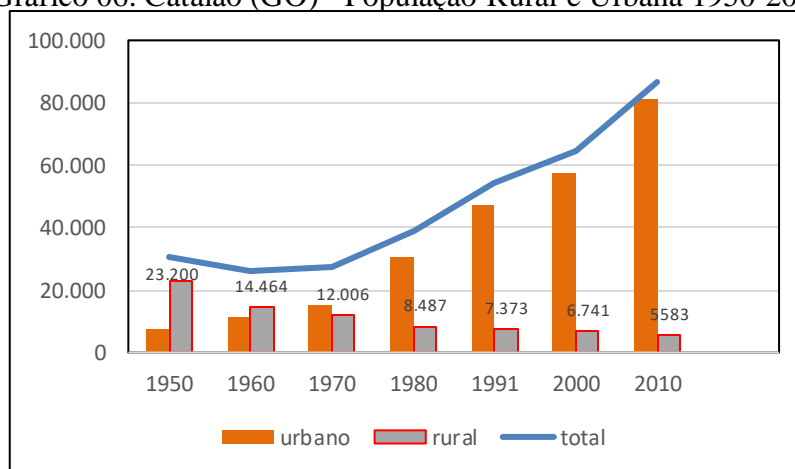
Esta ocupação do município, datada do século XVIII, contribuiu para a formação do território camponês que, atualmente, é composto pelas 33 Comunidades Camponesas existentes (Rodrigues, 2014). Este território sofreu alterações ao longo do processo de territorialização do capital, como veremos mais adiante.

Um segundo ponto importante na história econômica e no povoamento do município de Catalão é a construção da estrada de ferro no início do século XX. A importância regional do município já se centrava na agricultura (milho, arroz, feijão) e na pecuária, e a exploração de minério ainda era pouco expressiva economicamente, sendo realizada por meios mais rústicos como a garimpagem (Mesquita, 1993).

Devido à construção da ferrovia e consequente destaque regional, o município passa, em 1920, a ter destaque devido ao maior índice populacional do estado de Goiás, que, de acordo com Mesquita (1993), somavam 38.514 habitantes, situação que perdura até 1950. A explicação para o quantitativo elevado de habitantes até meados da década de 1950 foi o fato de ter sido apontado enquanto possibilidade de localização da nova capital federal, em razão das expedições rumo ao interior do país à procura dessa localização ideal. Tal expedição passou pelo distrito de Santo Antônio do Rio Verde, onde se pode encontrar um marco dessa passagem, porém, como sabemos, a implantação não se efetivou.

A partir daí, segundo Mesquita (1993), a população que constava em torno de 38 mil habitantes, na década de 1920, alcançou os 30.652 habitantes na década de 1950, apresentando uma queda de 20,4% da população total do município, e pouco mais de 7 mil no meio urbano e 23 mil no meio rural. A diminuição da população total entre as décadas de 1950/60 é justificada pela emancipação dos municípios de Ouvidor e Três Ranchos e entre o período 1960/70 foi verificado um pequeno aumento desta população total, como representamos no gráfico 06:

Gráfico 06: Catalão (GO) - População Rural e Urbana 1950-2010



Fonte: IBGE, Censos (1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010). Org. Ramos, 2018.⁵

⁵ A série de dados exposta no gráfico 06 foi formada integralmente com a fonte de dados dos Censos IBGE dos anos mencionados na fonte e Contagem populacional 2016.

É entre as décadas de 1970/80 que verificamos um período de crescimento populacional no meio urbano, quando a população passa de pouco mais de 15 mil para 30 mil habitantes. Já no meio rural, no mesmo período, houve diminuição de 29,4% da população, comparada ao período anterior. Situação explicada, em parte, pela emancipação do município de Davinópolis, mas também devido à implantação dos projetos de mineração e expulsão dos camponeses de suas terras.

Na sequência, podemos verificar um aumento considerável da população de Catalão no período de 25 anos. Em 1991, possuía um total de 54.525 habitantes, destes, a proporção da população urbana era 86,4% e rural 13,57%. Em 2017, a população já está acima dos 100 mil habitantes, isto é, praticamente dobrou. Observando os dados do Censo 2010, que demonstrou uma população total de 86.647 habitantes e uma porcentagem de crescimento de 58,9%, comparada ao ano de 1991, juntamente da produção de alimentos, que no ano de 2010 alcançou as 11.622 toneladas, sendo que em 1991 foram 9.530, ou seja, a porcentagem de aumento da produção de alimentos foi de apenas 21,95%, enquanto para o mesmo período a população cresceu 58,9%. Isto sem contar que, destas 11.622 toneladas de alimentos, 7.200 eram somente de feijão, fator que nos demonstra a maior dependência desse sistema de produção e abastecimento alimentar (im)posto.

Outro fator importante é a chegada de empresas mineradoras no município, como a Metais de Goiás S.A.(METAGO), que se instalou em Catalão por volta de 1967, quando iniciaram a exploração, onde hoje se localiza a Mina Chapadão, nome da antiga comunidade de camponeses, Comunidade Chapadão. Esse movimento torna evidente a desterritorialização camponesa promovida pela empresa em favor da exploração do minério pela estatal goiana, na época, e os minérios que despertaram o interesse da empresa em Catalão/Ouvidor eram fosfato, nióbio, titânio, terras raras e vermiculita (Gonçalves, 2016).

A partir da década de 1970, as empresas de capital privado também adentraram o cenário de disputa pela exploração mineral e, nesse sentido, têm papel relevante no aumento populacional. Obtiveram licenças para atuação na exploração mineral no

Importantes considerações sobre população da microrregião e município de Catalão também em: MELO, N. A. de; Araújo, F. A. V. de; FREITAS, M. P.; OLIVEIRA, H. C. M.; SOARES, B. R. Dinâmica populacional dos municípios e cidades de pequeno porte da microrregião de Catalão: As adversidades da segunda metade do século XX. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 8, n. 23, p. 51-64, 2007.

município, respectivamente: Mineração Catalão de Goiás S.A. e a Fosfatos de Goiás S.A.(FOSFAGO) (Gonçalves, 2016).

A primeira mudança de composição de capitais da estatal METAGO, que desencadeou a criação da Goiásfertil, em 1978, sob interesse do Governo Federal sobre exploração mineral crescente no estado, promove uma participação direta da Petrobrás na empresa. As operações são iniciadas de fato em 1984 e permanecem até o ano de 1992, quando foi privatizada e passou a ser Ultrafertil S.A.

No ano de 2004, a mesma empresa se torna Fosfertil S.A. e, a partir de então, ocorre uma ampliação da exploração mineral e consequente investida com maior afinco sobre o território camponês, como veremos mais à frente.

Em geral, quando as empresas de mineração têm interesse em determinada área, alastraram com propagandas e promessas o “desenvolvimento e geração de empregos”, conseqüentemente, atraem grande quantidade de pessoas de diversas regiões à procura de empregos. Nesse sentido, o município de Catalão adentra a década de 1980 com uma população de 39.172 habitantes, com crescimento de cerca de 13% comparado ao ano de 1970, número alarmante acerca da possibilidade de abertura de minas.

Se as décadas de 1950/60 foram marcadas pelo declínio populacional, devido à emancipação de alguns distritos e, a década de 1970, pela implantação das mineradoras, a partir daí o município presencia um aumento da população total e, na sequência, isto se intensifica, devido à implantação da agricultura moderna, a partir de 1990, e instalação de indústrias. A população total do município chega a 54.525 habitantes no ano de 1991. O campo prova a diminuição a cada década e a cidade experimenta os primeiros picos de crescimento decorrente da dinâmica econômica em formação e alcança o aumento de mais de 15 mil habitantes em 11 anos, 39,16% comparada ao ano de 1980.

Vemos que a dinâmica populacional do município até o início da década de 1980 já conformava a principal justificativa utilizada para a implantação do projeto de nucleação das escolas rurais (como veremos na segunda seção) e de diminuição da população rural/diminuição de crianças e adolescentes em idade escolar. Desta forma, além dos projetos de instalação de indústrias mineradoras neste período, temos também a chegada, na região, de políticas de desenvolvimento realizadas pelo Estado, em consonância com os projetos do grande capital, que corroboraram na desterritorialização camponesa.

Especificamente no município de Catalão, no período entre 1980/90, se tem a concretização dessa territorialização do agronegócio, a partir da chegada de grandes

empresas agrícolas decorrentes dos projetos de expansão da agricultura, impulsionadas pelo II PND, que configuraram as bases do atual território do agronegócio (Mesquita, 1993).

A modernização da agricultura atinge o Sul Goiano a partir da segunda fase de expansão da fronteira agrícola, que teve início a partir da década de 1980 e, especificamente, no município de Catalão, a instalação da primeira fazenda nestes moldes “modernos” é datada de 1983 - a Fazenda Maringá. Após esta primeira fazenda, outras famílias, sobretudo da região Sul do Brasil, chegam em Catalão - Pavesi, Rampelotti, Zanela (Mesquita, 1993).

A fazenda Maringá, localizada no distrito de Santo Antônio do Rio Verde, foi adquirida para a construção de um empreendimento de 3.774 hectares de terras às quais foram incorporadas outras, posteriormente, formando uma propriedade de 5.579,2 hectares (tamanho inicial). Esta fazenda moderna significou, sobretudo, o uso de tecnologias, e planejamento para a produção em larga escala, situação diferente do habitualmente praticado na região. Sua localização já pensada estrategicamente incorpora áreas mecanizáveis de baixa declividade (20m e 60m), além da grande disponibilidade de água (Rio São Marcos, Rio Paranaíba e afluentes) e solos férteis (Mesquita, 1993).

O distrito de Santo Antônio do Rio Verde tem ocupação antiga e a questão de titulação de terras é recente para os proprietários, que, como podemos verificar no mapa 01, se trata de territórios camponeses que foram incorporados à agricultura capitalista moderna neste período. De acordo com Mesquita (1993, p. 49):

A região de Santo Antônio do Rio Verde, embora a intensificação de sua exploração seja recente, é área de ocupação antiga, mas os registros cartoriais relativos ao mercado de terras revelam que o primeiro registro se deu em 1901 e a matrícula de escritura de posse em 1918. (ver Anexo II – A Cadeia Dominial local). Isso prova que os registros cartoriais não eram grande preocupação dos proprietários que, às vezes nem tinham conhecimento da totalidade de suas terras e não conheciam os limites das propriedades. Haja vista que até 1977 ainda estavam sendo registradas terras reclamadas em usucapião.

A autora destaca que este processo de modernização, inaugurado pela abertura desta primeira fazenda, se tratou de um tipo de “modernização conservadora”, visto que não foi um processo estrutural, porque não incorporou grande parte da população rural, mas sim uma concentração de terra e de renda, em que os pequenos proprietários em grande parte passaram a ser empregados rurais.

O período analisado por Mesquita (1993) corresponde às décadas de 1980/90 e, como podemos observar em sua afirmação, reproduzida a seguir, há uma análise sobre o

alto índice de crescimento populacional causado pela implantação das mineradoras e as possíveis consequências devido ao período de estagnação da atividade, já visualizando as baixas taxas de empregabilidade no campo que, de certa forma, assegurariam a manutenção da dinâmica econômica no município.

Hoje os índices de crescimento da população tendem a se estabilizar e até mesmo contrair devido à retração das atividades mineradoras, visto que a crise do setor mineral, aliada à brutal recessão econômica dos últimos anos afetou todo o país. Embora em Catalão as atividades agrárias estejam em franca expansão, sabe-se, como já foi dito, que não são geradoras de empregos, principalmente empregos estáveis, pois os investimentos são no sentido de ampliar o parque produtivo e o patrimônio dos empresários (Mesquita, 1993, p. 36).

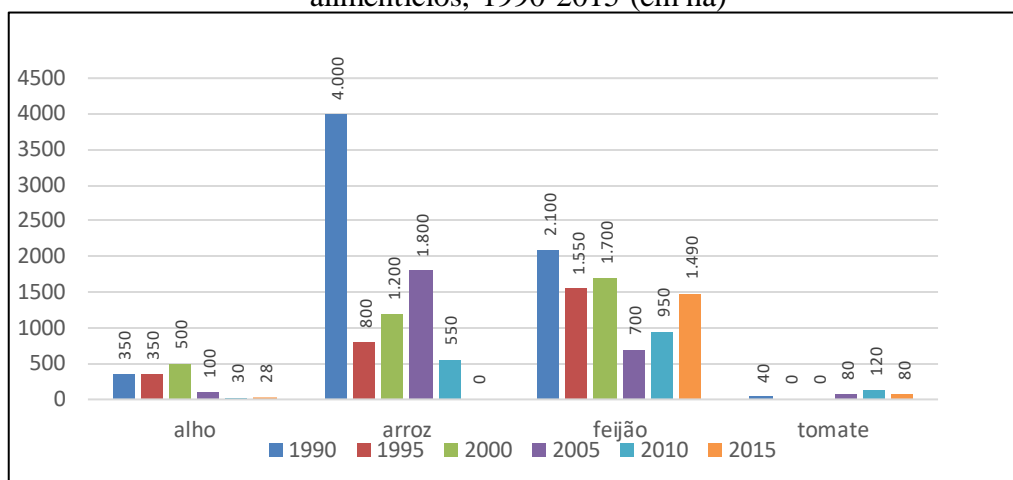
Ainda no que diz respeito à quantidade e à qualidade dos postos de trabalho oferecidos nestas fazendas modernas, Mesquita (1993) enfatiza a predominância da precarização dessas relações, que incorporam poucas funções com carteira assinada, sendo em grande parte formada por trabalhadores temporários e diaristas, o que significa vínculo por tempo determinado, sobretudo nas safras e com pouca ou nenhuma garantia aos trabalhadores.

As transformações decorrentes desta nova dinâmica dada a partir da territorialização da agricultura capitalista podem ser observadas nitidamente na modificação da produção, não apenas em seu modo, mas nas culturas priorizadas para o grande mercado. Estas primeiras fazendas trocaram as pastagens e o cultivo de alimentos e inauguraram a produção de soja.

A adoção das novas técnicas também priorizou, no quesito irrigação, a utilização dos pivôs centrais, que passam a ser elementos predominantes na porção norte do município (veremos mais adiante). Segundo Mesquita (1993, p. 104-106), o primeiro pivô foi instalado em 1989, sendo que em 1991 já eram 3 nesta primeira fazenda e 17 no município todo.

Para se ter uma noção desta modificação, realizamos um levantamento da área plantada e da quantidade produzida dos gêneros alimentícios popularmente praticados em Catalão no início dos anos 1990 (início da territorialização do agronegócio), quais sejam, alho, arroz, feijão e tomate. Nesse sentido, a área plantada com alho possuía presença forte na produção camponesa no município, tendo um ligeiro aumento desse número de área em 2000, porém na sequência – 2010- tem grande redução.

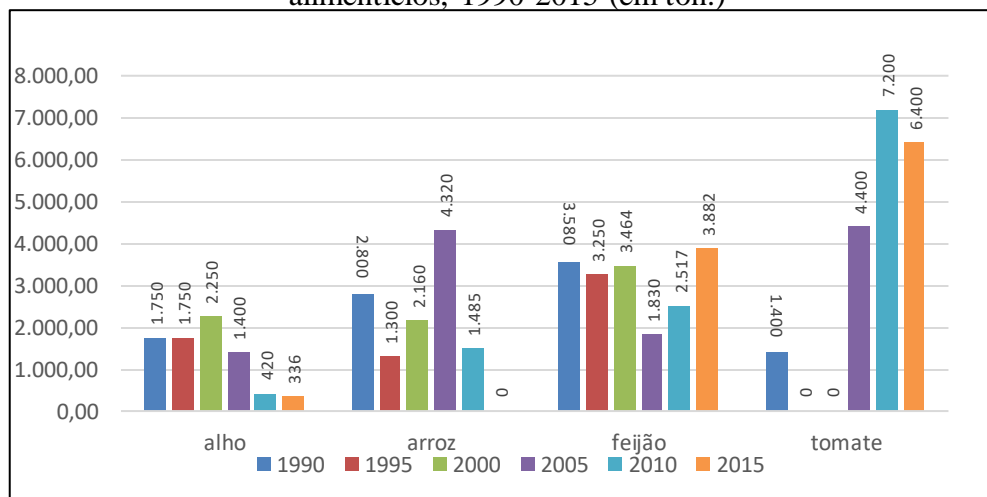
Gráfico 07: Catalão (GO) - Evolução da área plantada dos principais gêneros alimentícios, 1990-2015 (em ha)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Com relação à produção de arroz, o que chama atenção são os índices do gráfico do ano de 1990 sobre sua quantidade de área plantada e, no quinquênio seguinte (1995), sofre queda drástica, seguida de aumento nos dois próximos períodos observados, mas que em 2015 praticamente desapareceu. Quando observada a evolução da quantidade produzida dos grãos, observamos um movimento bastante diferente do ocorrido com a área plantada, o que nos indica, no ano de 2005, o aumento da produtividade, sendo que, comparada à área utilizada em 1990, não chegou nem na metade, mas garantiu uma produção recorde no comparativo. Talvez possa nos indicar uma possível mecanização da produção ou aumento de preço do grão., que em 2015 é zerada. O município não registra produção de arroz desde aquele ano.

Gráfico 08: Catalão (GO) Evolução da quantidade produzida dos principais gêneros alimentícios, 1990-2015 (em ton.)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Apesar das oscilações sofridas em todo o período, a produção de feijão ainda é significativa, talvez pelo fato de ser uma espécie consorciada com outras até mesmo nessas grandes fazendas, como era o caso da fazenda Maringá, relatado por Mesquita (1993). O grão, em 2015, também bateu o maior índice de produção em toneladas, mesmo sua área plantada ainda ser menor, comparada ao ano de 1990.

Por fim, a cultura do tomate se caracterizou como gênero bastante importante, quando observados os valores dos gráficos. Nitidamente, é um tipo de cultura que demanda uma quantidade de área muito pequena para se produzir uma grande quantidade da fruta. No ano de 1990, a quantidade de área plantada era basicamente metade da área verificada em 2005 e 2015, sendo que, no período analisado, o ano de 2010 alcançou a maior área plantada, de 120 hectares. Porém, a quantidade produzida de tomate teve aumento extraordinário em uma década e, mesmo na menor área plantada, em 2015, a produtividade quase alcançou o ano de 2010, que pode ser devido às modificações genéticas realizadas nas áreas plantadas com o objetivo de “melhorar” os desempenhos de produtividade, visto que o tomate goiano é importante para a produção industrial de derivados, bem como a produção do tomate de mesa é também destinada para centros, como São Paulo e Ribeirão Preto.

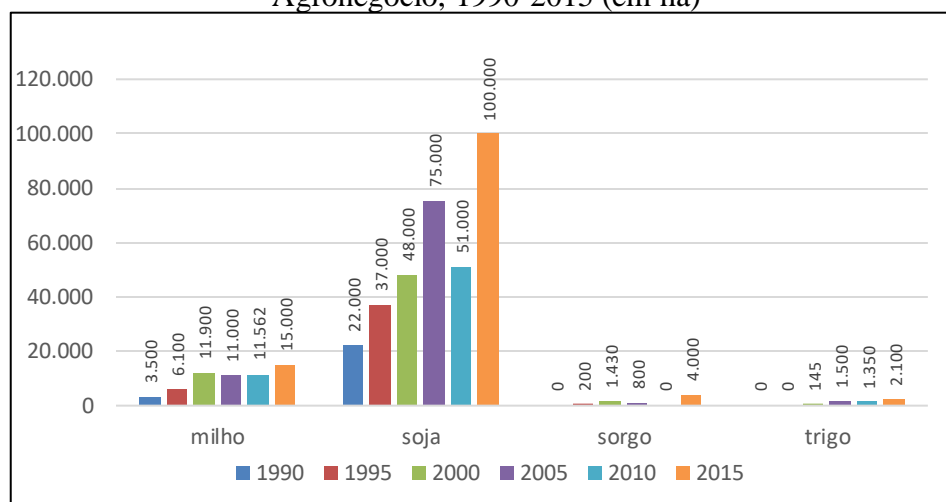
Para termos uma noção, se somarmos a área plantada com os quatro gêneros alimentícios selecionados no ano inicial para o ano final, representados nos gráficos 07 e 08, registramos mudanças significativas, de 6.490 hectares que produziram 9.530 toneladas no ano de 1990, que, comparado ao ano de 2015, foram 1598 hectares plantados para 10.618 toneladas produzidas. O que isto significa? Se olharmos os números, a produtividade das áreas aumentou, e isso devido às tecnologias empregadas na produção. Mas se observarmos um pouco mais, verificaremos que a diversidade de alimentos produzidos no município foi comprometida, já que o arroz deixou de ser produzido e o alho, espécie que faz parte da cultura regional, praticamente está na mesma direção, sua produção é pequena, comparada ao que já se produziu. Isso está relacionado a escolher a cultura a se produzir.

Talvez aqui estejamos diante de uma substituição do padrão de produção de alimentos que, necessariamente, não é o mesmo molde ainda visto nos anos 1990, de produção familiar/camponesa, mas de culturas apropriadas/incorporadas/integradas ao modelo de produção do agronegócio, ou “agronegocinho” ou à agroindústria processadora.

Outro ponto interessante nesta análise é que nos direciona a pensar ainda mais a questão da soberania alimentar e territorial é que a população rural, que em 1991 correspondia a 13,57% da população total, em 2010 caiu para apenas 6,4% do total de habitantes.

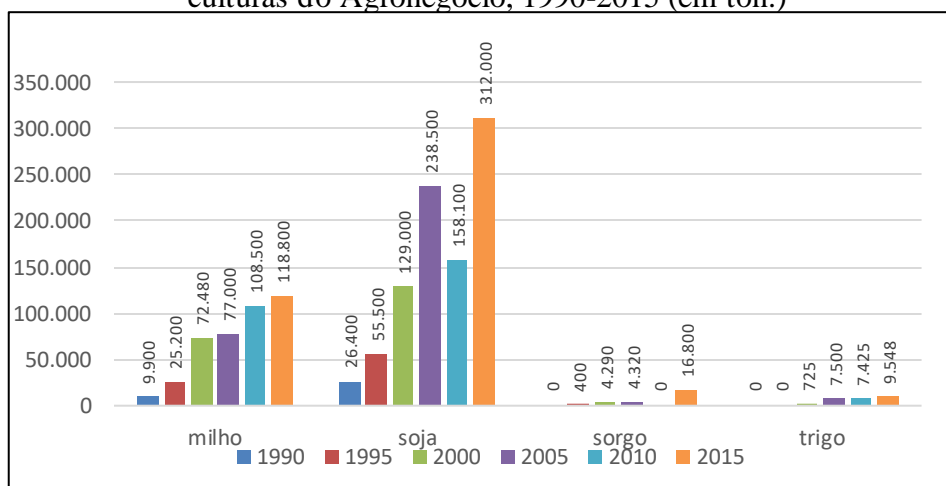
Os gráficos 09 e 10 representam a evolução da área plantada e da quantidade produzida dos principais produtos do agronegócio, tais como milho, soja, sorgo e trigo. Observamos, dentre os 4 grãos, que a produção está concentrada na soja e milho, tendo o sorgo e trigo produção secundarizada. O trigo somente é visto a partir dos anos 2000, ainda em quantidade muito pequena (comparada às demais), já a produção de sorgo é cultivada desde 1995.

Gráfico 09: Catalão (GO) - Evolução da área plantada com as principais culturas do Agronegócio, 1990-2015 (em ha)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Gráfico 10: Catalão (GO) - Evolução da quantidade produzida com as principais culturas do Agronegócio, 1990-2015 (em ton.)



Fonte: IBGE, Pesquisa Produção Agrícola Municipal (2016). Org. Ramos, 2017.

Com relação à produção de milho, mesmo a área plantada oscilando, para mais ou para menos, a quantidade produzida está demonstrada em uma ascendente e isto significa o aumento da produtividade das áreas. Fato interessante é que a área plantada com milho, 3500 hectares, no ano de 1990, correspondia a pouco mais da metade da área plantada com os principais gêneros alimentícios destacados anteriormente, 6.490 hectares. Porém, a quantidade produzida de milho, 9.900 toneladas, já era maior do que a área dos principais gêneros alimentícios, 9.530 toneladas, isso revela o grau de tecnificação na produção do milho/agronegócio já em 1990 comparada a produção (em meios ainda rústicos) dos alimentos (sobretudo mão de obra camponesa/familiar). Isto, observando a produção de milho, pois somente a área plantada com soja já correspondia a 22 mil hectares de área plantada.

Como indicado por Mesquita (1993), se os empregos produzidos pelo agronegócio são em quantidade muito menores e, sobretudo, precarizados, é esta atividade juntamente da mineração e indústria de montagem (a partir de 2000) que até atualmente configuram o cenário para a grande atração de migrantes para o município.

São trabalhadores que vêm de outros estados, principalmente dos estados do Nordeste e Minas Gerais, motivados pela possibilidade do emprego no agronegócio do tomate e da soja. Para o trabalho nas lavouras de tomate, em grande parte são trabalhadores migrantes, sobretudo, da região Nordeste, que vêm em busca do emprego que é temporário e muitas vezes já são conhecidos dos proprietários das lavouras de tomate pelo fato de retornarem todo ano para este tipo de trabalho.

Já nas lavouras de soja, na sua maioria, são migrantes mineiros que, pelo fato da produção da soja se concentrar na porção norte do município, onde faz divisa com o estado de Minas Gerais, atrai grande parte para o trabalho nas fazendas que plantam as *commodities*. Tanto que em uma das visitas a uma das escolas rurais do município, a Escola Santa Inês, ao perguntarmos de quais comunidades vinham os estudantes que frequentam a escola, a resposta foi que dos 4 veículos que realizam o transporte dos estudantes, 3 deles vêm da região da Fazenda Maringá, visto que a maioria dos estudantes tem seus pais empregados trabalhando nesta propriedade, em sua maioria migrantes mineiros.

No geral, na década de 1990, todo o país presenciou um nível de estagnação relativa, porém, compreendemos que isto se deu de formas mais ou menos acentuadas em determinadas regiões. A exploração mineral, nesse período, sofreu uma estagnação e em

Catalão foi também sentida e, justamente no período, compreendeu a privatização (ano de 1992) da exploração no município.

A atividade mineral, até então responsável pela atração de migrantes que dinamizaram sobretudo a área urbana, também presenciou um ritmo um pouco menos intenso no que tange ao crescimento populacional no período entre 1990-2000, que foi de cerca de 10 mil habitantes (isto, comparado ao ritmo antes e depois).

É válido destacar que a privatização da exploração mineral que era de domínio da Goiásfértil, ocorrida em 1992, e a chegada da agricultura moderna (agronegócio), juntamente das indústrias de montagem, contribuíram para a dinamização do setor de serviços, que perpassa basicamente o espaço urbano, proporcionando tanto o crescimento da população, sobretudo urbana, no período mais recente e a partir dos anos 2000.

No final da década, são implantadas duas indústrias de montagem de automóveis no município: em 1997-1998 a Mitsubishi Motors Corporation Automotores do Brasil S.A e previsão da instalação da John Deere, que também passaram a influenciar nesse aumento populacional crescente de Catalão.

Assim, os anos 2000 iniciaram com população total de 64.343 habitantes, e na sequência atinge, em 2010, os 86.647 e para 2017 a expectativa era em torno de 102.393. Este crescimento dos anos 2000-2010 é, sobretudo, da população urbana, quando passa dos 57.560 habitantes para 81.064 em 2010, já que o campo só presenciou o declínio, mesmo que lentamente. É interessante ainda destacar que em menos de cinco décadas a população total do município quase triplicou, o que significou o aumento de 161,39%.

Devido à sua localização, rota de acesso a São Paulo, a Belo Horizonte, a capital Brasília e a Goiânia, por meio de ligações com importantes rodovias federais (BR-050) e estaduais (GO-330), Catalão conquistou importante dinâmica econômica para o município no que diz respeito ao desempenho do setor de industrial e de serviços.

Segundo o Instituto Mauro Borges (IMB, 2017), em 2015, o município estava entre os cinco maiores Produto Interno Bruto (PIBs) do estado de Goiás, atrás somente de Goiânia (1º), Anápolis (2º), Aparecida de Goiânia (3º) e Rio Verde (4º). Na atividade industrial e setor de serviços, alcançava a mesma posição, sendo a participação na dinâmica industrial na ordem de 4,8% (R\$ 1.798.202) devido ao segmento automobilístico, indústria de transformação e no setor de serviços. Assim, o município movimentou 2,5% do montante do setor no estado (R\$ 1.897.515) devido à dinâmica no comércio, transporte, armazenagem e atividades profissionais (IMB, 2017).

No quesito produção agropecuária, em 2015, o destaque é a produção da soja, silvicultura, extração vegetal e criação de gado, com participação no montante estadual corresponde a 1,8% da produção (IMB, 2017).

Em linhas gerais, o processo significou a expulsão de camponeses e trabalhadores rurais do campo pela modernização da agricultura e do território, considerada “conservadora e dolorosa”. Segundo Melo (2010, p. 7), de 1960 a 2000 essa diminuição da população rural significou uma variação percentual de 53,39%.

Quadro 01: Catalão (GO) - Evolução da População Rural do município 1950-2010

Anos	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
População Rural	23.200	14.464	12.006	8.473	7.363	6.741	5.583

Fonte: IBGE, Censos (1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010). Org. Ramos, 2018.

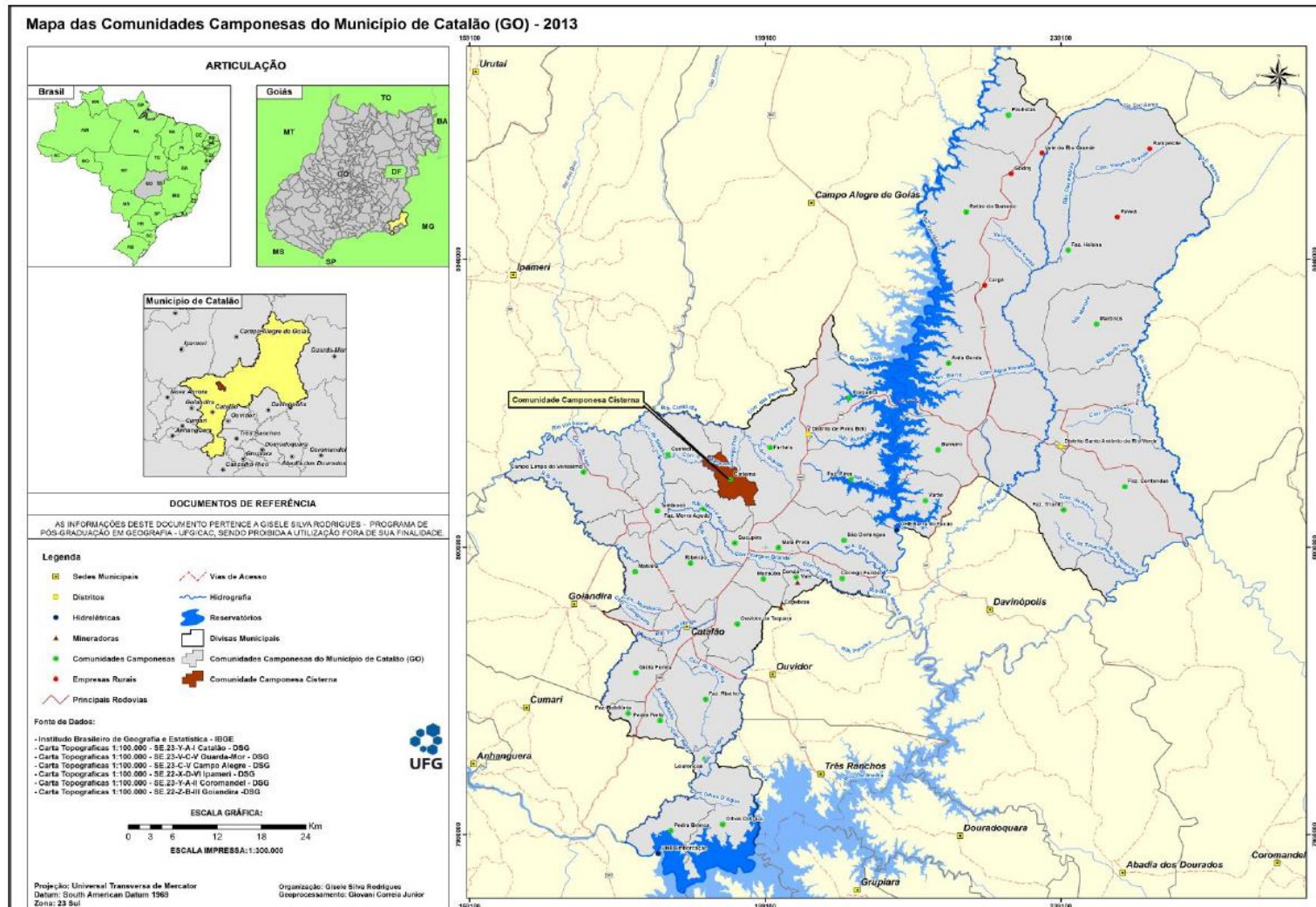
A composição do meio rural corresponde notadamente a territórios camponeses e do agronegócio e mineração. No território camponês, temos 33 comunidades distribuídas pela área que compreende o município (Mapa 1).

A concepção do significado de comunidade camponesa à qual nos referimos tem por base a definição de Silva (2014), que, ao considerar tal denominação, faz oposição à designação meramente político-administrativa municipal, compreendendo a denominação de Comunidades Rurais, desta forma, esvaziadas de seu significado mais amplo e engloba, nessa perspectiva, o desenvolvimento do modelo capitalista de produção para estas comunidades. Desta maneira, a denominação é condizente com uma perspectiva ampla da sua representação simbólica e prática e confere a designação de Comunidades Camponesas.

De acordo com Silva (2014), tal denominação tem raízes no zoneamento da Igreja Católica e se refere às condições em que este território é produzido nas diferentes dimensões das relações sociais (laços familiares, vizinhança, solidariedade etc.), culturais, políticas, econômicas e com a natureza, que condiz essencialmente com a produção do modelo de desenvolvimento do campesinato.

O mapa 01, apresentado a seguir, trata da territorialização de comunidades camponesas no município de Catalão-GO, bem como identifica a territorialização do agronegócio destacadas como empresas rurais.

Mapa 01: Catalão (GO) - Comunidades Camponesas



Fonte: Rodrigues (2014).

Tabela 01: Catalão (GO) - Número de Imóveis Rurais

Classes de Área (ha)	1992		1998		2003		2011		2014	
	Nº de Imóveis	Área (ha)	Nº de Imóveis	Área (ha)	Nº de Imóveis	Área (ha)	Nº de Imóveis	Área (ha)	Nº de Imóveis	Área (ha)
TOTAL	1.664	271.372,80	1.969	312.979,80	2.278	349.119,20	2.718	351.868,86	2.827	361.497,37
MENOS DE 1	3	2,2	3	2,2	3	2,2	6	4	6	4
1 A MENOS DE 2	5	7,9	5	7,9	6	9,4	4	6,3	4	6,3
2 A MENOS DE 5	50	199,4	71	286,6	89	367,90	134	540,07	143	574,51
5 A MENOS DE 10	83	634,7	111	847,3	137	1.052,70	201	1.550,86	227	1.735,55
10 A MENOS DE 25	239	3.966,70	296	4.997,50	378	6.364,00	494	8.407,85	526	8.917,60
25 A MENOS DE 50	303	11.067,80	357	13.105,90	429	15.757,60	524	19.455,62	541	20.157,61
50 A MENOS DE 100	379	27.671,50	423	30.793,90	480	34.819,70	541	38.947,09	557	39.824,44
100 A MENOS DE 200	290	40.599,80	339	47.580,60	363	50.854,00	409	56.665,88	417	57.776,23
200 A MENOS DE 500	203	63.998,60	233	73.557,20	249	78.949,90	269	85.003,47	271	85.046,42
500 A MENOS DE 1000	69	48.502,00	85	59.195,70	92	63.400,50	91	62.310,44	90	61.599,64
1000 A MENOS DE 2000	31	43.420,20	38	53.171,30	40	56.911,30	35	49.606,00	32	44.819,95
2000 A MENOS DE 5000	8	23.225,50	7	21.357,20	11	32.553,50	10	29.371,27	12	32.595,21
5000 A MENOS DE 10000	1	8.076,50	1	8.076,50	1	8.076,50	0	0	1	8.439,91

Fonte: INCRA/DATALUTA. Org. Ramos, 2017.

3.3 Territorialização Camponesa em Catalão (GO): Os movimentos socioterritoriais e a atualidade da luta pela/na terra e escola no campo

A territorialização camponesa é um processo anterior à territorialização do capital, porém, a configuração recente é diretamente modificada pelas ações do capital, subsidiadas pelas políticas do Estado brasileiro nos últimos anos.

De forma objetiva, o capital, em seus diferentes mecanismos de apropriação do território por meio da mineração e agronegócio, com o auxílio das políticas do Estado, em detrimento de um modelo mais sustentável ambiental socialmente, incorporado ao modelo de desenvolvimento do campesinato em Catalão nos últimos 40 anos, ao avançar e realizar intensas modificações na dinâmica territorial, instaura a conflitualidade entre esses territórios, que pode ser observada quando a expansão do território do capital desterritorializa o campesinato.

Foi no período de expansão mais recente que a conflitualidade se intensifica e também é o momento em que os camponeses se organizam para as lutas emergentes que se dão no âmbito da permanência na terra e no território, onde até um dos casos de luta resulta na criação de um movimento socioterritorial camponês no município: o Movimento Camponês Popular (MCP).

O MCP surge em Catalão em 2008, decorrente do processo de lutas contra o avanço do capital no território camponês, iniciado alguns anos antes de sua formação. A organização dos camponeses é referente à luta contra a construção do reservatório da Usina Hidrelétrica Serra do Facão no Rio São Marcos, processo que teve início já na especulação da área. Isso, em um primeiro momento, o que ao longo da concretização do empreendimento se transformou na luta pela indenização digna para as famílias.

Segundo a empresa Serra do Facão, a soma da área é de 218,84 km² e abrange seis municípios em dois estados, sendo cinco deles em Goiás: Catalão, Davinópolis, Campo Alegre de Goiás, Ipameri e Cristalina, e em Minas Gerais o município de Paracatu, que atingiu 302 propriedades e 220 famílias. A concretização do empreendimento ocorreu em meados de 2010, quando esta iniciou a operação (SEFAC, 2017).

De acordo com Nascimento (2014, p. 81-82), esses números apresentados pela empresa não correspondem ao número real de famílias atingidas pelo empreendimento, que na verdade gira em torno de 600 famílias. As obras terminaram no ano de 2009 e a autora afirma que, mesmo após seu término, as negociações com as famílias ainda não haviam sido concluídas.

Como mencionado, a história da luta envolvendo a construção do empreendimento de Aproveitamento Hidrelétrico da Serra do Facão foi efetivada sob condição de expulsão de uma grande quantidade de camponeses em diferentes municípios e que o histórico de organização camponesa contribuiu para a formação do MCP. Nesse sentido, uma liderança do movimento relata algumas situações decorrentes deste período, destacando a construção da hidrelétrica, juntamente com o agronegócio, como os principais responsáveis pela expulsão dos camponeses das comunidades, ampliando o fenômeno do aumento populacional urbano:

Nós aqui temos três problemas muito agravante na nossa região, que é o caso do: agronegócio que é muito extenso, é o caso da barragem, que é uma usina hidrelétrica que foi construída no rio São Marcos e que teve uma desapropriação muito extensa, que atingiu três município da região, então quer dizer, o êxodo rural foi tremendo e tanto é verdade que a cidade inchou. Em dois ano, três ano, a cidade multiplicou a população, dobrou a população e aí a gente viu que o campo ficou isolado. [...] teve famílias que perderam toda a terra, outras perderam parte da terra, outras perderam a parte que era melhor da terra, aonde se era possível produzir, hoje ta tomado pela água, então, é um processo complicado e a questão aqui das mineradora é a expansão dos rejeito, dos represamento de rejeito (Liderança do MCP, M. A. S., Catalão-GO, Agosto/2017).

Os termos utilizados no site da empresa com relação à expulsão dos camponeses para a construção do empreendimento compreendem expressões como “deslocamento” e “política de remanejamento”, como forma de amenizar a conflitualidade inerente ao processo de expulsão. Entendemos que o remanejamento não pode ser atribuído ao sujeito camponês, principalmente sem compreender a carga histórica, social e cultural que carregam os sujeitos nas suas relações sociais e com a natureza específica desse lugar. Os idealizadores do empreendimento não enxergaram nem enxergam a organização dos camponeses na realização de ações de resistência frente à construção do empreendimento e do mínimo de dignidade no processo forçoso de desterritorialização e/ou reterritorialização de mais de 600 famílias atingidas.

Nesse processo, é também importante destacar a contribuição do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) na organização dos camponeses nesta luta em específico, visto que, na época, o movimento construiu uma base de militantes no município, sendo que muitos chegaram a participar até de coordenações nacionais. Ainda se fizeram presentes nesta luta segmentos da Igreja Católica, representada pela Diocese de Ipameri, na pessoa do Bispo Dom Guilherme, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de professores e estudantes da Universidade Federal de Goiás (UFG), dentre outras instituições.

A realidade deste projeto consistiu no alagamento de centenas de hectares de propriedades de ribeirinhos ao longo do curso do rio São Marcos e na expulsão desses camponeses de suas propriedades. Naves e Mesquita (2009), Oliveira e Cleps Jr. (2009), Nascimento e Mendonça (2012) também destacam a importância da organização dos camponeses frente ao processo, bem como a conflitualidade e (re)existências visto as diferentes dimensões que compõem o território camponês atingido, portanto, refutando as ações da empresa em enxergar de forma simples o “remanejamento” e o “deslocamento” dessa população, desse território.

Os autores mencionados são bastante incisivos ao narrarem a perversidade da empresa para com os camponeses neste processo, e ainda direcionam maiores reflexões acerca dos impactos sociais e ambientais causados pela construção de grandes empreendimentos que se caracterizam como agentes de transformação dos territórios ao estabelecerem novas dinâmicas locais.

Além dessa luta dos atingidos pela construção da hidrelétrica como uma das fundantes do movimento MCP, é necessário destacar ainda o importante papel de organização dos camponeses para a produção e comercialização de alimentos que realizou o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), na região de Catalão desde o início dos anos 2000, e é especificamente da divergência com este movimento que se forma o MCP em Catalão.

A dissidência se efetiva (segundo as lideranças do MCP) quando o MPA resolve aderir à política do Governo Federal de produção de agrocombustíveis. O projeto visava à produção de biocombustível enquanto energia alternativa ao petróleo com base na produção de cana-de-açúcar para a produção do etanol. A investida do Estado brasileiro na produção dos biocombustíveis foi a alternativa estabelecida a partir de 2003, quando ocorreu a expansão da produção da cana-de-açúcar para a produção do etanol, principalmente nos estados de São Paulo (oeste paulista), Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Goiás. Os investimentos tinham como objetivo a produção de *commodities*.

A divergência na militância surge pelo fato de parte entender que o desafio do campesinato deve estar centrado na soberania alimentar dos povos do campo. Em tese, para estes, a atitude caracterizava a prioridade de produção de combustível em detrimento da produção de alimentos, ou seja, interferiria diretamente nas prioridades e rumos da luta central do campesinato. Podemos verificar na fala de uma das lideranças do MCP o processo de luta nesse primeiro momento:

Então, tô na militância já tem um bom tempo, assim, deve ter uns 15 anos já. Eu comecei a militância no movimento estudantil, aí do movimento estudantil eu comecei a atuar um pouco aqui na luta dos atingidos pela barragem Serra do Facão e aí depois a partir disso a gente organizou o grupo da CPT e aí, a partir dessa luta que veio como resultado né, dessa organização dos atingidos aqui pela barragem Serra do Facão, se organizou aqui na região o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA. Comecei a fazer parte dele e aí depois, em 2000, deixa eu olhar a data certinho aqui, mas acho que é em junho de 2004, 2004 não, 2009, nasce o MCP aqui no estado de Goiás né, como uma divergência no primeiro momento da proposta do MPA de produzir agrocombustível né, que os camponeses fossem produtor de agrocombustível, como teve divergência de uma parte da militância do MPA, que achava que o papel do campesinato era produzir comida, não pra carro né, mas para as pessoas, acabou que o MCP ele nasce dessa divergência e ele começa a se construir no estado de Goiás e aí hoje ele tá em Goiás, no Piauí, na Bahia, no Sergipe e no Pará e, agora com perspectiva da gente começar a construção em Minas também (Coordenação Nacional do MCP, S. A. A., Catalão-GO, Agosto/2017).

A existência de modelos de desenvolvimento divergentes para o campo foi percebida e sentida por grande parte do movimento e se realizou como fator condicionante para a continuação da luta. No depoimento/entrevista, a seguir, a liderança manifesta a espontaneidade do movimento em rechaçar o projeto de produção de combustíveis com base na realidade prática relegada aos que aderiram, de fracasso e prejuízo, mais que isso, expressa a clareza do distanciamento do projeto com relação aos objetivos do movimento, de autonomia sobre o processo de produção e do modelo de desenvolvimento que querem para o campo:

Acabou que na época que teve essa divergência interna, né, que acaba nascendo o MCP, acabou que a gente não conversou com outros movimentos, foi uma divergência interna muito forte, mesmo porque o estado de Goiás em especial ainda tem a produção muito forte de etanol e a gente sabe como é o impacto disso né, nas famílias né, da base do movimento que, arrenda a terra, fica lá só a casa no meio da cana né, e aí vira todo mundo peão da agroindústria lá né, da indústria de álcool, e a gente vê a situação que as famílias vivem né, com a renda muito baixa, a destruição de tudo né, da água, de tudo o que tem plantado, de tudo o que tem de Cerrado, tudo o que tem né, não sobra né, nem uma cerca, então acaba que a gente conhecendo essa realidade dos agrocombustíveis a gente acha, acredita, acreditou e ainda acredita que o melhor pro campesinato é produzir alimento e alimento saudável né, fora desse pacote que ta aí: sem veneno, com sementes crioulas né, enfim, dentro de uma outra perspectiva que a produção de agrocombustível ia deixar o camponês ainda mais preso, mais um camponês totalmente dependente de uma única empresa que ia comprar por exemplo, a mamona, que ia comprar por exemplo o dendê e aí eu não podia comer aquilo né, imagina a situação, se uma empresa quebra, que foi o que aconteceu, muitos camponeses faliram, quebraram no Sul,

no Espírito Santo né, então, um pouco dentro dessa perspectiva mesmo (Coordenação Nacional do MCP, S. A. A., Catalão-GO, Agosto/2017).

Os camponeses entenderam que a prioridade coletiva não combinava com os projetos do Estado e que o projeto acarretaria no enfraquecimento do território camponês, e é nesse sentido que o MCP é criado em 2008, com base nas ações que visam ao fortalecimento desses territórios, na luta pela permanência na terra e com o objetivo de alcançar a Soberania Alimentar, com projetos voltados para a construção da autonomia dos camponeses na produção de alimentos saudáveis e sementes crioulas (MCP, 2017).

As lutas iniciais do movimento seguiram a linha do fortalecimento da agricultura camponesa, portanto, com o objetivo de organização para a produção e comercialização de alimentos. Nessa perspectiva, as primeiras lutas foram pelo acesso ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e, com isso, também fortaleceram o debate sobre a produção de sementes crioulas. Nas palavras da militante do movimento:

[...] então era, esse processo da gente tentar a partir do processo organizativo, lutar por direitos, lutar por conquistas concretas pro campesinato, então as pautas iniciais tavam muito calcadas nessa questão do crédito né, na época, o PRONAF que é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, depois ele veio muito pra essa questão do debate das sementes crioulas que hoje é uma bandeira forte no movimento, é, que aí era resgatar a semente, multiplicar, conseguir comercializar a semente e a gente conseguir fazer uma distribuição em massa que hoje é o que a gente vem conseguindo fazer. (Coordenação nacional do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

As imagens, a seguir, demonstram as conquistas de objetivos que estavam presentes no início da organização dos camponeses para a produção de alimentos e sementes saudáveis. As fotos ilustram também o Banco de Sementes Crioulas, localizado na Comunidade Mata Preta no município de Catalão. Suas dependências são de uma antiga escola rural fechada, localizada na Comunidade Mata Preta, atualmente ocupada pelo movimento MCP.

Foto 01: Comunidade Mata Preta, Catalão (GO) - Banco de Sementes Crioulas do MCP



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Foto 02: Comunidade Mata Preta, Catalão (GO): Estoque do Banco de Sementes Crioulas do MCP



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

É possível verificar a estrutura composta por máquinas, conquistadas através dos programas oficiais. A máquina faz a limpeza do milho que chega das propriedades e separa de acordo com os usos – da esquerda para a direita, sai o milho específico de uso para o fubá e a canjica; no meio, sai o milho para a semente em sacos de 20kg; e na última, a sujeira com o milho quebradiço, que é utilizado para ração animal. Após a separação, é realizada a costura dos sacos de sementes, que são em seguida identificados com a indicação do local/comunidade e família que produziram espécies e variedades da semente que são estocadas e prontas para o uso (foto 02).

A presença marcante das mulheres nesse momento inicial de formação do movimento contribuiu diretamente para a construção das linhas de lutas e, portanto, como direcionamento para as questões da qualidade de vida e melhoria da renda das famílias. Diante do fato de que historicamente são as mulheres que desenvolvem atividades no ambiente da casa e quintal, houve a demanda de moradias mais estruturadas; visto a precariedade das moradias no campo e devido à ausência de políticas direcionadas à construção de habitação popular para o campo, o movimento volta esforços para a luta pela moradia.

A moradia se configura como um dos pilares de luta do movimento até hoje. Quando no início compreenderam a demanda, verificou-se também a lacuna existente da falta de uma política que promovesse a habitação popular para a zona rural. O movimento passou a lutar pela construção dessa política e, a partir de 2010 (Medida Provisória nº 514, de 01 de dezembro de 2010 – atualmente vetada), foi criada a Política Nacional de Habitação Rural (PNHR), ampliando a abrangência do Programa Minha Casa Minha Vida (Lei nº 11.977, de 07 de julho de 2009).

De acordo com o movimento (MCP, 2017), as lutas se dão nas esferas federal, com a PNHR, e estadual, pela Agência Goiana de Habitação (AGEHAB). Ao todo, foram conquistadas mais de 3 mil moradias em todo o estado de Goiás através da organização e luta dos camponeses.

A foto 03 se refere ao evento de inauguração de moradias populares conquistadas através da luta do movimento no município de Silvânia-GO, a mística inicial, elucidando a importância do árduo caminho da luta.

Foto 03: Silvânia-GO - Inauguração das moradias populares



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Com relação ao trabalho de base do movimento, a foto 04 demonstra a atividade da Escola de Formação na Comunidade São Miguel com os camponeses dos municípios de Ouidor e Três Ranchos, organizados na luta pela conquista da moradia, realizada em agosto de 2017.

Antes de começar as atividades do dia, é preparado todo o cenário com bandeiras do MCP e cartazes com as lutas de lideranças camponesas marcadas na história brasileira – Guerrilha do Araguaia, Revolta de Trombas e Formoso. A atividade tem início com a

mística (no caso, letra da música “Novo Tempo”, de Ivan Lins) e a espontaneidade das palavras de ordem dos camponeses, posteriormente, a discussão foi sobre o cenário político atual.

Foto 04: Comunidade São Miguel, Ouvidor-GO - Escola de Formação do MCP



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Outra importante política que se tornou um dos pilares da luta do movimento e que envolve a organização diretamente das mulheres camponesas é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A organização das mulheres para acessar o programa tornou-se questão de luta desde o primeiro momento, como podemos verificar na fala de uma liderança do movimento que esteve desde o início da luta pelo acesso ao programa em específico. Basicamente o programa passou a ser uma das pautas de luta já em 2012:

Ele é um projeto que, é um programa do governo federal né que é o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. A gente começou aqui em Catalão, quando a gente conseguiu acessar esse programa com muita dificuldade, muita luta também, em 2012, conseguimos inserir alguns produtos nossos na merenda escolar e, com muita luta, muita briga né que a prefeitura cria pra segurar o recurso, mas mesmo assim a gente conseguiu vender, vendíamos, as mulheres principalmente, a parte de quitanda né, que é um resgate dessa tradição camponesa de fazer as quitandas, de ter essa alimentação e fora as verduras também, mas principalmente da parte das mulheres, lutava muito por essa questão das quitandas (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

A participação do movimento no PNAE contribui para esta presença direta das mulheres também na produção de quitandas (e não só na produção de alimentos), quando

iniciaram a produção e comercialização no âmbito do movimento. Como a produção cresceu, as exigências também passaram a ser cobradas, principalmente com relação a adequações de produção, como demonstra a entrevista de uma das lideranças que acompanhou/acompanha e coordena o projeto:

Produzíamos nas nossas propriedades cada uma e começou com doze mulheres, doze ou treze, se não me engano, e aí fazíamos os biscoitos e trazia pra merenda, aí no ano seguinte aumentou o grupo, foi pra mais de 60 famílias vendendo todos os produtos no geral, e continuamos com esse trabalho. No ano seguinte, quando o projeto já tava com dois, um ano e meio, tivemos, quase dois anos, tivemos um, alguns problemas sobre a questão de ter a vigilância sanitária né, e tivemos, falaram que deram problema nessas coisas, 2013, 2014, é, já no final de 2014 veio esses problemas, aí a gente viu a necessidade de ter o espaço em comum pra adequar, pra fazer as coisas mais, com melhor qualidade né, porque em casa, não que não tenha, mas cada um produz de uma forma, faz cada um de um tamanho, cada um de um jeito diferente né, e pra esse mercado que é muito grande, pro ce ter uma noção, a gente já chegou a entregar 4 toneladas de alimento por semana, biscoito em torno de 1 tonelada, 1 tonelada e meia, e aí tem a necessidade de padronizar isso né, de não sair cada um de um jeito. Aí a gente veio, montou, organizou essa cozinha, minimamente, porque ela ainda é meio precária, mas do jeito que a gente conseguiu, pra poder ta fabricando essas quitandas (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

A liderança ainda relata uma circunstância que envolveu esse início da organização da produção das quitandas, nos moldes regulares da vigilância sanitária, situação entendida como retaliação ao movimento pelo fato de este haver encampado uma luta direta com o Secretário de Educação do município do período pelo não fechamento de salas de aula nem das poucas escolas existentes no campo.

A partir deste episódio, o movimento buscou a colaboração de parceiros para a adequação das instalações exigidas para a fabricação das quitandas, uma delas é a Incubadora de Economia Solidária (INESSOL), parceria que envolve professores e pesquisadores da Universidade, segundo consta no relato de uma das lideranças:

Em 2015. 2015 a gente começou aqui na cozinha, até hoje, com projeto aí de construir uma melhor, maior né, aí também conhecemos nesse meio tempo aí, desde quando a gente tava em casa, conhecemos o pessoal da incubadora, pessoal que é o projeto de economia solidária, que vem acompanhando a gente, tá ajudando a gente a adequar, a melhorar, através da UFG.

Ele é um projeto da incubadora INESSOL.

É daqui de Catalão. Essa incubadora ela vem com esse trabalho de economia solidária, um projeto. E aí eles vem acompanhando a gente, conseguiram até fazer um projeto, é, quem coordenava na época era o professor M., quando começou, coordenava a incubadora, é, ele é da Engenharia de Produção, e foi envolvendo outros professores que tão aí

ligados a incubadora, e os estudantes também, nos projetos, estágios. E eles veio ajudando, assim, ajudou a pensar como fazer, entrar nas adequações, dar curso de boas práticas. Hoje eles tem um projeto né com a gente, um projeto pra liberação de estrutura, que vai ser o projeto, já tem o projeto arquitetônico, já vão um pouco de material de construção pra gente construir a nossa cozinha comunitária, a nossa sede (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Em 2017, tivemos a oportunidade de acompanhar uma das oficinas ministradas por um docente do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Goiás, responsável pela assessoria da incubadora ao movimento, bem como de um dos estagiários, que ministraram oficina sobre a adequação às normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), especificamente, módulos sobre contaminação dos alimentos, boas práticas de fabricação, higienização e manipulação dos alimentos.

Foto 05: Comunidade Sucupira, Catalão-GO) - Mística e Oficina da INESSOL



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

A produção agroecológica sem veneno e que considere a soberania alimentar é também uma das pautas de luta do movimento. As famílias que conseguem produzir os alimentos agroecológicos participam da feira livre que acontece na cidade, no bairro Ipanema, às quartas-feiras, organizada pelo MCP. Acompanhamos uma dessas famílias nos preparativos, colheita e organização dos alimentos para a venda na feira.

Foto 06: Comunidade Sucupira, Catalão-GO produção ecológica de hortaliças e criação de animais



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Foto 07: Comunidade Sucupira, Catalão-GO - Preparação de produtos agroecológicos para a feira livre



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Entretanto, a liderança conta um pouco sobre a realidade de muitos camponeses organizados no movimento, que não conseguem produzir, principalmente os residentes nas comunidades localizadas no norte do município, próximas ao agronegócio, que produz à base de veneno:

[...] nós temo companheiros, por exemplo, que não consegue produzir hortaliça, não consegue ter, os quintais morrendo, acabando as fruteira, morrendo devido ao agronegócio e também devido as mineradora, que tem muito a ver, muita gente pode dizer que não tem, mas tem, até pela questão do agronegócio ter os agrotóxico que é passado a pulverização via aérea e isso atinge as fruteiras, morre e sem falar das hortaliça, que não consegue produzir, nada. São pessoas que vive ali ilhada, que não tem nem um pé de couve pra comer, porque não consegue produzir. Nós temos companheiros nosso que inclusive, que a gente visita e que não consegue produzir pro seu próprio sustento da casa, pra manter a própria casa com hortaliça, com as fruteiras, porque, devido a pulverização de agrotóxico.

As pessoas não conseguem produzir exatamente por essa questão, porque as plantas não suportam esse tipo de agrotóxico que é pulverizado, então essas plantas não foram geneticamente criada pra suportar esse tipo de agrotóxico então todos morrem. Caju não produz, mamão não produz, a única que produz minimamente são as mangueira, mas é muito, com muita dificuldade, então outras planta que são mais sensível a esse tipo de veneno, não produz, elas morrem. Então, é muito triste dizer isso, mas é a realidade que os camponeses vivem, principalmente quem ta cercado pelo agronegócio.

[...] Muitas família do MCP, que tão organizada no MCP e que a gente vai pra fazer visita, inclusive famílias que ta no processo da moradia camponesa que a gente vai pra fazer a visita e chega lá e se depara com uma cena, é, surreal, é uma cena surreal, que ce vê assim essa família tinha tudo pra ter uma horta boa, pra ter um quintal produtivo e não tem porque ta cercada pelo agronegócio e é o mesmo caso daqui, das mineradoras, que é mais agravante (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Ao conhecermos um pouco mais sobre o movimento, questionamos a abordagem da Educação do Campo no âmbito do movimento, justamente por ser uma proposta que surgiu dos movimentos camponeses e ser amplamente difundida dentro deles. A resposta obtida foi que o MCP não possui secretaria ou divisão interna para cuidar especificamente da Educação do Campo, porém, identificamos nas entrevistas o envolvimento do movimento com a Educação do Campo, já que alguns de seus militantes cursam/cursaram a LEdoC⁶ na UFG/Catalão ou outros cursos do PRONERA, como Pedagogia da Terra.

Com relação à aproximação com as escolas rurais no município, algumas lideranças relataram retaliações sofridas pelo movimento MCP por parte da Secretaria

⁶Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

Municipal de Educação. Os relatos reforçam a importância da iniciativa da organização por parte dos próprios camponeses para a luta pela manutenção das salas de aula e escolas rurais.

Ah, então, nossos filhos, a maior parte dos que tem filhos já estudaram ou estudam nessas escolas do campo né, a gente valoriza muito é, sempre ajudou, sempre tá lá envolvido pra que as escolas mantenha né de melhor forma possível. Há um tempo tivemos problemas com a Educação municipal que queria nuclear as salas do primário, juntando o primeiro e segundo ano e os pais começaram a ver que não ia dar certo, os alunos estavam perdendo prioridade no ensino, então chamaram nós do movimento pra tentar intervir a isso.

Foi os pais que chamou, aí a gente entreviu, da forma que a gente estava fazendo, tentou conversar, dialogar, não deu certo (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Com a justificativa da baixa quantidade de alunos nas salas dessas escolas rurais, a Secretaria de Educação tentou juntar algumas séries, ou seja, “multisseriar” algumas turmas e fechar escolas. Desta forma, os camponeses recorreram ao movimento para tratar da questão e, ao passo que o movimento MCP começou a ter iniciativas com relação ao fechamento de turmas e escolas, passaram a sofrer as retaliações em outros âmbitos, como relatado abaixo, no fornecimento da merenda escolar, realizada pelo movimento:

[...] uma questão que nós tivemos com os nossos produtos da nossa cozinha, nosso grupo de mulheres, é, foi exatamente por nós ter vindo pra luta, por nós ter vindo pro embate, pro debate com o Secretário de Educação é que nós tivemos esse boicote. Então tudo se é devido a perseguição, uma retaliação, nós sofremos uma retaliação por nós ter vindo pra esse debate, por nós ter levado pro Ministério Público e por nós ter trazido as família, as mães, os filho pra dentro do Ministério Público pra debater isso e nós ter, de fato, conquistado [...] (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

De acordo com o ponto de vista apresentado pela liderança, a intenção em se fechar as salas e escolas se deu arbitrariamente, uma decisão tomada de cima para baixo, como se caracteriza esse tipo de ação. Com intenção de diminuir esse tipo de situação de forma aleatória e/ou arbitrária, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei para dificultar o fechamento das escolas do campo, visto que, com a simples argumentação de falta de estudantes, acabam com as escolas do campo e forçam a saída do campo para a cidade em busca de escolas e depois utilizam o discurso da falta de perspectiva do campo e que o jovem é obrigado a ir para a cidade empreender.

Nós tivemos um problema muito sério aqui com a questão das escola do campo [...] sobre esse ponto que eu acho que ele é muito importante, que o nosso debate foi duro, nós inclusive fizemos luta aqui, municipal

e levamos as famílias, as mães camponesa, pra fazer parte desse debate com o próprio Ministério Público, com a própria Secretaria da Educação porque houve um momento aqui que eles iam fechar as escola do campo. Então a gente, é claro, enquanto camponês, enquanto mãe dos alunos que estudavam nas escolas do campo, entendendo a importância da continuidade dessas escolas do campo, nós viemos pra luta, nós viemos pro debate, nós viemos pro embate com o município, com a Secretaria da educação que pretendia fechar as escolas do campo. Fecharam uma, na calada da noite [...] (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Nesse sentido, as lideranças denunciaram a situação do período, em que entendiam que o projeto era de fato para se fechar as escolas existentes no campo. Com o entendimento da importância da localização da escola e também compreendendo-a enquanto um espaço de reprodução do modo de vida camponês, passaram a denunciar o caso e não se calar diante das investidas para fechar as escolas.

Dessa forma, o movimento, junto dos pais, estudantes e professores, encabeçou uma luta pelo não fechamento de algumas salas de aula das escolas rurais e tentaram dialogar com o secretário de educação para que as salas não se tornassem multisseriadas, como expressado por uma das lideranças

Aí não deu muito certo o diálogo aí a gente fez nada mais que a luta né, chamamos os pais dos alunos e fomos pra porta da prefeitura, dissemos que não ia concordar, mandamos uma carta em 2016, não, 2015. Mandamos uma carta pro Ministério Público e aí voltaram atrás, deixaram as salas mesmo minimamente com quantidade de aluno que na zona rural a gente sabe que é pouca né, as vezes tem 4, 5 alunos por sala e por isso a gente entende que o poder público prefere fechar e trazer esses alunos pra estudar na cidade do que manter a escola no campo né, pelos gastos, mas a gente sabe que também é necessário ter mais investimento nessas escolas do campo né, melhorar cada vez mais porque isso atrai alunos, se a escola tem boa qualidade os pais preferem deixar ali do que mandar pra cidade. Os meu por exemplo, meus filhos andavam quase 30 quilômetros pra estudar e eu moro a menos de 15 da cidade, então seria mais vantagem pela distância eu trazer meu filho pra cidade do que estudar lá, mas quando ia estudar lá a escola era tão boa, tão assim, é, chamativa pra eles né (não é essa palavra, mas) e eles preferiam ir pra lá, eu também preferia deixar ali, porque o aprendizado ali ia ser melhor, mais valorizado né, do que vim pra cidade e ir pra uma sala de quarenta alunos né, então, aí é essa vantagem que a gente vê na escola do campo (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Outra liderança entrevistada lembra do momento em que o movimento decidiu unir forças de pais, professores e direção da escola para denunciar ao Ministério Público a situação do fechamento das salas e até das escolas e, devido a esta iniciativa,

conseguiram retroceder, em certa medida, o fechamento das escolas. Destaca, ainda, que a Educação no Campo também já foi pauta do movimento no município:

Tivemos, é, reuniões com o Ministério Público, debate com Secretário da Educação, é, debate com os, com os Educadores que trabalham dentro da Secretaria da Educação e, e por fim nós conseguimos vencer. Nós conseguimos que não fechassem as escolas e que algumas salas que foi, que o pessoal, esse multisseriação, uns retrocederam, voltou atrás, outros deu continuidade porque também a gente entendeu que não se era possível dar aula pra dois aluno, três aluno, mas mesmo assim tava entendendo que o professor ia ficar sobrecarregado por dar duas, na mesma sala duas série ao mesmo tempo né, tá atendendo aquelas crianças, mas, alguns foi se acertando, mas, as escolas não foram fechadas. E foi uma pauta nossa, de luta nossa, do MCP, que nós conseguimos, é, voltar, voltar atrás, fazer com que eles voltassem atrás e retirasse isso do processo daquele ano, que eles tinha intenção de realmente fechar as escola e eles tinha intenção de fechar (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Porém, mesmo com as lutas para se manter as salas e as escolas, a liderança afirma que turmas foram fechadas, devido ao número de estudantes em determinadas séries e, desta forma, algumas se tornaram multisseriadas.

[...] Uns dois anos, dois anos atrás, 2015, 2015, é, 2015 [...] Sim, eles queriam fechar, eles fecharam ali no Tambiocó [...] Tambiocó, isso, a escola chama São Bernardo, São Bernardo, escola São Bernardo na comunidade Tambiocó, e queria fechar, é, fechar, a da Arminda Rosa, o Santa Inês, que é lá nos Martírio que é uma escola de muitos ano, muitos ano que ela ta aí e a Arminda Rosa e a Barbara Sucena que é na Cisterna.

Na verdade eles queriam, eles fizeram uma junção, uma junção porque, por achar que os alunos do campo tava sendo privilegiado por ter sala de aula com 9 alunos e aqui na cidade ter 40. Aí os alunos tavam sendo privilegiado e os professores também. Então eles resolveram fazer uma junção de série, unificar a série, não to me lembrando aqui, me desculpe a palavra correta [...] multisseriação, isso, multisseriada né (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

No relato, a entrevistada trata de uma questão importante: o fato de a Secretaria entender os estudantes das escolas do campo, de certa forma, como “privilegiados” com relação aos estudantes da cidade, devido o menor número de estudantes por sala. Nesta afirmação, percebemos o nível de comparação desigual, justamente porque a escola urbana e seriada é o modelo a ser seguido. Portanto, o pensamento é reduzido a uma lógica de que se na cidade as salas são superlotadas, também devem ser no campo, se no campo não tiver alunos para superlotar as salas, então se fecham as salas.

Além da escola São Bernardo, localizada na comunidade Tambiocó, fechada no ano de 2015, a liderança relata que a real intenção era fechar outras escolas. Mas, mesmo

assim, destaca a importância da escola no campo, a qualidade do ensino, e que o espaço é melhor, pois, segundo a entrevistada, existe convivência saudável entre os estudantes,

[...] porque na verdade eles fecharam a São Bernardo, tinha intenção de fechar a Santa Inês, trazer os alunos pro distrito de Santo Antônio do Rio Verde, tirar as crianças do campo, trazer pra estudar no distrito que aí eles teria que andar muito mais ainda, ter que, como diz os outros, já, é, tem um transporte que não é 100%, que principalmente nos distrito ele é precário, ele é perigoso, ele não é seguro. Pra nós aqui que tamos com nossos filhos aqui ele é bem mais seguro, mas vai nas escolas mais distante nesses distrito, e as escolas que são buscadas mais distante, o transporte não é seguro, não é de qualidade, as crianças correm risco, tanto nas estrada, tanto com o próprio transporte e também, é, nas próprias ponte que não há manutenção não é essas coisas, então é um risco tremendo. Aqui nós já tivemos histórico de ônibus que caiu dentro de ponte, porque não tinha freio, entendeu. Então são coisas assim, é grave. E aí o que eles queriam fazer, trazer essas escolas, fazer essa junção (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Um ponto destacado pela liderança é a dependência do transporte escolar na realidade das escolas do campo, já que no fechamento de escolas a dependência continua e, desta forma, precariza as condições do aluno para chegar na escola, visto que a dependência do transporte também carece de boas condições nas estradas e dos veículos, fatores que, pelo destacado, não condizem com o que vem ocorrendo no município, principalmente nas localidades mais distantes:

No caso do Santa Inês, fechar e trazer os alunos pro distrito de Santo Antônio. No caso do Arminda Rosa, aqui do São Bernardo que eles fecharam, trazer, trouxe esses alunos pro Barbara Sucena e trazer os alunos dos Arminda Rosa pro Barbara Sucena também, fazer uma escola só. Teríamos uma escola só na cisterna que é uma comunidade, nós teria que tirar os alunos do Ribeirão, do Tambiocó, da Matinha e levar tudo pro, pra Barbara Sucena e trazer todos os alunos desde lá do São Marcos, da comunidade São Marcos, que é muito longe, que lá do (Barbara), do Arminda Rosa lá, já é vinte, trinta quilômetros, tem aluno que anda vinte, trinta quilômetros, imaginem pra virem pro Barbara Sucena, teriam que andar sessenta, setenta, até oitenta quilometro. Então quer dizer, imaginem o quanto esses alunos que tem aluno que passa, exemplo, minha filha, duas horas dentro, duas horas e quinze, duas horas dentro dum ônibus (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Ainda sobre o transporte escolar, problematizando a questão vivida por uma das filhas, a liderança menciona a quantidade de horas que passa um estudante dentro de um veículo, portanto, quanto mais longe mora da escola, mais cedo precisa acordar para conseguir pegar o transporte e mais tarde também é seu retorno até a casa, assim, fechar a escola aumentará o tempo no transporte. Segundo ela, sua filha acorda às

[...] 3:45, quinze pras 4h né, pra poder arrumar e tudo, se ajeitar e tudo. Ela levanta nesse horário todo dia, porque ele chega entre, o horário dele chegar é entre (5:20) 5:15 até 5:30. Ela tem esse intervalo, entre 5:15h e 5:30h [...] pega na porta sai 5:30 pra chegar na escola 7:15h, quando tem o Mais Educação chega em casa de volta as 16:40 (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Um importante questionamento sobre a manutenção de um curso de Licenciatura em Educação do Campo no município é levantado diante das investidas da Secretaria local no fechamento das escolas no campo. De acordo com a declaração, é exposta a incoerência da gestão pública com o contexto do município:

E um dos debates que nos fazia, e que nos trazia, então pra que se ter um curso de licenciatura no campo na universidade federal aqui em Catalão, no campus Catalão, se eles queriam fechar a escola do campo. Qual o sentido tem isso? Então se tem um curso que é voltado pra essas escola do campo, pra formar professor exatamente direcionado pra isso. Não é pra outra coisa, não é, é pra isso. O próprio curso já diz [...] (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Com a intenção de saber da atuação do movimento na construção da educação do campo nas escolas existentes, questionamos sobre os projetos desenvolvidos em parceria com as escolas. Foi destacado que já houve projetos, inclusive a implantação de uma horta na escola Arminda Rosa, mas que não houve continuidade e que a intenção atualmente é trabalhar com o resgate de árvores frutíferas nestas escolas que ainda restam.

A gente tentou implantar um dos kit PAIS – programa agroecológico (não vou lembrar direito), mas tentou levar pra lá pra poder fazer a horta né, ele é um sistema de irrigação diferenciada então, é, mas não conseguimos ir pra frente por falta de incentivo mesmo da escola, de interesse da escola em implantar lá.

Os membros do movimento relataram que possuem uma proximidade maior com a escola Arminda Rosa, mas que mesmo assim não hesitaram quando funcionários da escola Maria Barbara Sucena convidaram para organizar a luta para não se fechar salas nem escolas. Também, na época, relataram que houve a perseguição dos professores que se envolveram na luta diretamente:

A Maria Sucena tem menos ligação, mas foi da Maria Barbara Sucena que a gente foi lá e discutiu sobre a nucleação, a briga foi por ela. A Arminda não aconteceu porque a gente foi pra cima antes né [...] A Barbara Sucena chamou, a gente foi e antes de acontecer lá, porque a ideia era de ser em todas, a nucleação. Ia juntar as turmas, aí diminuiria né, a quantidade de professor, de tudo. Alguns professores, é, na época, eu lembro que os professores não se posicionaram muito porque, por questões políticas né, perseguição e tudo, aí não posicionaram muito. Eu lembro de dois professores que, que debateram e foi pra cima e aí

eles tiraram eles da escola, transferiram pra, pra cidade, então é, por isso não tivemos muita participação assim (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

A forma com que o movimento social se insere na escola é, principalmente, através de políticas públicas da agricultura familiar, como o PNAE, e poderia ser uma das formas de conscientização nas escolas rurais, do modo de vida, cultura e de produção dos próprios camponeses para os estudantes, que são os filhos desses mesmos camponeses que estão inseridos nessas políticas.

Os camponeses têm importante papel na produção de alimentos e estão ameaçados pelos grandes projetos do capital no contexto do município, tanto pelas mineradoras – especificamente nas comunidades em que o movimento também está inserido (Mata Preta, Morro Agudo, Macaúba) – quanto do agronegócio – no caso, comunidades na porção norte do município, muito próximas ou até ilhadas pela produção da soja e milho (Comunidade Martírios). E nas escolas urbanas, o trabalho de conscientização da cultura, modo de vida, mas não realizam nenhum trabalho:

Então, e aí nós não concordamos, acho que ia prejudicar e tirou professor. Aí a gente ia em reuniões no campo, com as família, a gente via criança chorando, descontente porque o pai não concordou com aquilo e tirou ele e trouxe pra cidade, pra escola da cidade e ele queria voltar pra escola da roça, queria ter liberdade, queria a tia de volta. Então, tudo isso teve nesse processo. E aí nós, nós enquanto movimento social não podia aceitar isso, nem concordar, porque tava atingindo os nossos filhos, os filhos dos camponeses e nós também enquanto camponês organizado no MCP. E aí gente foi pro embate. É, tivemos é, juntamos uma luta, uma luta que foi, é, direcionada pra questão dos ribeirinho, uma causa dos ribeirinho com essa história, com essa causa das escola, pra não fechamento das escolas do campo (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Percebemos a importância do envolvimento do movimento nas escolas do campo, principalmente nesta questão quanto à organização de uma luta para se manter uma escola no campo e fazer valer as leis e os direitos de acessar o ensino básico. O que em tese é garantido por lei, na realidade acaba sendo banalizado por quem não vive a realidade dos camponeses e não sabe das dificuldades para se chegar até a escola, pormenorizando esta, que é uma questão de grande relevância para os camponeses e que constantemente é negada, a Educação.

Uma questão levantada nas entrevistas a partir das investidas para o fechamento das escolas é sobre o fato de haver no campus da UFG, no município, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, portanto, seria o papel da gestão pública estimular

a continuidade das escolas, mas infelizmente não é o que acontece. E não acontece porque não é a intenção fortalecer o território camponês, pelo contrário, este, ao longo dos anos, foi submetido aos projetos do grande capital em parceria com o Estado.

Veremos, a seguir, como um desses projetos, no caso a mineração, atua no município, na construção do convencimento de sua importância, em detrimento ao campesinato local, visto que o desterritorializa, utilizando do seu modo de vida para sua legitimação em Catalão.

3.3.1 A luta das comunidades em conflito com o capital mineral em Catalão-GO

Como destacado na seção anterior, a mineração em Catalão tem início em 1967, quando instalam a estatal METAGO, provocando, a partir daí, a desterritorialização de comunidades camponesas. A empresa atua desde o início com a exploração da rocha fosfática e no período mais recente (a partir dos anos 2000) iniciou a exploração do nióbio.

Após o início da exploração mineral no município, foram realizadas algumas transformações que dizem respeito aos períodos político e econômico nacional e mundial e tais transformações também influenciaram o município de Catalão.

A década de 1990 ficou marcada nacionalmente pela onda de privatização das empresas públicas, quando o Neoliberalismo constou como a principal forma de condução da economia. E com o ramo da mineração não foi diferente, uma vez que o governo manifestou interesse em vender as empresas em 1995; já em 1997 a principal empresa nacional na mineração, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) foi vendida, a partir das justificativas de diminuição da dívida pública (Zonta; Trocate, 2016).

A partir dos anos 2000, tem início outra articulação mundial que determina a expansão do setor mineral e, conseqüentemente, sua exploração, denominada *financeirização das commodities*, que é quando o preço de produção de alguns minérios passa a ser negociado na bolsa de valores. A partir destas medidas, o período subsequente fica conhecido pelo *boom das commodities*, processo aliado à transnacionalização da produção mineral (no Brasil, encabeçada pela Vale) e a comercialização com a China (principalmente do minério de ferro) (Zonta; Trocate, 2016).

Com a mineração em Catalão não foi diferente: a empresa estatal funcionou até a década de 1990 e, precisamente em 1992, foi privatizada. Em 1995 retoma o funcionamento com o nome Ultrafértil S.A. e, partir dos anos 2000, é realizada a expansão

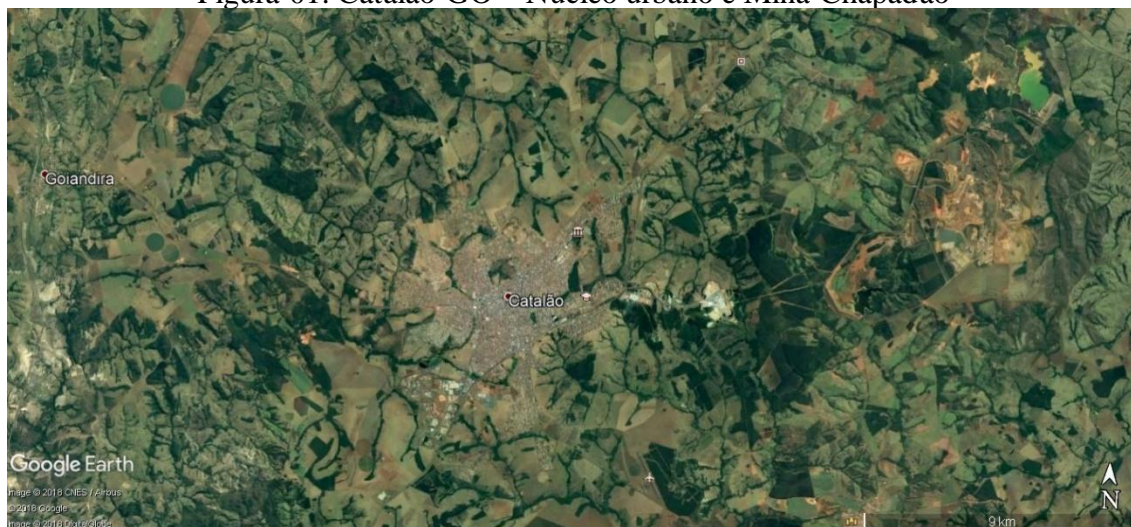
da exploração mineral no município, com a abertura da mina Boa Vista e, com ela, a exploração do nióbio. Em 2003 foi inaugurado o complexo minero-químico e em 2004 a empresa é novamente vendida, recebendo o nome Fosfértil. A nova alteração só é realizada no ano de 2010, quando a Fosfértil é comprada pela Vale Fertilizantes S.A. É só em 2014 que a Anglo American, controladora da empresa Copebrás, dá início ao beneficiamento do minério – nióbio – na mina Boa Vista em Catalão.

No período mais recente, a controladora de origem chinesa CMOC International Brasil adquiriu, no ano de 2016, a empresa da canadense Anglo American e criou a Niobrás para a exploração do nióbio e também realiza a exploração do fosfato (produção de fertilizantes e ração animal). Também em 2016, a Vale foi vendida para Mosaic Fertilizantes do Brasil S.A.

É possível verificarmos, em Catalão, o processo de privatização da empresa, que acompanha as modificações nacionais no ramo da exploração mineral, bem como o período do “*boom das commodities* e transnacionalização da produção mineral”, que atinge o município, atualmente (2018), controlado pelo capital chinês, através da CMOC e estadunidense, via Mosaic. Esses são fatores que também transfiguram na disputa internacional pelo imperialismo global processados pelos dois países, que conhecem a importância econômica e estratégica na exploração de determinados minérios, como o nióbio.

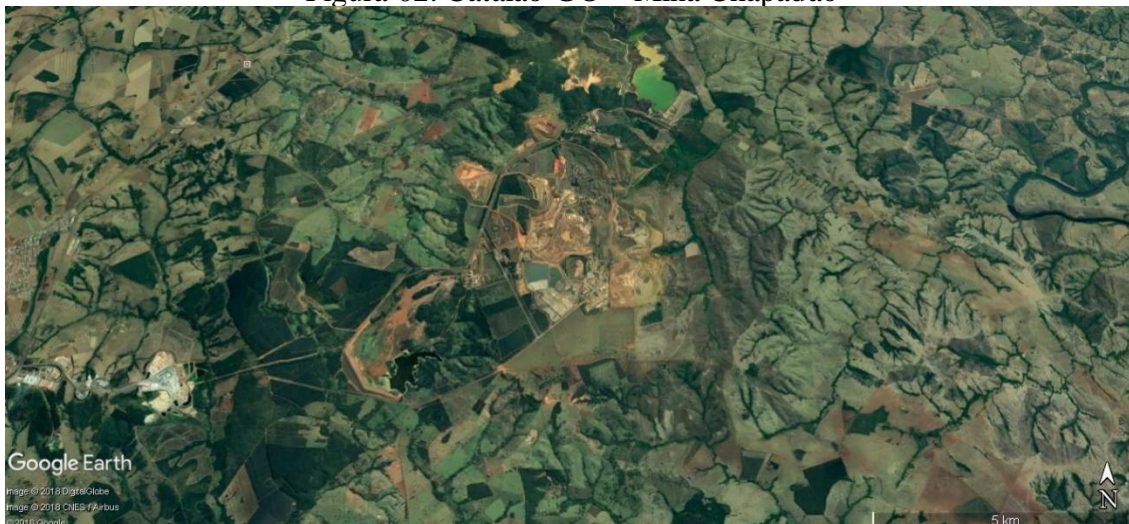
Nas imagens a seguir, podemos observar a localização da mina Chapadão e sua dimensão, quando comparada ao tamanho do núcleo urbano de Catalão:

Figura 01: Catalão-GO – Núcleo urbano e Mina Chapadão



Fonte: Google Earth (2018).

Figura 02: Catalão-GO – Mina Chapadão



Fonte: Google Earth (2018).

Outra questão que deve ser frisada, alinhada a este contexto da exploração mineral no município, é a exploração do fosfato, como destacado anteriormente, voltado para o mercado da produção de fertilizantes a base de fosfato para o abastecimento da agricultura capitalista, configurando a relação no âmbito do sistema capitalista, do capital agrário e mineral.

Não é novidade esta relação existente entre o capital agrário e mineral, nem novidade a ocorrência de articulações para seu fortalecimento em detrimento dos territórios camponeses, como forma de forjar sua territorialização. Para isso, atuam conjuntamente nos diferentes espaços, legal/ilegal, midiático e institucional.

Agronegócio e Mineração estão intrinsecamente ligados no objetivo comum: o lucro e o fortalecimento do capital. É o agronegócio quem compra o fosfato para misturar ao nitrogênio e potássio e assim produzir o NPK⁷ para preparar o solo para a produção de *commodities* no Cerrado. Em Catalão, o fosfato é explorado pelas controladoras Mosaic, principalmente e CMOC; curiosamente, a Mosaic faz parte da cadeia do “monopólio do veneno”, dos transgênicos, que controla a produção mundial de *commodities*. É a expressão máxima da tecnologia mundial para a agricultura capitalista.

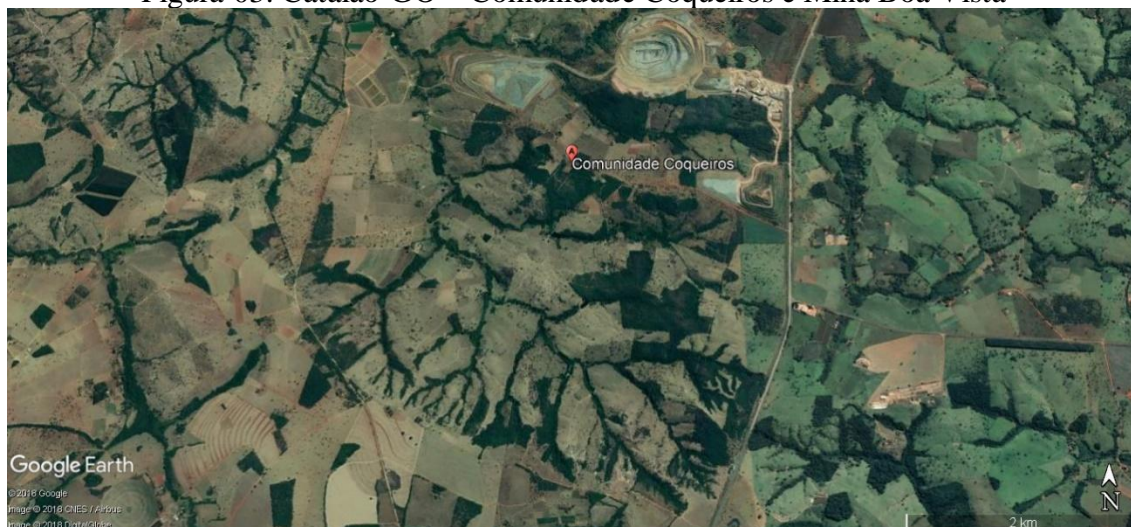
A desterritorialização das comunidades camponesas para a realização de grandes projetos do capital são ações realizadas no município desde a instalação das mineradoras na década de 1970. Para ter uma noção, a maior mina de extração no município, que

⁷ Nitrogênio (N), Fósforo (P) e Potássio (K).

recebe o nome de Mina Chapadão, se deu justamente por estar localizada na extinta Comunidade Chapadão.

Mais recentemente, já no período de expansão da atividade mineral no Brasil, outra mina foi aberta no município – a mina Boa Vista – também desterritorializando camponeses e provocando a quase extinção da comunidade Coqueiros, salvo alguns poucos camponeses que ficaram localizados na “borda” do morro de rejeitos e impactados em diversos sentidos pela atividade minerária (figura 03).

Figura 03: Catalão-GO – Comunidade Coqueiros e Mina Boa Vista



Fonte: Google Earth (2018).

A figura 03 nos possibilita observar, em torno da mina, as repartições que caracterizam a existência de pequenas propriedades rurais.

Além desse processo de desterritorialização, outras ações das empresas mineradoras colocam os camponeses em conflito com esses projetos do capital mineral. No entorno da mina Boa Vista, nas comunidades Coqueiros, Olaria e Mata Preta, os camponeses sofrem as consequências das explosões diárias na mina, que ocasionam rachaduras nas casas, além do desconforto causado pela situação. Alguns relatos informam sobre os prejuízos com vidros quebrados com frequência, e são comparados ao cenário de guerra, onde, inclusive, as visitas que recebem sempre ficam horrorizadas quando ocorre de estarem nas comunidades nos momentos das explosões.

Acrescentamos o recorrente problema com a diminuição da água, tanto em número de nascentes que desapareceram, quanto no volume d'água das que ainda existem. Este problema é relatado também pelas comunidades localizadas nas proximidades da mina Chapadão. A respeito das dificuldades de produção nessas

comunidades em conflito com os projetos de mineração, especificamente com o problema da diminuição da água, uma das lideranças do MCP, que bem conhece o território, expõe:

Isso sem dizer a questão da água né, que as pessoas, os que ficam não tão conseguindo produzir porque não tem água, não se tem água mais nessas patê, nas parte que circunda as mineradoras a maioria das nascentes são coberta por essa, por esses rejeito e é uma coisa impressionante que a gente pode até dizer assim, ah, mas ta dizendo, mas há estudos que comprova isso e sem dizer na perfuração profunda que ta bem abaixo do lençol freático, isso a gente sabe que a tendência da água é ir pra onde? pra baixo, então a perfuração é, aí as nascente, as nossas nascente que nossos pais, nossos avós, nossos bisavós preservaram, conservaram, tinha lá seus rêgo d'água, seus córrego, seus ribeirão, suas represas grande pra poder, pra produção, da família, pra alimentar a própria família e também pra própria renda e, também as criação, pra produzir, pra alimentar o gado, pra alimentar as criação e também pra ter água. Hoje a gente chega em propriedade que, é, as pessoas não tem água nem pra dar pro gado, ce vê que ce chega, estão ali tanques aqui e acolá distribuído na pastagem pra poder o gado beber e a água é cotada, regrada, porque são poços, são cisternas que ta alimentando essas propriedade (Liderança do MCP, M. A. S., Catalão-GO, Agosto/2017).

Nas proximidades da mina Chapadão, está localizada a comunidade Macaúba, que é alvo direto da recente estratégia de desterritorialização camponesa utilizada pelo capital mineral. Com vistas à aquisição de propriedades com justificativa de alteamento da barragem de rejeitos, elencaram 26 propriedades a serem negociadas para aquisição. Destas, 17 já foram negociadas e as formas de realização das negociações ocorrem de forma perversa, pois são negociações individuais, pelas quais as compras das propriedades foram realizadas a preços completamente diferentes por cada propriedade. Nestas abordagens para negociação, uma das famílias da comunidade se negou a negociar pelo preço oferecido (valores abaixo do ofertado no mercado) e a família foi judicializada, colocada para negociar na Justiça.

Em entrevista, uma liderança do MCP, que acompanha a situação das comunidades camponesas no município, ao relatar a situação das famílias abordadas, lembra que as comunidades em conflito com a mineração são de camponeses que possuíam as condições de produção estabelecidas, inclusive muitos participavam do movimento em projetos de moradia popular rural (PNHR), PNAE, PAA e que a comunidade Macaúba, por exemplo, já chegou a ter até um Banco de Experimentação de Sementes Crioulas. A liderança relata, também, um ressentimento sobre as formas de negociação das empresas com relação às famílias:

famílias tradicionais que tão lá desde os bisavós, tataravós, é, tem famílias aqui que tão há 200 anos, pro ce ter uma ideia, na terra, que essas famílias foram desapropriada repentinamente, eles vem espremendo, espremendo, empurrando essas famílias e cercando, é, de uma forma que, há momentos que aí é obrigado a sair. Então perde toda sua tradição, toda sua origem, toda a origem familiar que tem, né, aquela, como diz o outro, aquela raiz, ela é decepada, arrancada pela raiz essa tradição familiar, elas são arrancada, as pessoas são arrancada, muitos são arrancado a força do campo. A gente vê que as pessoas não querem, não querem sair dali, não querem perder aquilo que tem e caba tendo que sair (Liderança do MCP, M. A. S., Catalão-GO, Agosto/2017).

A antiga Vale Fertilizantes S.A, recentemente vendida para a Mosaic, já negociou uma das propriedades na qual tem as instalações de um campo de futebol, onde, de acordo com os camponeses, se realizam partidas todas as quintas-feiras há 50 anos, como podemos ver na foto 08:

Foto 08: Comunidade Macaúba, Catalão-GO - Campo de Futebol



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

Foto 09: Comunidade Macaúba, Catalão-GO - Morro de rejeitos de minério



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2017.

A foto 09 retrata um tipo de paisagem recorrente no interior da Comunidade Macaúba: imagem da pilha de rejeitos decorrentes da extração do nióbio, que traz em evidência a proximidade da extração de minério com tal comunidade. Na base do morro, verifica-se a produção dentro do território camponês, onde há pastagem e uma pequena quantidade de gado e lavoura. Esta fotografia foi tirada dos fundos de uma escola fechada, onde se localizava sua estrutura, uma quadra coberta e a igreja da comunidade.

A foto 10 mostra uma atividade realizada pelos próprios camponeses na comunidade, referente à produção de sementes crioulas, especificamente voltadas para o melhoramento e a produção de sementes de milho crioulo, onde é observado o processo de melhoramento participativo de sementes.

Foto 10: Comunidade Macaúba, Catalão-GO – Melhoramento participativo de sementes crioulas



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS, 2016.

Em Catalão, os movimentos socioterritoriais lutam pela permanência no campo, seja a partir da luta por políticas de moradias, seja pela comercialização da produção, como é o caso do MCP, que está organizado e atua em grande parte das comunidades camponesas existentes.

Outro movimento que diz respeito especificamente à organização da luta em comunidades do campo e da cidade em conflito com o capital mineral no Brasil é o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM). O MAM atua no município desde 2014 na luta pelo território, principalmente com relação às investidas das mineradoras no desmonte do território camponês.

Diante deste cenário de desterritorialização, os camponeses organizados no MAM realizaram no ano de 2017 atividades que culminaram na Assembleia Popular na Mineração, envolvendo as comunidades em conflito com os projetos de mineração no município. As fotos 11 e 12 são referentes às mobilizações realizadas pelo movimento nas comunidades camponesas do município antes da assembleia popular na mineração.

Foto 11: Comunidade Macaúba, Catalão-GO - Pré-Assembleia Popular do MAM (julho/2017)



Fonte: Trabalho de Campo, RAMOS (2017).

Foto 12: Câmara dos vereadores, Catalão-GO - Assembleia Popular do MAM



Fonte: Marcelo Cruz/MAM (2017).

Na Assembleia estiveram presentes instituições como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), representada pelo Bispo Dom Guilherme, a Associação de Docentes de Catalão (ADCAC), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - Seção Catalão, o MCP, as comunidades camponesas e a população de Catalão, dentre outros parceiros.

A Assembleia teve como pauta tanto assuntos relacionados às comunidades do campo quanto dos bairros da cidade. No campo, as pautas levantadas são as formas de abordagem da empresa para a realização das negociações, que configuram muito mais em amedrontar os camponeses já em idade avançada com a negociação na justiça. Outra questão foi a diminuição do fluxo de água nas propriedades e das nascentes, fato que coloca os camponeses em dificuldades para a produção de alimentos.

Na cidade, as mobilizações foram em diversos bairros, mas principalmente em dois que ficam próximos ao Terminal rodoviário e industrial de beneficiamento do fosfato como o Bairro Pontal Norte e Castelo Branco. As pautas levantadas na Assembleia foram: o “cheiro de barata”, os altos índices de câncer em Catalão perante os demais municípios do estado de Goiás e a falta de pagamento da Contribuição Federal por Exploração Mineral (CFEM).

O “cheiro de barata⁸” é sentido com maior intensidade nos bairros Pontal Norte e Castelo Branco, porém, dependendo da direção dos ventos, chega a ser sentido em bairros mais afastados. A esse respeito, relaciona-se a questão do alto índice de pessoas com câncer no município, principalmente nos bairros mencionados, o que caracterizaria a proximidade da contaminação pelas chaminés próximas aos bairros, que soltam os poluentes na atmosfera, e a falta de pagamento e fiscalização da CFEM. Nestas mobilizações do movimento, foram abordadas algumas informações contidas em folheto, como podemos verificar na Figura 04, a seguir:

Figura 04: Catalão-GO - Folheto (frente e verso) dos impactos da mineração



Fonte: MAM (2017).

Um fato interessante é que, a partir das mobilizações realizadas para a construção da Assembleia Popular da Mineração no município, a mineradora realizou a divulgação de um jornal referente a algumas atividades da empresa e uma revista em quadrinhos (material de cunho educativo), cujo objetivo está em demonstrar que a empresa não tem relação com o “cheiro de barata” sentido na cidade. A Figura 05 ilustra os quadrinhos:

⁸O “cheiro de barata” é o odor produzido pelo lançamento do ácido fluorídrico na atmosfera, decorrente do processo de beneficiamento do fosfato, pelas mineradoras em Catalão-GO.

Figura 05: CatalãoGO - História em quadrinhos sobre o “cheiro de barata”



Fonte: CMOC International Brasil (2017).

Juntamente com a revista em quadrinhos, foi distribuído um jornal informativo pelas mineradoras na tentativa de pormenorizar os debates com relação aos impactos das mineradoras no meio rural e urbano. No jornal, demonstraram o quanto as comunidades são importantes, sua cultura e religiosidade, inclusive a própria comunidade desterritorializada para a implantação da mina Boa Vista – Comunidade Coqueiros. Demonstraram também a realização de trabalho com a juventude nas escolas do município de Ovidor-GO. Por fim, tentaram desfazer o mito de que o flúor é prejudicial à saúde, conforme pode-se ver na Figura 06:

Figura 06: Catalão-GO – Jornal CMOC

Para Relaxar

Receita



Bolo Mané Pelado

Que tal preparar um bolo bem gostoso para o final de tarde? A receita de Mané Pelado é da Etelvânia Marques Rodrigues, que mora na comunidade Mata Preta, em Catalão. Ela expõe e vende suas delícias na feira do bairro Ipanema, todas as quartas, das 16h às 22h.

Ingredientes

- 1 kg de mandioca crua ralada
- 3 xícaras de açúcar
- 2 colheres de margarina ou manteiga
- 2 xícaras de leite
- ½ xícara de óleo
- 3 ovos
- 1 pacotinho de coco ralado
- 2 xícaras de queijo curado ralado
- 1 pitada de sal
- 1 colher de fermento em pó

Modo de preparo

O preparo é simples e rápido. Junte o leite, o açúcar e o óleo e leve para ferver. Quando a mistura estiver fervendo, acrescente a mandioca e misture. Acrescente os demais ingredientes à mistura ainda quente, despeje em uma forma untada com margarina. Coloque a massa em forno pré-aquecido, em temperatura alta, até dourar. Sirva frio, acompanhado de um cafezinho ou um suco de fruta feito na hora.

Cartão de Visitas

Já curtiu a CMOC nas redes sociais?

A partir de agora, você pode interagir com a gente no Facebook e no LinkedIn.

Compartilhe no Face os posts sobre o que está acontecendo em nossa empresa e nas comunidades. Acompanhe as novidades do mês, os projetos socioculturais e educativos, as vagas de trabalho e, em breve, também a divulgação sobre as datas do nosso novo programa de visitas à empresa. No LinkedIn também temos muitas informações para você.

Face: @cmocbrasil
LinkedIn: CMOC International Brasil
Curta, comente e compartilhe.

Vem trabalhar com a gente

Você pode conferir todas as oportunidades de trabalho oferecidas em nosso site ou no LinkedIn. Temos vagas para diversas áreas em nossas unidades, em Catalão, Ouvidor e Cuiabá.

Mas, se ainda não encontrou o cargo que deseja, faça parte do nosso Banco de Currículos.

Cadastre seu currículo em nossas páginas.
Site: www.vagas.com.br/cmocbrasil
LinkedIn: CMOC International Brasil



CMOC Comunidade

Edição nº 1 - Julho / 2017

Olá, bem-vindos à CMOC

Nossa casa é nova e ainda temos muito que mostrar aos nossos amigos e vizinhos. Em 2016, chegamos ao Brasil para dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo realizado há anos com muita competência. Mas, queremos mais. Queremos melhorar, inovar e ampliar nossas ações.

Você vai encontrar nossos produtos na agricultura, na agropecuária, na construção civil, na medicina, nas indústrias automotiva, aeroespacial e até no refrigerante.

Somos mais de 5 mil pessoas trabalhando com respeito ao meio ambiente, às comunidades, sua cultura e tradições.

O jornal CMOC Comunidade foi feito para você. Leia e fuja por dentro.

Gerente Comunicação e Relações Institucionais: Ana Amélia Drummond Franco
Coordenadora Comunicação e Gestão Social: Jéssy Cristhy Galdino Gomes
Responsável: Nélio Paulon da Oliveira
Colaboradores: Almir Barbosa, Cristiane Albino, Daniela Castro, Diana Felipe, Mendes, Felipe Silveira, Leobaldo Duarte Junior, Maria Angéla de Castro, Projeção Editorial, Crisley e Resplendor, Jota Campello Comunicação, Jornalista responsável: Stefânia Cavalcanti (Reg. nº: 2129)

CMOC Comunidade é uma publicação mensal da CMOC International Brasil, Goiás - Brasil.

Imagens: Capa - Arquivos CMOC / Fotos - Nélio Paulon / Banco de imagens. Impressão: Top Digital Offset e Comunicação Visual. Tiragem: 6 mil exemplares.

O assunto é: Venha conhecer a nossa casa!

Vem aí o Programa de Visitas da CMOC

Em breve, nosso Programa de Visitas movimentará as unidades da Niobras e da Copebras, em Catalão e Ouvidor.

Aqui na CMOC, gostamos de receber visitas e mostrar a nossa casa. Por isso, as portas estarão abertas para as famílias dos empregados, nossos vizinhos, as comunidades, as escolas e todos que têm curiosidade em conhecer nossa empresa, seguindo nossos requisitos e os cuidados com a segurança.

Em todas nossas unidades, nossos convidados serão recebidos pela equipe da CMOC, formada por profissionais das diversas áreas, que atuarão como monitores.

A programação completa está sendo elaborada com muito cuidado e o calendário de visitas será divulgado em nossas páginas no Facebook e aqui, em nosso jornal.

Esta será a sua oportunidade de fazer uma visita bem diferente com sua família, seus amigos e vizinhos.

Aguardar! Na próxima edição, você vai saber como se inscrever para participar do nosso Programa de Visitas.

Verdadeiro ou Falso?

Fluór

O fluor faz mal à saúde?

O fluor só é prejudicial à saúde em ambientes com concentrações acima do limite de tolerância definido pelos órgãos ambientais, se for inalado ou ingerido em grande quantidade ou durante exposição direta por um tempo muito além do permitido pela legislação. Aqui na CMOC, fazemos monitoramentos constantes para garantir que os índices fiquem sempre abaixo dos limites.

Doña Suely concorda: "É mesmo muito importante, muito bom, né. Agora, a gente vai pra outras comunidades. O movimento é ótimo. Muita união, com os amigos, as famílias. Vamos à igreja, rezar o terço, depois vêm as festividades."

Ações que geram resultados

Valorizando crianças e jovens de Ouvidor

Desde 2010, as crianças e os jovens que moram em Ouvidor (GO) têm um espaço para praticar esportes, brincar e participar das atividades culturais e de lazer. É um tempo só delas e complementa o período em que permanecem na escola.

O Projeto "Esporte, Cultura e Lazer" tem o apoio da CMOC, por meio do FUMCAD (Fundo Municipal da Criança e do Adolescente), e foi aprovado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em Ouvidor, está sendo realizado pela Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social do município.

De segunda a sexta-feira, das 8h às 17h, a garotada tem aulas de dança, teatro, karatê, capoeira, vôleio, jiu-jitsu, pintura, inglês, esportes coletivos e atividades socioeducativas desenvolvidas de forma interdisciplinar.

Agora é Você

As festas e a religiosidade do nosso povo

Vem de longe a tradição das festas e rezas nas comunidades de Catalão, Ouvidor e região. E, se em algumas delas esse costume já acabou, em outras permanece muito vivo.

Os moradores fazem questão de manter sua fé e religiosidade, participando com alegria das novenas.

St. Antônio e sua esposa, a Sr. Suelly, em sua casa na Comunidade Coqueiros, em Catalão.

Você Sabia?

A CMOC tem atividades também fora do Brasil. É isso mesmo. Fazemos parte de um grupo internacional, a China Molybdenum, uma empresa que foi fundada em 2006. Além da sede, que fica em uma cidade chamada Luoyang, na China, também temos empresas em outros países, como **Austrália, Congo e Estados Unidos**. Em todo o mundo, somos um dos maiores produtores de molibdeno, tungstênio, cobre, ouro e prata, além de exportarmos produtos químicos para diversos países. Acompanhe as novidades da nossa empresa aqui, no seu jornal, ou em nossas redes sociais.

229 crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, participam das atividades socioculturais e esportivas.

Fonte: CMOC International Brasil (2017).

É importante destacar, ainda, as mobilizações que vêm ocorrendo conjuntamente entre os movimentos sociais e a CPT nas comunidades camponesas em conflito com a mineração. Este segmento da Igreja Católica, que contribui historicamente para a construção/organização dos movimentos sociais camponeses, vem também realizando um importante trabalho de organização nestas comunidades. Os projetos em desenvolvimento envolvem desde a mobilização dos camponeses até o trabalho de recuperação das nascentes destas comunidades.

A seguir, na Foto 13, é demonstrada uma das atividades de recuperação de nascentes na comunidade Olaria:

Foto 13: Comunidade Olaria, Catalão-GO - Atividade CPT e MAM – recuperação de nascentes



Fonte: Trabalho de Campo, RAMOS (2018).

No mesmo dia, como aproveitamento da atividade de formação sobre a importância da água para a produção, bem como a atividade de recuperação de uma das nascentes, especificamente na Comunidade Olaria, ocorreu também a produção de um biofertilizante natural que pode ajudar na manutenção diária de diversos tipos de plantas.

Foto 14: Comunidade Olaria, CatalãoGO – Produção de biofertilizante natural



Fonte: Trabalho de Campo, RAMOS (2017).

Contudo, percebemos que as iniciativas com relação à organização das comunidades em conflito com a mineração ainda têm muito a avançar. O trabalho de organização não é fácil, visto que as condições são favoráveis ao capital mineral, que avança sobre o território com facilidade e promove a desarticulação dos camponeses de diversas maneiras, desde a cooptação das próprias famílias, oferecendo vagas de empregos nas mineradoras, ou simplesmente amedrontando os camponeses com a justificativa de que o subsolo pertence à União e que é do interesse do estado a realização da mineração daquele território, ou mesmo, “minando” seu modo de vida e de produção, acabando, por exemplo, com a água das comunidades.

A partir disso, é importante compreendermos quais são essas condições de que dispõe o capital, seus níveis de articulação intraclasse dominante historicamente pela disputa do poder, por meio da articulação do discurso.

3.4 O Capital na Escola Rural: As instituições patronais da agricultura capitalista e sua hegemonização no campo

O período de luta pela democratização brasileira, como anteriormente destacado, consagrou-se enquanto campo fértil em face a efervescência de disputas nas esferas política, econômica e social. Especificamente, abordaremos da representação patronal da agricultura que, em linhas gerais, contribuiu para o entendimento da conformação do segmento de representação patronal no campo brasileiro e sua atuação no âmbito da educação compactuada na hegemonização desta representação.

De maneira geral, a burguesia agrária brasileira está sempre preocupada em querer convencer sobre seu potencial e, nesse processo, a utilização da mídia para manter a hegemonia sobre territórios configura-se como um desses mecanismos. Os segmentos/setores que conformam o ideário do capitalismo no campo partilham basicamente dos mesmos ideais de campo enquanto negócio e não campo para produção/reprodução de modo de vida, e assim, disseminam esta compreensão na sociedade.

A respeito da consolidação da hegemonia na representação patronal, envolvendo a agricultura capitalista no Brasil, concordamos com Mendonça (2006), ao apontar a atual hegemonia exercida pela representação patronal da agricultura, desencadeada no período de crise do processo de modernização da agricultura brasileira, a partir da criação da política de crédito em 1965 e a especialização da produção, que se desdobraram, na década de 1980, no processo de diferenciação e disputas intraclasse no âmbito político e institucional, pela legitimidade da representação do segmento no meio rural.

Resultante do período de especialização da produção, traduzida pelas diferenças de tratamentos, que direcionaram subsídios explicitamente a uns poucos grupos articulados e acabaram criando desconfortos dentro do próprio segmento de representação, fato ocorrido na década de 1980, quando, de acordo com Mendonça (2006, p. 11) dá-se a crise da representação do segmento:

O principal objetivo dessa contenda era o de assegurar a permanência ou exclusão de representantes do “setor agrário” das agências da

sociedade política o que, diante dessa nova agricultura super-especializada, tornava cada vez mais difícil o consenso, mesmo que a retórica de suas lideranças se tivesse centrado na construção de uma “identidade empresarial” dos grandes proprietários.

A disputa pela hegemonia de grupos de representatividade neste período de crise foi entendida como uma tentativa de renovação e de elaboração de novo discurso, já que a especialização da produção criou também lideranças específicas em diversos ramos (como do café, cana etc.), fator que dificultou a organização política e que conforma um forte justificativa para embasar a “nova” entidade de representação. Demanda-se a nova entidade a ser legitimada e falava-se na “unidade das lideranças”.

O novo cenário político propiciado pela “crise da modernização” gerou contradições intra-classe dominante que levava, à própria crise do sistema de representação formal-legal do patronato rural brasileiro. A representação real, em detrimento da representação formal-legal, assumiria, a partir desse momento a liderança da representação dos setores beneficiados pela “modernização” (Pinto, 2010, p. 27).

Como sabemos, essa “identidade empresarial” reivindicada na década de 1980 diz respeito ao tipo de agricultura que estava sendo modelada no período e está atrelada ao mercado financeiro global, que conhecemos hoje como agronegócio e, claramente, de assegurar a representatividade especificamente deste tipo de representado: o empresário do ramo da agricultura, que independente de produção agrícola, em que o que mais vale é o potencial empresarial da atividade. No caso, esvaziada a dimensão social e cultural das relações e direcionada para âmbito econômico.

Mendonça (2006) distingue a organização da representação da agricultura até a década de 1980 em dois âmbitos: o formal-legal e o plano da representação real. No âmbito formal-legal, estaria a organização da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e as Federações da Agricultura, com 27 representantes (26 estados mais o Distrito Federal). No plano da representação real, estariam as entidades correspondentes aos diversos setores e as associações civis de produção, em que elenca as três em disputa junto à CNA pela seguinte representação: A Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) (Mendonça, 2006).

A disputa entre as entidades em plena redemocratização do país, prosseguida pela ameaça da construção do Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), em 1985, e a criação da União Democrática Ruralista (UDR), enquanto organização de embate direto

dos grandes proprietários de terras contra a I PNRA, conformaram-se como um quadro de disputas pela representação patronal, sendo destaque, nesta disputa, a OCB.

A criação da UDR, que funcionou durante algum tempo enquanto entrave para a PNRA, ficou marcada pela violência no campo contra os movimentos camponeses de luta pela terra, já a disputa encampada pela representação patronal obteve importante força no estado de Goiás, uma vez que teve seu surgimento encabeçada por Ronaldo Caiado, que tem família historicamente ligada à escravização de negros na porção central do estado de Goiás, especialmente na Cidade de Goiás. Desde então, tornou-se figura política no âmbito da agricultura capitalista no país e, atualmente (2018), representa a bancada ruralista no Senado pelo estado de Goiás.

Com o destaque conquistado pela OCB, na consolidação política no papel de representação patronal do segmento da agricultura empresarial, que mais a frente, de acordo com Mendonça (2006), resultou na conciliação política interna deste segmento, respectivamente na consolidação da agricultura capitalista, e na criação de uma das maiores entidades de representação do ramo: a ABAG, entidade que tem notório papel no desenvolvimento do agronegócio no Brasil.

A entidade OCB foi criada em 1969, enquanto segmento cooperativista no Brasil, mas vale destacar que, segundo Mendonça (2006), desde o final do século XIX e início do XX, já atuava no Rio Grande do Sul. A entidade sofreu reformulações desde o início de sua atuação até o período de criação, e passou a atuar nas primeiras décadas do século XX em duas vertentes: 1^a) Empresarial de lucro individual e privado; 2^a) instrumento de “superação de desigualdades e injustiças sociais”, influenciada por agrônomos do Ministério da Agricultura (Mendonça, 2006).

As décadas de 1930 e 1940 são marcadas por disputas entre duas correntes: cooperativismo livre e cooperativismo sindicalista. Com a opção pelo primeiro, tem-se o alastramento do cooperativismo no campo a partir do incentivo estatal. As cooperativas até a década de 1960 não possuíam entidade de representação política, fator concretizado até o final da década, quando criam a OCB a partir da unificação de duas associações setoriais (a Aliança Brasileira de Cooperativas - Abcoop e a União Nacional das Associações Cooperativas - Unasco), já que o setor ganha projeção nacional devido a seu crescimento (Mendonça, 2006). Pinto (2010, p. 29) destaca o amplo leque da atividade econômica cooperativista (com destaque para o setor da agricultura) e sua diversidade que contribuiu para criação da OCB em 1969:

a OCB englobava diversos ramos da atividade econômica – representando inclusive cooperativas de serviços como médicos, jornalistas, taxistas, músicos, etc, a agricultura consistia no mais expressivo setor produtivo representado pela entidade.

Em 1974, já com sede em Brasília, a OCB cresce em termos de representação, visto a projeção que ganha devido à propagação do cooperativismo enquanto sinônimo de “*democracia e igualitarismo*”, bem como a vinculação da entidade a questões sociais. A partir daí coloca-se enquanto “*alternativa aos conflitos de classe*” e “*instrumento de equilíbrio social*” (Pinto, 2010, p. 30, 31).

Mendonça (2006) destaca o nível da jogada política com vistas à concretização da hegemonia, quando, no momento de organização dos trabalhadores pela redemocratização brasileira, coloca-se em posição de resolução de conflitos os pequenos e grandes produtores rurais (e até mesmo de subordinação dos pequenos), como podemos verificar a seguir:

Assim, a doutrina cooperativista funcionaria como “bússola” para a organização interna da OCB e a construção de sua legitimidade “externa”, já que igualitarismo, sociabilidade democrática e paz social eram atributos tidos como indispensáveis à manutenção da ordem social no campo. Em seu nome as lideranças da OCB chegariam a propor sua própria entidade como ferramenta para a “solução” dos conflitos no campo, chegando a estabelecer uma suposta afinidade com a Igreja, de modo a “neutralizar” seus segmentos mais progressistas, comprometidos com a organização dos movimentos sociais rurais, via *Comunidades Eclesiais de Base* (Mendonça, 2006, p. 15).

Além de se colocar em condição apaziguadora, dizeres como “tendência natural ao cooperativismo”, “democracia”, “igualitarismo”, “autogestão” são destacados. Percebe-se que o discurso era de igualitarismo e democracia por meio do cooperativismo como a forma de legitimação da liderança da instituição, apesar do que se via no discurso, a autora destaca esse movimento como “uma versão bastante empresarial do cooperativismo, baseada na eficiência e no lucro” (Pinto, 2010, p. 32).

É perceptível o papel de interesse da OCB em diferentes processos, conotando mais um tipo de oportunismo da entidade. Mendonça (2006) exemplifica dois casos em um curto período de tempo, entre as décadas de 1980 e 1990, em que, na efervescência do neoliberalismo, cria banco (*trading company* e seguradora) e mediante a divulgação do PNRA, em 1985, reivindica a liderança na realização do processo, ação que contribui para seu afastamento das entidades SRB e CNA, pelo fato de elas terem posicionamento contrário à Reforma Agrária. Novamente o oportunismo ao se aproximarem da SNA e

elegerem o presidente da OCB, Roberto Rodrigues. Demarcam, assim, participação na I PNRA com líderes “assessores” na realização da Reforma Agrária e fecham com nomeação de um integrante para a superintendência do Incra, em 1991 (MENDONÇA, 2006).

Como verificamos, o histórico da diferenciação intraclasse evidenciado por Mendonça (2006) perpassa a história da consolidação da OCB na qualidade de entidade de representação, e seu direcionamento no que diz respeito à sua construção hegemônica, bem como junto ao governo e demais instituições patronais, se deu através de aproximação as organizações internacionais, como a Organização das Cooperativas da América, em 1981, e a International Cooperative Alliance, em 1983, guinada a partir da década de 1990 com prêmios e condecorações.

A aproximação da entidade com os governos e as alianças políticas tecidas neste momento tornaram-se prática costumeira. Com a criação da Frente Parlamentar Cooperativista, em 1981, realizaram cadastramento de deputados e senadores a fim de compor uma base de interesse pela agricultura.

As investidas contrárias às posições da UDR (de viés completamente antidemocrático), frente ao contexto de luta pela redemocratização do país, contribuíram para consolidação desta hegemonia. O embate direto entre a OCB, representada por Roberto Rodrigues, e a UDR, liderada por Ronaldo Caiado, teceram os episódios da disputa, que culminou na conciliação da classe. De acordo com Mendonça (2006, p. 20):

A UDR lutava para instituir-se como liderança incontestada dos grupos agrários através de uma atuação violenta e radical, que dela afastaria as entidades patronais da agricultura mais “moderna”, temerosas do desgaste de sua imagem junto à opinião pública. A segunda reação da OCB seria articulada por Rodrigues, que propôs a constituição de um colegiado de porta-vozes das principais entidades patronais, dando origem à *Frente Ampla da Agropecuária Brasileira* (FAAB). A grande imprensa daria espaço à FAAB, enfatizando a iniciativa de Rodrigues ao divulgar que “a Frente nasceu também para minimizar a influência crescente da UDR no campo, sendo idealizada pela OCB” (CORREIO BRAZILIENSE, 1986: 7, grifos no original).

A criação da FAAB teve um papel conciliador da situação, na iniciativa esperta de Rodrigues em unificar em um bloco os representantes das principais entidades patronais, tudo isso agregado ao poder de convencimento pelo discurso praticado pela OCB (“democrático”, “igualitário”), já certificado e acordado por parte destas entidades, e com a efetivação da FAAB, o trânsito com a grande mídia, enfatizando seu papel conciliador.

Especificamente sobre esta relação da OCB/Roberto Rodrigues - criação da ABAG - com os grandes meios de comunicação, é possível observar claramente a confirmação desta aliança até atualmente, no site da ABAG, na seção em que apresenta seus associados: lá estão o grupo Algar, com o setor de telecomunicações (telefonia e internet) e a Rede Globo, a maior empresa de comunicações do país.

Figura 07: Brasil - Empresas do ramo da comunicação associadas à ABAG



Fonte: ABAG, 2018. Org. Ramos, 2018.

Mendonça (2006) evidencia que as manobras para minimizar a atuação da UDR não foram suficientes para tirá-la de jogo, observa-se, assim, o caráter do capital e suas sutilezas nas ações que visam a controlar a opinião pública, travestindo-se do discurso das boas intenções. Pela frente, é democrático, conciliador, promove igualdade social, radicalmente contra a violência explícita; por detrás, promoveu rapidamente a união da classe. Nesse sentido, é homogêneo no ideal de dominação e concentração do poder através da continuação da grande propriedade (latifúndio) contra a Reforma Agrária. Vejamos a articulação:

Os especialistas entretanto, apontam que, tanto no caso da aprovação da versão final do PNRA, quanto no da Constituinte, a UDR teria sido a grande vitoriosa, conseguindo, através das articulações de Caiado, capitalizar para si as ações iniciadas pela FAAB. A própria truculência de sua participação junto ao Congresso, assegurou-lhe o triunfo e, na fase final de votações da Constituinte, a UDR liderava poderoso bloco de parlamentares favoráveis à aprovação do texto apresentado pelo “Centrão” contando, desta vez, com o aval de agremiações até então rivais, como a SRB, CNA e a própria OCB (OESP, 1988: 33). No entanto, tratou-se de uma vitória efêmera já que, logo após promulgada a Nova Constituição, a UDR viu sua “liderança” questionada pelos dirigentes da OCB. A rigor, se a UDR conseguiu impor sua supremacia às demais entidades da grande burguesia agroindustrial, não foi capaz de imprimir sua direção, no sentido gramsciano do termo, o que explica tanto pela posição subalterna de suas bases sociais – pecuaristas – junto ao processo de “modernização” da agricultura brasileira, quanto pelas práticas virulentas de seus quadros. Evidência disso foi a legislatura de Caiado junto à Câmara dos Deputados, nos anos 1990, que passou “em brancas nuvens” (Mendonça, 2006, p. 20, 21).

Apesar das diferenças das lideranças e da dinâmica instituída em rivalizar para alcançar esse poder, tratam-se de interesses comuns. A articulação em que ora a UDR, ora a OCB encabeçam determinadas ações configura-se muito mais como uma disputa pela liderança do segmento do que de fato uma diferença nos rumos, visto que os objetivos estão na mesma direção – hegemonia da classe dominante agroindustrial.

Este ponto específico nos explica em grande parte a situação do estado de Goiás no que diz respeito à atuação de líderes que se envolveram na disputa pela representação neste período, como o Ronaldo Caiado, bem como a representação de entidades como a CNA/FAEG no estado, sua distribuição e atuação, principalmente no ramo da pecuária, que em linhas gerais se direcionam para o mesmo objetivo: o fortalecimento do agronegócio.

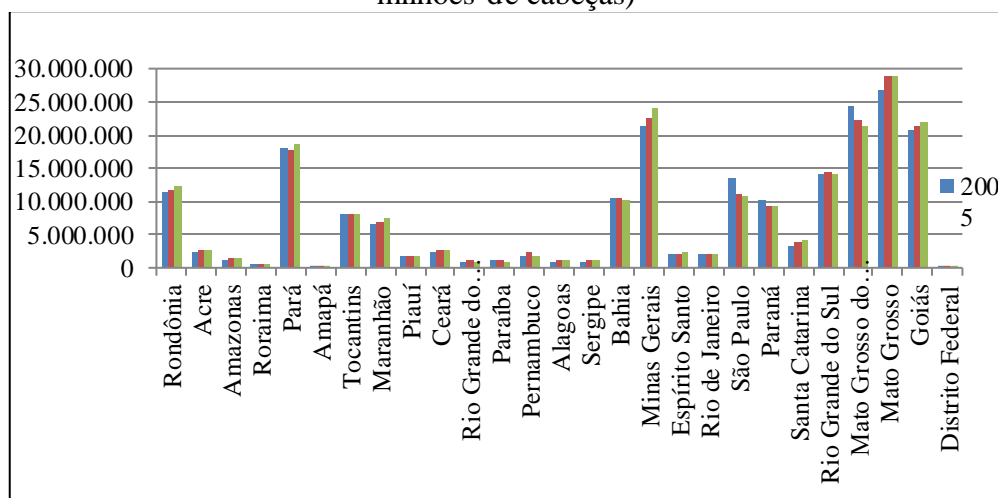
Com relação às principais atividades econômicas do estado, aparece a atividade pecuária, que, comparada ao nacional, rapidamente verificamos o maior desempenho dos estados da região Centro-Oeste no ramo, como podemos observar a seguir:

Tabela 02: Brasil - Evolução do efetivo de rebanho bovino – 2005, 2010,2012 (cabeças)

Estados	Ano		
	2005	2010	2012
Rondônia	11.349.452	11.842.073	12.218.437
Acre	2.313.185	2.578.460	2.634.467
Amazonas	1.197.171	1.360.800	1.445.739
Roraima	507.000	577.050	686.491
Pará	18.063.669	17.633.339	18.605.051
Amapá	96.599	114.773	142.825
Tocantins	7.961.926	7.994.200	8.082.336
Maranhão	6.448.948	6.979.844	7.490.942
Piauí	1.826.833	1.679.957	1.689.926
Ceará	2.299.233	2.546.134	2.714.713
Rio Grande do Norte	978.494	1.064.575	858.211
Paraíba	1.052.613	1.242.579	967.067
Pernambuco	1.909.468	2.383.268	1.895.642
Alagoas	985.422	1.219.578	1.221.266
Sergipe	1.005.177	1.117.765	1.156.157
Bahia	10.463.098	10.528.419	10.250.975
Minas Gerais	21.403.680	22.698.120	23.965.914
Espírito Santo	2.026.690	2.195.406	2.285.345
Rio de Janeiro	2.092.748	2.160.727	2.197.615
São Paulo	13.420.780	11.197.697	10.757.383
Paraná	10.153.375	9.411.380	9.413.937
Santa Catarina	3.376.725	3.985.662	4.072.960
Rio Grande do Sul	14.239.906	14.469.307	14.140.654
Mato Grosso do Sul	24.504.098	22.354.077	21.498.382
Mato Grosso	26.651.500	28.757.438	28.740.802
Goiás	20.726.586	21.347.881	22.045.776
Distrito Federal	102.320	100.600	100.069
Total	207.156.696	209.541.109	211.279.082

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário. Org. Ramos, 2017.

Gráfico 11: Brasil - Evolução do efetivo de rebanho bovino – 2005, 2010 e 2012 (em milhões de cabeças)



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário. Org. Ramos, 2017.

A posição do estado de Goiás e dos demais estados da região Centro-Oeste no que diz respeito à atividade pecuária se confirma também na expressividade da criação de bovinos nas microrregiões, o que podemos observar pela quantidade de cabeças. As tabelas 02 e 03 explicam o fato de um dos eixos de entidades, como a CNA, estarem voltados para a produção leiteira.

Tabela 03: Goiás - Efetivo de Rebanho Bovino em 2012 (em cabeças)

Microrregiões	Rebanho Bovino
São Miguel do Araguaia	2.151.260
Rio Vermelho	1.854.460
Aragarças	881.500
Porangatu	1.898.673
Chapada dos Veadeiros	491.073
Ceres	1.138.260
Anápolis	951.996
Iporá	741.900
Anicuns	764.705
Goiânia	657.603
Vão do Paranã	892.494
Entorno de Brasília	1.493.969
Sudoeste de Goiás	2.600.993
Vale do Rio dos Bois	1.005.750
Meia Ponte	1.662.310
Pires do Rio	677.550
Catalão	884.500
Quirinópolis	1.296.780
Catalão	184.000
TOTAL	22.229.776

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário. Org. Ramos, 2017.

Na tabela 04, são apresentados os dados sobre a produção de leite para a microrregião de Catalão, entre os dez anos observados, 2005 a 2015. Nota-se que a produção de leite em litros dobrou, o que significa que se trata de uma atividade em expansão.

Tabela 04: Goiás - Evolução da produção de leite por microrregiões 2005, 2010 e 2015 (mil litros)

MICRORREGIÕES	ANOS		
	2005	2010	2015
São Miguel do Araguaia	76.847	84.750	54.717
Rio Vermelho	93.463	125.345	138.100
Aragarças	79.380	68.230	77.751
Porangatu	175.964	192.400	127.519
Chapada dos Veadeiros	11.113	14.536	13.634
Ceres	203.907	194.643	252.759
Anápolis	184.949	204.526	247.757
Iporá	84.107	90.022	110.346
Anicuns	114.853	150.241	158.119
Goiânia	146.882	169.118	255.132
Vão do Paranã	8.485	16.539	18.613
Entorno de Brasília	210.141	227.929	287.845
Sudoeste de Goiás	291.435	378.659	424.630
Vale do Rio dos Bois	146.259	151.819	149.328
Meia Ponte	373.151	467.610	469.557
Pires do Rio	177.211	242.950	289.020
Catalão	139.133	285.504	285.085
Quirinópolis	131.320	128.911	158.146
TOTAL	2.648.600	3.193.732	3.518.058

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário. Org. Ramos, 2017.

Com a eliminação da PNRA (década de 1990) e a articulação política da classe dominante em torno de seu projeto, a partir do estreitamento dos laços políticos partidários também neste esquema de representação, conformaram a base para a introdução de uma agricultura moderna, empresarial e internacionalizada, ditada pelo projeto econômico neoliberal (discurso que era a preparação de terreno para a criação do agronegócio) (Delgado, 2012; Pinto, 2010), que, liderada pela OCB, antes da saída de Rodrigues da presidência, sugere a criação da ABAG, em 1993, (Mendonça, 2006).

Com a criação da ABAG, foi sugerido, pelas instituições representadas, um “novo” modelo de agricultura capitalista, inclusive bastante criticado pelo fato de não

apresentar nada de tão novo assim, além da introdução do mercado financeiro, tecnologia e internacionalização da atividade, como aponta a crítica de Alentejano (2000)⁹, Mendonça (2006), entre outros autores. Assim, a criação da ABAG, composta pela articulação das demais entidades, inaugura a institucionalização do Agronegócio, efetivado nos anos 2000: um curto espaço de tempo.

Entendemos que uma entidade como a OCB, que tratou de operar desde o início como alternativa de organização econômica e social (como pudemos perceber uma ação social de caráter esvaziado, já que suas ações se deram muito mais em torno do objetivo de moderação da representatividade do principal segmento presente em sua base – a agricultura –), demonstrou o grau de diferenças dentro na própria classe dominante, porém sua ambição capitalista encerrou a diferenciação e as disputas internas, na conciliação pela concentração de poder.

De acordo com Mendonça (2006, p. 25), a ABAG representa “um pool de empresas e não numa associação de entidades patronais, embora seus dirigentes insistam em afirmar o contrário, encarregando-se do trabalho de doutrinação sobre a importância do agribusiness para a sociedade”.

Não obstante, nas mídias oficiais da entidade dentre seus principais parceiros, (além das empresas de comunicação mencionadas), encontra-se um rol de empresas de diferentes segmentos nos ramos de informática, tecnologia, consultorias, grandes associações de produção, indústrias, bancos e máquinas, entre elas as globais Bayer, Cargill e Basf (indústria química).

No geral, estas articulações processadas tiveram como finalidade a organização de uma nova proposta para o modelo de agricultura capitalista no Brasil – o agronegócio – a partir da recém-criada ABAG, como também a concretização da hegemonia disputada ao longo das duas décadas. Tais fatores conformaram a grande aliança da burguesia agrária nacional.

A seguir, entenderemos os desdobramentos dessa articulação proporcionada por esta aliança e de que forma introduzem a continuação desta hegemonia, sobrepondo o modelo de agricultura capitalista para o campo brasileiro também através da escola.

⁹ O artigo “O que há de novo no rural brasileiro?” do geógrafo Paulo Roberto R. Alentejano foi publicado em 2000 pela **Revista da AGB** e nele o estudioso rebate diretamente autores como Graziano da Silva, que confluem com a ideia da existência de um “novo rural”.

3.4.1 As instituições de representação patronal da agricultura goiana

As considerações expostas em relação às formas de articulação processadas com vistas à hegemonia da representação patronal da agricultura, bem como das instituições ligadas a elas, nos fornecem elementos para entendermos os mecanismos de articulação utilizadas para a manutenção desse poder de representação na sociedade em diferentes níveis. É nesse mesmo sentido que as entidades de representação desenvolvem sua atuação.

CNA/FAEG se apropriam do discurso social para realizarem a hegemonização da representatividade da agricultura capitalista no campo. Portanto, o objetivo perpassa sempre confundir os canais de entendimento da sociedade para hegemonizar. Neste sentido, Pinto (2010, p. 16) nos alerta que:

Evidenciar os mecanismos pelos quais as instituições organizativas/representativas da classe dominante agroindustrial brasileira se articulam é, sem dúvida, um dos caminhos para a compreensão dos conflitos e pressões existentes no interior do próprio Estado e das políticas públicas direcionadas à agricultura no Brasil.

É neste sentido que entendemos a importância de compreender as formas de organização destas instituições formuladas para atuação no âmbito da Educação como ferramenta voltada para a manutenção da hegemonia da agricultura capitalista na sociedade.

O programa *Agrinho*, que é nosso objetivo final, parte deste sistema mais amplo que se encontra alinhado aos objetivos de sua realizadora, a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA).

Buscamos compreender a CNA, quais os seus objetivos, como e em quais ramos se introduz, seja político, econômico, social etc. Trata-se de uma entidade de representação dos ramos da agricultura e pecuária no Brasil; de âmbito nacional, sua atuação política direta junto ao Governo Federal enquanto representante dos interesses dos produtores (assim mesmo, de forma bem generalizada). Segundo as diretrizes de funcionamento, relaciona-se diretamente com os sindicatos patronais fidelizados às Federações da Agricultura e Pecuária, de âmbito estadual.

De acordo com o seu site, a instituição tem como objetivo “congregar associações e lideranças políticas e rurais em todo o país” (CNA, 2017). Com relação aos canais de atuação, dão destaque a quatro superintendências: Relações Institucionais, Relações Internacionais, Técnica e da Comunicação e Marketing.

Aqui, comparecem novamente os elementos “comunicação e relações internacionais”, claramente porque estamos tratando de um tipo de agricultura e pecuária capitalistas, mas mais que isso, como vimos anteriormente, do agronegócio, que é um misto da atividade agropecuária, de base tecnológica com o mercado financeiro global.

Nestes canais de atuação, no âmbito da *Superintendência de Relações Institucionais*, tratam-se as questões que envolvem as demandas e interesses políticos diretos da entidade no âmbito do Estado (em escalas federal e estadual).

Nas *Superintendência de Relações Internacionais*, o acompanhamento é realizado sempre com base no comércio exterior, a partir de nichos de Inteligência Comercial; Negociações Internacionais com participação em fóruns, com Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização Mundial de Saúde Animal (OIE) – com interesse na adequação internacional para comercialização; e Cooperação Internacional em diferentes ramos – comercial, institucional.

A *Superintendência de Comunicação e Marketing* é basicamente o respaldo midiático, seja por meio da imprensa digital nas redes sociais, publicidade e propaganda do sistema CNA/SENAR e da própria comunicação interna das ações e eventos promovidos e mais recentemente (a partir de 2016) pelo Canal do Produtor com 6h diárias dedicadas à propagação da entidade – fator que entende e notifica como sendo “ferramenta de educação a distância”.

E, por fim, a *Superintendência Técnica* conforma todos os eixos anteriores, a partir da realização de trabalhos técnicos específicos que sustentam a articulação dos diferentes segmentos da agropecuária.

Sua estrutura de atuação/organização ocorre basicamente de acordo com os canais apresentados, os quais podemos melhor visualizar no esquema da própria instituição, que coloca a Superintendência Técnica como uma auxiliar.

Além desses principais eixos de atuação, outros assuntos são abordados, como a redução das desigualdades geoeconômicas nos estados, com base no desenvolvimento da tecnologia e do empreendedor no meio rural. Dentre seus canais de atuação, estão no alvo:

- a união da classe produtora rural;
- a defesa do homem do campo e da economia agrícola;
- a valorização da produção agrícola e a preservação do meio ambiente associadas ao desenvolvimento da agropecuária e da produção de alimentos;
- a defesa do livre comércio de produtos da agropecuária e agroindústria;

- buscar e demonstrar o correto conhecimento dos problemas e soluções apropriadas às questões da categoria econômica.

O que percebemos é a tentativa de demonstrar valores criados pelas mídias, como, por exemplo, o discurso de sustentabilidade ambiental e da geração de desenvolvimento, que, como sabemos, mesmo com a utilização da expressão de diminuição de desigualdades, efetivamente não é o caminho que trilham.

Nos estados, a CNA é representada pela Federação da Agricultura e Pecuária, e, especificamente no Estado de Goiás, a Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG), que trata de representação de caráter privado e desenvolve ações conjuntamente aos sindicatos rurais do estado. São 246 municípios no estado, atendidos pelos 127 sindicatos rurais espalhados e que envolvem 60 mil produtores rurais (FAEG, 2017).

De acordo com o site oficial, a instituição se coloca enquanto representante do “homem do campo” em todos os segmentos da atividade rural (pequenos e médios produtores), ainda afirmando a função da instituição, evidenciando ser de sua competência “promover o conhecimento sobre os assuntos inerentes à classe dos produtores rurais e coordenar a ação sindical” (FAEG, 2017).

Sobre a história da FAEG, em específico, a sua criação ocorreu no ano de 1951, no estado de Goiás, que inicialmente era conhecida como Federação das Associações Rurais do Estado de Goiás (FAEG). A FAEG surgiu em novembro de 1967, em função e pela iniciativa de empregadores rurais e, desta forma, a entidade passou também a difundir a transformação das associações rurais presentes no estado para sindicatos de empregadores rurais. Posteriormente, a instituição foi legitimada pelo Ministério do Trabalho enquanto entidade sindical representante dos empregadores rurais (FAEG, 2017).

Atualmente (2017), a federação possui uma divisão de 12 regiões sindicais em todo o estado de Goiás, são elas: Região Sudoeste, Região Sul, Região Norte, Região Metropolitana, Região Centro-Norte, Região Leste, Região Centro-Leste, Região Oeste, Região Médio-Norte, Região Vale do Araguaia, Região Extremo Sudoeste e Região Nordeste. A figura 08, a seguir, demonstra o estado de Goiás conforme regionais de atuação:

Figura 08: Goiás - Regionais de Atuação FAEG



Fonte: FAEG (2017).

Quando observamos o rol de programas e serviços oferecidos pela instituição, nos deparamos com três conjuntos de atividades elencadas: Responsabilidade Social, Apoio à Comercialização e Gerenciamento. Observemos abaixo os projetos desenvolvidos:

- Responsabilidade Social: Campo Saúde, Inclusão Digital Rural, Útero é Vida, Equoterapia, Saúde do Homem, Trabalho Decente, Apoená, Proarte, Agrinho e Profissional Atual;
- Apoio à Comercialização: Campo Futuro, FAEG Seguros, PESEBEM e Mercado Leite;
- Gerenciamento: Gestão Leiteira, Programa Empreendedor Rural-PER, Com licença vou à luta, Goiás Mais Leite, Negócio Certo Rural e Campo em Ordem.

No primeiro conjunto de programas, referente à Responsabilidade Social, de acordo com a lista de projetos desenvolvidos, identificamos dois eixos norteadores dos projetos, representados basicamente por um conjunto que considera a saúde e educação/inclusão. Direcionado à questão da saúde, identificamos o programa Campo Saúde, que surge enquanto uma ação com foco na educação e saúde por meio de palestras com multiplicadores dos quais determinam agentes de saúde e lideranças comunitárias e atendimentos, com os seguintes temas: saúde bucal e saúde bucal infantil, saúde na terceira idade, saúde feminina, saúde masculina, doenças crônicas não transmissíveis, doenças crônicas transmissíveis, drogas e alcoolismo e temas transversais. No mesmo

sentido os programas restantes englobam as atividades deste primeiro descrito, programas como *Útero é Vida*, *Saúde do Homem*, *Equoterapia* (para portadores de deficiência), *Trabalho Decente* (Educação Postural Rural).

No outro bloco, os projetos que envolvem a educação/inclusão contém programas, como *Inclusão Digital Rural*, *Apoena* (programa de inclusão de pessoas com necessidades especiais), *Agrinho* (de cunho informacional em diversos temas –saúde, meio ambiente, ética e cidadania – com professores e alunos do ensino fundamental) e *Profissional Atual* (visa à capacitação dos agentes, instrutores e mobilizadores dos projetos nas regionais).

No eixo denominado Apoio à Comercialização, como observado, temos quatro projetos que também determinam algumas tendências. Basicamente dois programas são visivelmente voltados para a administração/gerenciamento com base em seguros para a produção, e se enquadram neste aspecto os programas *Campo Futuro* e *FAEG Seguros*.

O projeto *Campo Futuro* busca capacitar produtores rurais para a administração da propriedade e utilização de ferramentas de gerenciamento quanto aos riscos e custos da produção com base em seguros da produção rural. E o FAEG Seguros, como menciona o próprio nome, diz respeito à adesão de seguros para a produção, especificamente a uma determinada seguradora, a *Leauto Corretora de Seguros*, entendidas como funcionais as demandas do setor, e sua realização se dá via FAEG.

Os outros dois projetos - *PESEBEM* e *Mercado de Leite* - revelam certa preferência e ao mesmo tempo direcionamento do sindicato a um determinado segmento da produção pecuária, de corte e leiteira. O PESEBEM é direcionado à pecuária para o abate e voltado para a pesagem do produto no frigorífico juntamente do acompanhamento de uma balança denominada “do produtor” para uma fiscalização da pesagem na balança do frigorífico a partir da adesão do produtor aos serviços do programa. Já o *Mercado de Leite* oferece capacitação aos produtores, trabalhadores, técnicos e estudantes da área para o desenvolvimento da produção leiteira e, dentre os aspectos tratados pelo programa, estão o custo de produção, rentabilidade e mercado.

Quanto ao eixo Gerenciamento, constam seis programas e, dentre eles, há predominância da formação administrativa com base no empreendedorismo na produção leiteira. O *Programa Empreendedor Rural-PER* é um destes exemplos que visam à formação de cunho empresarial para a administração da propriedade. Já o *Programa Com licença vou à Luta* trata da capacitação de cunho empreendedor para mulheres produtoras rurais, a partir do conhecimento de temas como gestão financeira, planejamento,

legislação e liderança. Administração, ferramentas de gestão e tecnologias em bases empreendedoras são os princípios desse eixo.

O programa *Gestão Leiteira*, como observado no próprio título, é também direcionado à produção leiteira e determinado para o desenvolvimento de ações concernentes às dificuldades na produção, desde noções da Administração Rural, de gerenciamento e controle da produção e os problemas decorrentes, do clima (período de águas e seca), de reprodução e qualidade do produto.

No mesmo viés, o programa *Goiás Mais Leite* envolve temas com relação à tecnologia na produção e tem como função a multiplicação da utilização de tecnologias a partir de formação de unidades demonstrativas para a capacitação de multiplicadores. Outro programa, o *Negócio Certo Rural*, oferece a capacitação de pequenos produtores para a utilização de ferramentas de gestão para administração da propriedade.

Por fim, no tocante à temática legislação, há o programa *Campo em Ordem*, com bases em orientação técnica de produtores, trabalhadores rurais, técnicos da área contábil e jurídica, através de palestras, cartilhas e material da FAEG, nos quais os principais temas tratados são do âmbito das atividades que refletem os interesses da FAEG e SENAR/GO, desde Função Social da Propriedade Rural, Legislação Ambiental; trabalhista; Previdenciária; Fundiária; Tributária, entre outros.

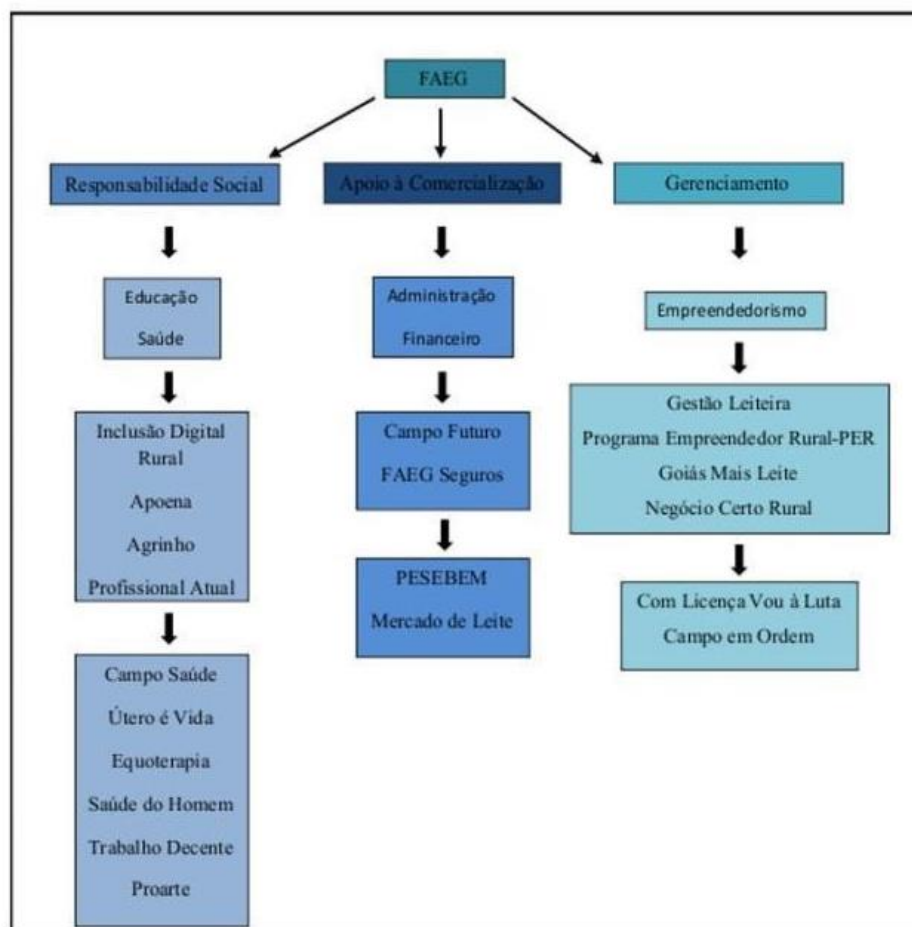
O programa *Com licença vou à Luta* remete à luta realizada historicamente pelas mulheres pela igualdade de gênero e emancipação desse sistema do patriarcado, porém, a descrição de programas como este é de basicamente a formação/capacitação das mulheres para o empreendedorismo, um tipo de empoderamento raso, de cunho reformista para as relações sociais historicamente construídas em bases desiguais e que reduz as mulheres à produção.

Ensina-se basicamente como os trabalhadores podem ser “bons” empregados e “produtivos” ou “bons fornecedores do produto barato” para as beneficiadoras/indústrias cada vez mais monopolizadas pelos patrões, baseados nas cartilhas de como se fazer de acordo com as exigências sanitárias e nutricionais do mercado capitalista.

É a visão da classe patronal, que busca, em suas ações, a garantia da manutenção do monopólio e, eu diria, monopólio da produção leiteira, que, mesmo produzida pelos pequenos produtores (camponeses), é escoada para beneficiadoras que requerem um determinado controle de qualidade, que rege o mercado capitalista e suas exigências.

O esquema da figura 09, a seguir, demonstra uma melhor visualização da estruturação dos eixos de atuação da FAEG no estado de Goiás.

Figura 09 - Eixos direcionadores das ações da FAEG



Fonte: FAEG (2017).

Como podemos verificar na sua estrutura, há algumas tendências dos programas em reforçar a responsabilidade social e o empreendedorismo (que em linhas gerais significa o individualismo no campo, oposto ao modo de vida camponês – que vive em comunidades), e este empreendedorismo no desenvolvimento da pecuária leiteira, que, como verificamos no Gráfico 11, é forte no estado de Goiás.

Sabe-se que o convencimento da sociedade com relação ao papel da agricultura capitalista é fortemente encarado pelo setor e isto se dá historicamente. Para tanto, é necessário compreender o emaranhado das relações entre as diferentes instituições que politicamente exprimem em seus projetos desenvolvidos em diferentes temas e, como veremos, também se expressa no nível da Educação Básica com o Projeto Agrinho/SENAR.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é o representante das entidades citadas que desenvolve as ações no âmbito da Educação e, especificamente, o

Projeto *Agrinho*. O SENAR tem como referência a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento econômico, que, como vimos anteriormente, são os objetivos da CNA (sua realizadora). Nesse sentido, questões como as mudanças climáticas e a produção moderna/tecnologizada são temas recorrentes nas expressões utilizadas para promoção do sistema. Foi efetivamente criado em dezembro de 1991, em lei sancionada pelo então presidente Fernando Collor, que delega sua organização e administração à CNA e outros representantes do Estado (vários ministérios – Previdência Social, Educação, Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, a OCB, as agroindústrias, Contag). Ou seja, esse período corresponde justamente aos anos em que se processavam as disputas pela hegemonia na classe agrária dominante no Brasil.

Quanto à sua organização, na hierarquia, a maior instância é o Conselho administrativo, que tem como presidente José Mario Schreiner, que é também vice-diretor da CNA, bem como presidente da Comissão Nacional de Política Agrícola da CNA. Antes de assumir a pasta da agricultura, a senadora Katia Abreu era presidente da CNA (entrou de licença ao assumir), porém, a ampla defesa realizou a então presidenta Dilma Rousseff e, contra o golpe, criou desconfortos para a senadora diante da CNA, fator que impediu seu retorno à presidência da entidade, continuando na função José Mario Schreiner.

O SENAR está presente nos 26 estados mais o Distrito Federal, com atuação nos eixos: Formação Profissional Rural, Atividades de Promoção Social, Ensino Técnico de Nível Médio e Assistência Técnica e Gerencial (a distância). Destes, realiza no estado de Goiás 36 cursos de Formação Profissional Rural e 2 cursos de Promoção Social. Possui sede na capital do estado, Goiânia, e funciona no mesmo prédio da FAEG.

Os objetivos do SENAR/GO são os objetivos gerais do sistema educacional, bem como mencionam em nível estadual linhas de atuação e objetivos mais específicos, tais como melhoria do desempenho nas ocupações; melhores e maiores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho; aumento do nível da renda familiar; despertar de uma consciência crítica nos participantes; participação na vida da comunidade; exercício da cidadania; compreensão de si (limites e potencialidades); compreensão da realidade; exigências para a vida social; e organização e cooperação.

Quanto aos programas desenvolvidos pelo SENAR, podemos verificar os principais na tabela a seguir:

Quadro 02: SENAR - Programas desenvolvidos em 2017

PROGRAMAS	OBJETIVOS
ABC Cerrado	Investimentos em florestas, práticas de baixa emissão de carbono na atmosfera;
Agricultura de Precisão	Ferramentas de gestão da propriedade; preservação ambiental;
CNA Jovem	Desenvolver liderança jovem do campo;
Inclusão Digital Rural	Capacitação para uso de tecnologias computador e internet; informática básica;
Mulheres em Campo	Promover o acesso da mulher ao conhecimento;
Negócio Certo Rural	Ferramentas de gestão para administração de pequenas propriedades;
PRADAM	Projeto de recuperação de áreas degradadas da Amazônia;
Programa Cidadania Rural	Orientar sobre direitos e deveres com a legislação previdenciária e tributária;
Programa de Saúde Preventiva	Foco educativo com vistas à melhoria da qualidade de vida;
Programa Empreendedor rural	Gestão da propriedade, formação de lideranças, administração da propriedade;
Programa Especial Proteção de Nascentes	Garantia da água (qualidade e quantidade);
Pronatec SENAR	Voltado para a profissionalização de jovens;
Sertão Empreendedor	Promover competitividade e sustentabilidade, inovação, empreendedorismo, tecnologias sociais;
Sindicato Forte	Melhoria do atendimento prestado aos produtores;
Trabalho Decente	Modernização e qualidade do trabalho.

Fonte: FAEG (2017).

Em geral, a preocupação do sistema está em “adestrar” o produtor ou o educando para o formato de “campo para negócio”, isto podemos verificar quando são utilizados os termos “melhoria de desempenho”, “ingresso no mercado”, “exigências da vida social”, ou seja, não se tratam de exigências aleatórias, ou dos próprios produtores nas comunidades, e sim das exigências da agricultura capitalista e do mercado, portanto, para adequar o jovem desde muito cedo a partir destas bases. Isto também é uma forma de convencimento de seu papel, pois o público-alvo de grande parte desses cursos não são apenas jovens do campo, filhos de camponeses, mas são também os jovens da cidade, ou qualquer um que esteja disponível para desenvolver estes ideais.

É também o SENAR que realiza o *Projeto Agrinho*, que teve início no estado do Paraná, em 1995; ironicamente, sua criação foi em um contexto de intoxicação e morte de produtores, a partir do pacote tecnológico o qual defendem, que prevê a utilização de veneno na produção. De acordo com a informação apresentada no site, o problema se deu devido ao analfabetismo no campo, o que fez com que os produtores não utilizassem

corretamente os produtos segundo a recomendação adequada. A partir do episódio, criaram o programa através do SENAR para as escolas rurais do estado do Paraná e depois disseminaram para o restante do Brasil, visto que identificaram no programa uma ferramenta de prevenção de casos como os ocorridos.

O *Agrinho* chega em Goiás em 2008 e é realizado em parceria com os sindicatos rurais patronais e o estado, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUCE) e os municípios. Especificamente na região de Catalão, outra parceria que ocorre para a efetivação do projeto é a da Vale Fertilizantes (de acordo com informações obtidas em pesquisa de campo em 2017).

Segundo relatório do *Programa Agrinho* (2017), no estado de Goiás, desde que instituído, o programa já realizou formação de mais de 80 mil professores e 1 milhão e 800 mil estudantes (de 2008 a 2016), sendo que, em número de escolas presentes, encontram-se 8.728, como mostra a tabela abaixo, retirada do Relatório do Projeto Agrinho (2017):

Tabela 05: Abrangência do *Programa Agrinho* 2008-2016

DADOS / ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL GERAL
Alunos	19.531	98.441	250.000	350.000	250.000	350.000	356.340	236.040*	149.780	1.824.092
Professores	1.021	3.511	10.000	15.500	7.000	10.000	11.878	11.802	11.702	82.414
Municípios	27	87	137	149	158	196	182	188	205	246
Escolas	-	510	1.136	1.403	1.052	1.200	1.316	596	1.515	8.728

Fonte: Relatório Projeto Agrinho (2017).

O projeto trabalha com temas diferentes a cada ano e os temas trabalhados estão designados no Quadro 03:

Quadro 03: *Programa Agrinho* – Evolução dos temas trabalhados em Goiás 2008-2016

ANO	TEMAS
2008:	Água, agrotóxicos, agricultura, seus valores e resíduos sólidos;
2009	Meio ambiente: água, solo e agricultura, resíduos sólidos, agrotóxicos, mudanças climáticas e biodiversidade;
2010	Ética, cidadania e meio ambiente;
2011	Alimentação saudável e meio ambiente;
2012	Empreendedorismo e meio ambiente;
2013	Responsabilidade social e meio ambiente;
2014	Esporte, lazer, cidadania e meio ambiente;
2015	Saúde, qualidade de vida e meio ambiente;
2016	Água: Preservação e uso no campo e na cidade.

Fonte: Relatório Agrinho (2017).

Dentre os objetivos relatados, estão claramente demarcados os eixos presentes nas instituições analisadas (CNA, FAEG, SENAR), principalmente sustentabilidade ambiental e social, mas um deles nos chama a atenção para o objetivo direto do programa, no objetivo específico: “Fomentar o agronegócio na comunidade escolar, primando pela sustentabilidade e qualidade de vida.” (Relatório Agrinho, 2017, p. 2).

Com relação aos projetos direcionados aos estudantes, o que mais chama atenção é o “Concurso Agrinho”, que envolve premiação por melhor desenho para o Ensino Fundamental I; redação para o Ensino Fundamental I e II; a modalidade Agrinho Jovem para estudantes do Ensino Médio do EJA e Pronatec; e Programa Empreendedor Jovem, que premia projetos com soluções empreendedoras sustentáveis ambientalmente; além da premiação das escolas, através da modalidade Escola Agrinho, através de relatos de trabalhos desenvolvidos no âmbito das escolas.

3.4.2 O Sindicato Patronal Rural e o *Projeto Agrinho* em Catalão-GO

No município, a implementação deste sistema composto pelas instituições patronais da agricultura apresentadas, CNA, FAEG e SENAR, está relacionado ao âmbito do Sindicato Rural de Catalão. Segundo as informações fornecidas pelo Sindicato, este iniciou-se primeiramente enquanto uma associação rural, em 1949, e, em 1963, transformou-se em Sindicato Rural.

Segundo o próprio sindicato, este possui cerca de 300 produtores associados, e seus objetivos são voltados para o apoio administrativo na atividade agropecuária, segurança, realização de cursos, palestras e comemorações. Nesse sentido, os principais projetos desenvolvidos pelo sindicato no município são os da entidade CNA/FAEG, que ao todo somam cinco: o Projeto *Agrinho*, o Cartão do Produtor (convênios com empresas com objetivo de promover desconto para associados), o Equoterapia (trabalho com deficientes), o Projeto Balde Cheio (voltado para a produção familiar) e o Patrulha Rural (que consiste em sistema de segurança na “zona rural”).

Foto 15: Catalão-GO - Sede do Sindicato Patronal/FAEG



Fonte: Trabalho de Campo: RAMOS (2017).

A foto 15 consiste nas instalações do sindicato. Além delas, é importante destacar uma estratégia da entidade CNA/FAEG, a realização da “Exposição Agropecuária”, que se trata da festa, em tese, para a exposição dos projetos realizados pelos sindicatos, mas que, no geral, através de grandes shows, se configuram como a realização da promoção destas entidades do agronegócio.

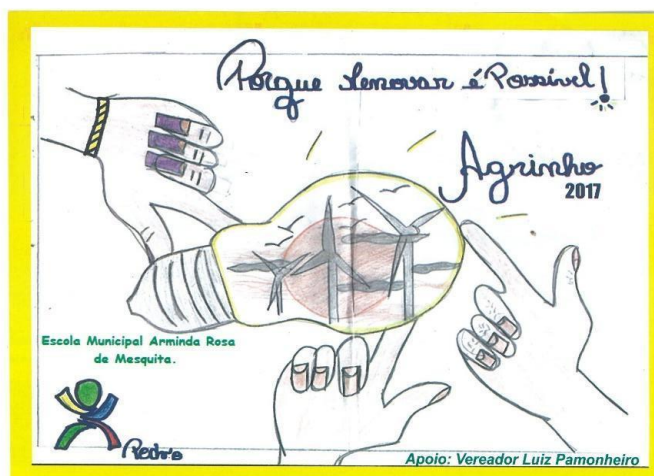
Figura 10: Folder com destaque para as atividades desenvolvidas pelo Sindicato Patronal Rural de Catalão-GO



Fonte: Trabalho de campo, RAMOS (2018).

Esse panfleto é do projeto desenvolvido no âmbito do Sindicato Rural pela FAEG/SENAR/Agrinho na Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita. O material foi entregue durante o desfile de aniversário do município, em agosto de 2017, pelos próprios estudantes e professores da escola como forma de divulgação do projeto em Catalão.

Figura 11: Panfleto do *Projeto Agrinho* na Escola Rural Arminda Rosa de Mesquita de CatalãoGO (frente/verso)



Fontes de energias renováveis
PROJETO: PORQUE RENOVAR É POSSÍVEL!
(FAEG/SENAR-GO; CONCURSO AGRINHO/ 2017)

Você sabia que cerca de 70% do valor da sua conta de luz é referente ao uso de chuveiro elétrico? Sabia que com a água aquecida nas torneiras da cozinha evita-se uso abusivo de água e materiais de limpeza, tais como os detergentes e sabões?

Utilizando garrafas pet, algumas caixas de leite usadas e tubos de PVC, o inventor desenvolveu um dispositivo que aproveita o calor produzido pelo sol para aquecer a água do chuveiro. O melhor é que sua montagem é simples e extremamente barata. O único custo é com a aquisição dos tubos de PVC. Isso, se já não tiver o material disponível em casa.

Nesse sentido, o projeto da placa fotovoltaica ganhou proporção mundial e se tornou um manual com todas as informações necessárias para as pessoas que também desejam construir seu próprio aquecedor solar de materiais reaproveitados. O modelo já foi utilizado em projetos residenciais, estabelecimentos comerciais e escolas, e sua efetividade foi comprovada. Basta pegar os materiais e fazer também.

Aproveitando-se da ousada invenção do brilhante inventor, a Escola Municipal "Arminda Rosa de Mesquita" com toda a sua equipe pedagógica, alunos, funcionários e comunidade local trouxe à pauta a ideia de construir uma placa solar caseira, ao lado da caixa d'água e em ligação contínua com a mesma, para facilitar o trabalho das cozinheiras e ajudar o Meio Ambiente na diminuição do consumo de água. Afinal, devido às situações precárias de devastação natural, já é sabido que nossas fontes de água doce, antes tão abundantes, hoje estão ameaçadas.

Repensar essa questão assim como começar a utilizar as energias alternativas na nossa vida cotidiana são atitudes que corroboram o lema do Programa SENAR-GO, em parceria com o Agrinho: Saber e Atuar para melhorar o mundo. Lema este adotado por nós, pela nossa escola, que há algum tempo se compromete em investir nos projetos de sustentabilidade que nos vêm sendo propostos.

O segundo projeto envolve a energia oriunda da junção das energias do Biogás e da Biomassa, que é a construção de um Biodigestor natural para minimizar os gastos do gás de cozinha, afinal, com a preparação de vários lanches, tanto no período matutino como no vespertino (com a chegada do Projeto "Novo Mais Educação"). Dessa maneira, o projeto "Porque Renovar é possível!" tem o intuito de complementar o uso do gás GLP, como uma alternativa natural que pode ser utilizada também em qualquer cozinha que desejar ter essa fonte alternativa, econômica e saudável ao meio ambiente.

Fonte: Projeto *Agrinho* de Catalão-GO (2017).

A partir da sustentabilidade ambiental discursada nos eixos de desenvolvimento das entidades, é realizado, em uma das escolas no campo de Catalão, o projeto de desenvolvimento de um biodigestor, amparado pelo discurso de responsabilidade social e ambiental, fortalecendo, desta forma, o seu discurso de empresa responsável e sustentável.

A ação significa, em nossa compreensão, a disputa de projetos na formação tanto de estudantes como de professores dessas escolas no campo através do *Projeto Agrinho*, que implanta na escola o entendimento do agronegócio como única forma possível de agricultura. Isto também significa a subordinação do processo educativo ao capital.

Como sabemos, no município de Catalão, ao longo dos anos, a territorialização do agronegócio e das mineradoras provocou a desterritorialização dos camponeses, bem como o fechamento das escolas no campo. E para as escolas que ainda continuam, como forma de inviabilizar um tipo de Educação emancipatória, ou seja, a Educação do Campo, dos movimentos sociais, das comunidades organizadas, ou qualquer Educação de cunho popular, o agronegócio encontra como alternativa, também, o desenvolvimento de projetos como o *Projeto Agrinho*, que introduz aos estudantes a ideologia do agronegócio e do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo.

4. O FECHAMENTO DAS ESCOLAS E AS POLÍTICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NO MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO

Neste capítulo, buscamos apresentar um panorama geral do fechamento de escolas no Brasil em relação à situação em que se encontra o estado de Goiás, bem como, a partir de dados e informações, o contexto do município de Catalão, como forma de compreender os principais aspectos que envolvem o fechamento das escolas.

No que diz respeito à Educação em Catalão, procuramos entender as condições legais da Educação do Campo no município, a partir do Plano Municipal de Educação, o qual tem seção específica para tratar da questão da Educação do Campo. Consideramos, ainda, o documento do Estatuto do Magistério que diz respeito às gratificações por meio de salário e transporte para os profissionais da educação do campo.

O objetivo é entender a situação específica das escolas com relação às etapas e modalidades de ensino oferecidas e a quantidade de matrículas e de alunos que utilizam o transporte escolar, tentando compreender os custos do transporte com sua terceirização e a efetividade das políticas para o transporte, bem como os efeitos das políticas para o transporte escolar rural PNATE e Caminho da Escola no município de Catalão.

4.1 Contextualização do fechamento de escolas do campo no Brasil e em Goiás

Questionada pelos movimentos sociais camponeses, a questão do fechamento das escolas do campo no Brasil tem trazido o tema para a discussão ampla por envolver diretamente o futuro da Educação do campo e os rumos da luta pelas condições objetivas de construção de uma proposta de educação emancipadora.

Os índices de fechamento de escolas têm se acentuado nos últimos anos. Diante desse fato, em 27 de março de 2014, foi sancionada a Lei n. 12.960, que dificulta o fechamento aleatório de escolas rurais, visto que passa a exigir manifestação de órgão normativo para início dos trâmites do fechamento.

A “Expedição Catástrofe: por uma arqueologia da ignorância” se trata de um projeto que tem como objetivo a divulgação dos dados sobre o fechamento de escolas rurais no Brasil, especificamente, a partir da problematização da situação mais alarmante de estados da região Nordeste e estados de Minas Gerais e Goiás.

O projeto tem como finalidade crítica e artística a partir dos dados sobre o fechamento das escolas. Em uma ação realizada em setembro de 2017, denunciou, a partir

de uma Torre de Transmissão (via internet) na UFG, campus Samambaia (Goiânia), o fechamento de mais de 60 mil escolas rurais no Brasil desde 1995, quando, em 24 horas ininterruptas, realizaram a leitura dos nomes das 60 mil escolas.

Os idealizadores do projeto são incisivos com o termo fechamento, assim como Souza (2016), que indica as diferenças metodológicas com relação ao tratamento dos dados; especificamente, todos eles diferenciam os termos “diminuição” e “fechamento” de escolas. A diminuição estaria para a relação de um balanço comparativo entre ano inicial e ano final e, nesta perspectiva, estaria envolvida com a abertura de escolas com base no processo de luta por abertura, haja vista as ações dos movimentos socioterritoriais para tal. Já o fechamento corresponde exatamente à quantidade de escolas fechadas, que é o que corresponde à realidade do município de Catalão, porque praticamente não há movimento de luta pela abertura de escolas e sim um movimento mínimo de resistência contra o fechamento (de salas e escolas justificadas pela ausência de estudantes – relatos presentes nas entrevistas com lideranças do MCP – em desenvolvimento).

Concordamos com a distinção metodológica, mas, para além dela, entendemos que a palavra “fechamento” possui uma sonoridade que incomoda, ao contrário do termo “diminuição” e é de fato o que pretendemos mostrar neste trabalho: o quão alarmante são os números a que nos referimos, bem como refletir sobre as consequências que teremos com a concretização dos altos números de “fechamento” das escolas do campo.

No Brasil, em 2003, havia 103.328 escolas rurais, número que caiu para 66.732 em 2016 (INEP, 2017). Especificamente sobre a situação do estado de Goiás, Souza (2016) destaca a quantidade de escolas no ano de 2000, sendo 1.822 e, que em 2007, passam para apenas 777 escolas, diminuição de 40%; números que sofreram alterações no período seguinte.

As 777 escolas existentes em 2007 diminuem para 733 em 2008, 689 em 2009, 646 em 2010, 618 em 2011, 599 em 2012, 587 em 2013, 578 em 2014 e 575 em 2015. Diminuição de mais 30%, com média de 26 escolas fechadas/ano; os anos com maior número de fechamentos são 2008 e 2009.

Quanto ao fechamento registrado por mesorregião geográfica de Goiás, Souza (2016) realiza um levantamento no período 2007-2015, sendo, por quantidade de fechamento, a mesorregião Leste com 104 escolas fechadas, o Norte com 75, o Centro com 64, Sul com 45 e o Noroeste com 24, totalizando 312 escolas fechadas. Na mesorregião Sul Goiano, onde está localizado o município de Catalão, foram fechadas 19 escolas no período, sendo 140 inicialmente e passando para 121 escolas.

A hipótese que justifica Goiás como um dos estados que mais fecham escolas do campo está na territorialização do agronegócio no estado. A mesorregião Sul Goiano está, juntamente com a Mesorregião Noroeste, entre as que possuem os menores índices de fechamento de escolas do estado, porém, o Sul Goiano também possui o menor número de escolas no campo. Basicamente, o maior número de fechamento já foi realizado anteriormente aos anos 2000, período considerado por Souza (2016).

Concordamos com Souza (2016), na compreensão de que o Paradigma do Capitalismo Agrário, representado pelo agronegócio, interfere e inviabiliza diretamente a realização de políticas públicas para os camponeses. Acrescentamos ainda que, além de interferir nas políticas públicas, o capital realiza ações voltadas para a concentração de terras. Em Catalão, especificamente, via desterritorialização de comunidades inteiras pelas mineradoras, que expulsa os camponeses de suas terras, como ocorreu com a comunidade Chapadão, que foi dizimada recentemente e no mesmo processo estão as comunidades Macaúba e Coqueiros, em CatalãoGO.

Ainda inviabilizam as políticas públicas para a produção com o “cercamento” das pequenas propriedades pelas fazendas de monocultivos que realizam, por exemplo, pulverização aérea de agrotóxicos (fator pontuado em entrevista com lideranças do MCP, que destacam esse cercamento de propriedades próximas às áreas do agronegócio). Fatores que serão desenvolvidos mais à frente a partir da intervenção planejada nas escolas rurais com os estudantes e averiguadas em trabalho de campo.

A situação do Sul Goiano, mesorregião com maior concentração de municípios sem escolas no campo, é explicada pela consolidação de esse processo de fechamento ter ocorrido anterior a 2007. Pretendemos estabelecer um paralelo com a questão da nucleação das escolas de Catalão, que tem ocorrência anterior aos anos 2000.

O questionamento em pauta é no sentido de entender qual o fator que justifica a existência de escolas no campo no município de Catalão, já que se encontra cercado pelo agronegócio e mineração e os camponeses sofrem a pressão da desterritorialização. O agronegócio provoca o fechamento de escolas e o período de expansão do projeto modernizante coincide com o período de fechamento de escolas justificadas pela nucleação das escolas rurais multisseriadas. Os caminhos da pesquisa ainda nos levam a entender que o agronegócio que contribuiu para o fechamento das escolas talvez seja o mecanismo que ainda assegura a existência das que restaram.

4.2. Nucleação e Multisseriação: a educação rural em Catalão-GO

Uma questão amplamente conhecida e debatida desde o final da década de 1980 na Educação no meio rural são os projetos de nucleação das escolas rurais. A Nucleação consiste no agrupamento das Escolas Isoladas Rurais em única unidade administrativa ou, como ocorreu em alguns casos, na delegação destas a uma escola-polo. Este projeto tem como referência um modelo norte-americano de organização das escolas no meio rural, no entanto, algumas reflexões sobre o processo, como por exemplo, sua forma de realização, se fazem pertinentes neste trabalho.

A multisseriação é outro aspecto relevante presente nestas escolas e significa a junção de crianças e adolescentes em uma mesma sala de aula, em grande parte, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em geral, estas escolas rurais brasileiras que funcionam em salas multisseriadas têm como contexto um amplo leque que combina descaso e abandono da população que depende dela no campo.

São escolas com problemas desde a falta de estrutura física, até sérias carências no respaldo pedagógico aos professores. Quanto à estrutura física, as condições são na maioria das vezes precárias. Os professores e estudantes sentem o abandono pelas secretarias/diretorias de ensino na estrutura dos prédios, na falta de material, de merenda (fator relevante para a permanência na escola), produtos de higiene e limpeza.

Quanto aos problemas enfrentados pelos professores, podemos elencar a múltipla funcionalidade (diretor, coordenador, faxineiro, merendeiro, entre outras), alta rotatividade devido à falta de vínculo com o campo, as referências do ideal de escola (seriada e urbana), a desvalorização dos docentes do campo, seja em salários ou respaldo na formação e continuação desta, e dificuldades com metodologias de ensino que compreendam a diversidade das salas de aula.

Em geral, as Escolas Rurais desempenharam e desempenham no Brasil um importante papel na alfabetização de crianças e adolescentes do campo, porém os problemas nos permitem a compreensão da realidade dessas escolas e, como parte da realidade do campo brasileiro, nos proporciona entender como vêm sendo historicamente tratados os seus problemas estruturais, que perpassam a concentração fundiária, a reforma agrária e as políticas de comercialização.

A realização da Nucleação das Escolas Rurais em Catalão ocorreu a partir de 1989 e, em linhas gerais, de maneira bem parecida com as demais experiências brasileiras. Flores (2000), ao analisar o processo, destaca que no município o projeto seguiu o modelo

autoritário de se fazer política, ou seja, sem a consulta aos camponeses, estudantes e professores destas escolas e se caracterizou como uma política realizada de cima para baixo, como política compensatória.

Como mencionado anteriormente, com base em Fernandes (2012), na diferenciação do processo de construção de políticas, “compensatórias” significa serem elaboradas de cima para baixo sem a participação popular, já “emancipatórias” são elaboradas em um processo de construção coletiva, do povo e para o povo.

Esse tipo compensatório produz equívocos, visto que, sem saber das necessidades específicas dos que vivem no campo, elaboram um tipo de política que não condiz com a realidade prática, por isso, em muitos casos na implantação desse modelo de nucleação no Brasil, houve resistência popular. Está aí a diferença do tipo de escola pensada pelo Movimento de Educação do Campo, uma escola que deve ser construída pelo povo e para o povo.

A nucleação das escolas rurais em Catalão, segundo Flores (2000), foi influenciada pela instalação do modelo no município de Uberlândia/MG. A então secretária de Educação, Neura Ferreira Rocha de Paula, na gestão de Arnaldo Rosa de Mesquita (1989-1992), teria se inspirado pelo projeto através de uma matéria de revista¹⁰, em reportagem sobre o tema e, em seguida, visitou o município para conhecer pessoalmente a experiência.

As escolas rurais de Catalão, anteriores à nucleação, partilhavam das condições gerais das escolas rurais brasileiras, isto é, a predominância de salas multisseriadas e o amplo conjunto de questões que acompanham este paradigma. Contavam, também, com modalidades de Ensino Infantil até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, atendendo crianças e adolescentes. Na foto 17, apresentamos uma das escolas desativadas para a nucleação, que demonstra um exemplo de estrutura das escolas multisseriadas.

A escola está localizada na Comunidade Morro Agudo, próxima às ruínas da antiga igreja, do centro comunitário e da quadra poliesportiva, como podemos ver na foto 16. Na imagem mais ampla, há uma plantação de mandioca no entorno. Na estrutura interna da escola, podemos constatar a existência de um salão grande com duas lousas, características do funcionamento de sala multisseriada, um pequeno cômodo com um fogão a lenha, provavelmente onde eram preparadas as refeições. Não registramos em

¹⁰ *Revista Nova Escola*, v. 4, n. 34, 1986.

fotos a estrutura do banheiro, mas um segundo cômodo pequeno abrigava esse tipo de estrutura, em condições.

Foto 16: Comunidade Morro Agudo, Catalão-GO - Escola abandonada, antiga Igreja e Centro Comunitário



Fonte: Trabalho de Campo, Ramos, 2017.

Foto 17: Comunidade Morro Agudo, Catalão-GO - Estrutura interna da escola: sala multisseriada e cozinha



Fonte: Trabalho de Campo, Ramos, 2017.

Quanto à estrutura pedagógica e corpo técnico destas escolas, predominava a múltipla funcionalidade realizada pelo professor, já que ele exercia também a função de faxineiro, diretor, coordenador, secretário, cozinheiro etc. A qualificação docente também era baixa e contava com número reduzido de estudantes (o que não necessariamente seja indicativo de dificuldade).

Além disso, a estrutura física é inapropriada, apresentando dificuldades de acesso às escolas pelos professores e estudantes, além de problemas como evasão, repetência e rotatividade de professores. E, como a maioria dos casos, os professores viam na escola urbana um modelo de sucesso, inclusive a encaravam como um tipo de evolução na carreira profissional (Flores, 2000).

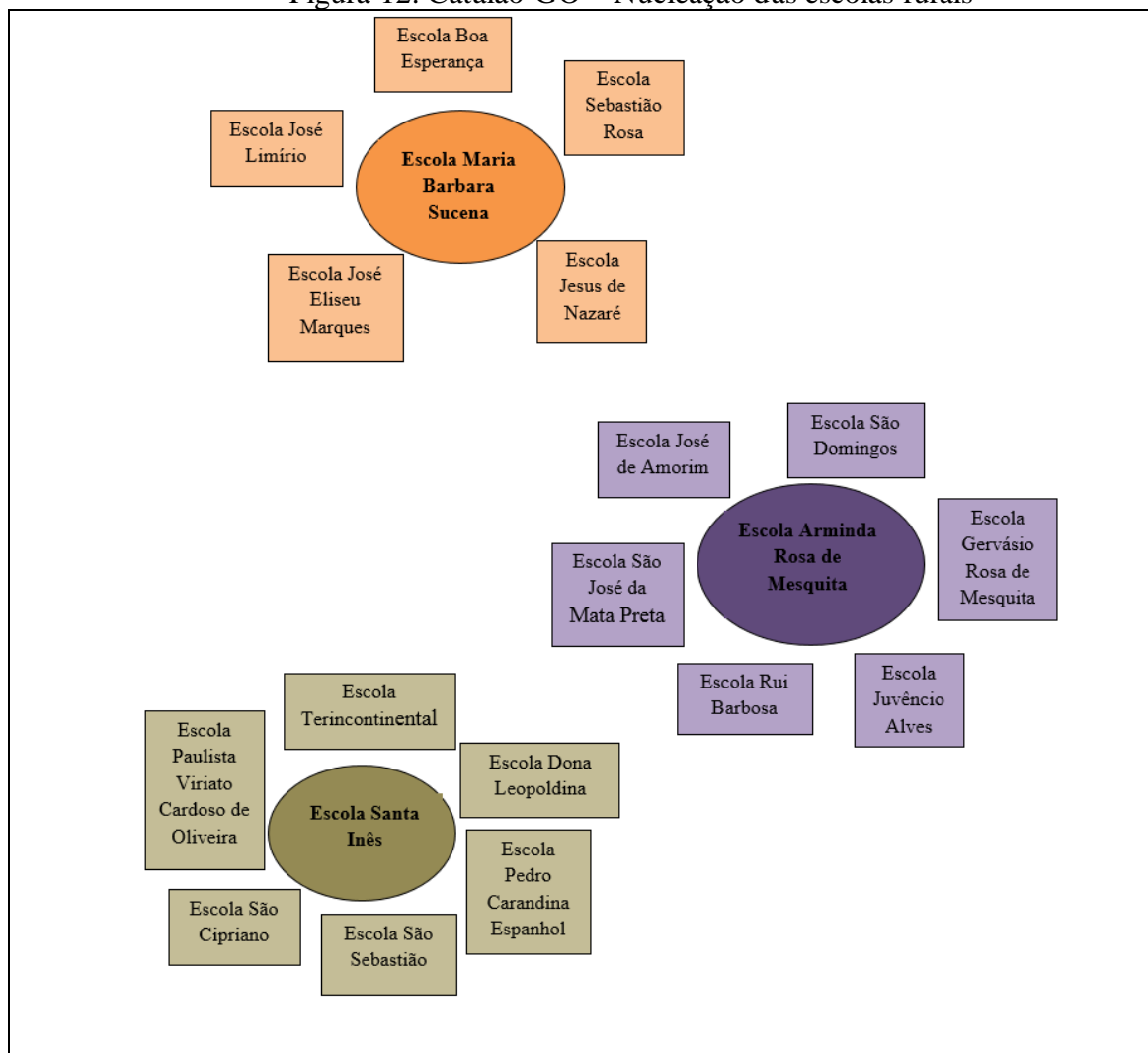
A realização da nucleação e conseqüente desativação das escolas rurais configuram o que atualmente temos como o modelo de escola urbana no campo em Catalão (Flores, 2000; Costa, 2013). Estas escolas são o modelo de escola rural em que somente sua localização está no meio rural, mas se caracterizam, verdadeiramente, pelo modelo urbano ampliado para o meio rural.

A primeira escola criada nesta perspectiva foi a Escola Maria Barbara Sucena, que teve funcionamento iniciado no ano de 1990. Está localizada na Comunidade Cisterna e, para sua realização, foram desativadas cinco escolas, inclusive uma delas foi a escola da fotografia anterior (Foto 16).

A segunda nucleação formou a escola Arminda Rosa de Mesquita, localizada na Fazenda São Domingos e, para isso, foram desativadas seis escolas. A terceira escola a ser nucleada foi a Escola Santa Inês, no ano de 1994, para sua formação foram desativadas mais seis escolas isoladas.

Desta forma, o esquema com as escolas nucleadas e que receberam, após este primeiro momento, outras que foram fechadas, pode ser verificado no esquema a seguir (Figura 12):

Figura 12: Catalão-GO – Nucleação das escolas rurais



Fonte: Dissertação, Flores (2000, p. 33-35).

A Nucleação realizada em Catalão ainda desfrutava/desfruta da condição de ideia inovadora, conformando na propaganda feita pelos implementadores (e tranquilamente compradas) enquanto avanço, visto que se tratava de iniciativa importada dos Estados Unidos. Em Flores (2000, p. 41) identificamos até certo conformismo com relação à implementação do projeto, pois “já significa um grande avanço na conquista do direito que as crianças de zona rural possuem”. A autora ainda acrescenta que:

As Escolas Rurais Nucleadas do município de Catalão-GO, embora não sejam o único modelo de Escola Rural, significam um avanço na categoria de Escolas Rurais. O fato de várias localidades no Brasil e no exterior buscar sua implantação já a caracteriza como algo inovador para uma clientela que, ao longo dos anos, poucos benefícios recebeu em termos de melhoria ao atendimento a sua clientela (Flores, 2000, p. 41)

Para além da solução estabelecida (ou a falta dela) sobre o conjunto de questões de fato significativas, apresentadas no âmbito do cotidiano das escolas rurais estruturadas em salas multisseriadas, como no caso do município de Catalão, Hage (2010, p. 9), nos provoca reflexões com relação às intervenções possíveis para a efetiva melhoria das condições expostas sobre a realidade dessas escolas. O autor elenca seis práticas e políticas emancipatórias para a contribuição à reflexão sobre a realidade:

1. Dar visibilidade as escolas multisseriadas nas Secretarias de Educação, nas políticas dos Ministérios, nas universidades, centros de pesquisas e nos movimentos sociais;
2. Enfrentar os problemas verdadeiramente graves e os desafios concernentes às escolas multisseriadas;
3. Desfazer o referencial da escola seriada urbano-cêntrica, empecilho ao desenvolvimento desse tipo de escola seriada que se baseia nesse modelo fracassado; necessidade de buscar, construir novas formas de organização do ensino;
4. Superar o currículo descontextualizado com a realidade do campo, necessidade de afirmação das identidades culturais dos povos do campo;
5. Escola multisseriada significa oportunidade de acesso a escolarização no lugar em que vive, portanto, formação de uma cultura com base no modo de vida que é grande potencial de contextualização do currículo; é o lugar de afirmação das identidades; tem potencial de se desenvolver enquanto referência de local cultural dentro das comunidades;
6. Considerar a diversidade de sujeitos, idades, séries experiências e experimentações.

Diante das reflexões sugeridas, o que nos levaria até a real solução dos problemas em bases legais, segundo o autor, estaria descrito no próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, em seus artigos 23 e 28 que preveem, respectivamente, determinada autonomia de organização, em séries, períodos, semestres, ciclos, alternância, não-seriação e, especificamente, para a população rural, a autonomia nas adaptações de conteúdos curriculares, metodologias, calendário escolar etc.

Este processo de nucleação veio acompanhado de algumas ações que entendemos como mais superficiais no que diz respeito aos problemas de estrutura física das escolas rurais, que atualmente constam no Plano Municipal de Educação do município, como veremos no subitem a seguir.

4.2.1 O Plano Municipal de Educação e a garantia da escola no campo

Procuramos entender as condições legais da Educação do Campo no município de CatalãoGO a partir das modificações decorrentes deste projeto de nucleação das escolas e, para tanto, utilizamos o Plano Municipal de Educação, o qual tem seção específica para tratar a educação do campo.

O Plano Municipal de Educação é de 2011, tem duração de 10 anos e nele constam o acúmulo das modificações desde o projeto da nucleação. Na seção que trata do Ensino Fundamental, em específico no subitem “Objetivos e Metas”, se prevê a adequação de todas as escolas até 2018 para a Escola de Tempo Integral (duração de 10 horas/dia), conforme consta na citação a seguir:

4. Garantir, gradativamente, a partir da aprovação deste plano, que todas as unidades escolares da rede pública, promovam adaptação de sua estrutura física, de modo a atender aos padrões mínimos de infraestrutura para o Ensino Fundamental, e, ainda, exigir e fiscalizar que a rede privada também cumpra estas determinações, de modo a atingir 30% das instituições de ensino até o final da vigência deste plano, incluindo:

- a) Espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, instalações sanitárias para higiene e segurança;
- b) Áreas apropriadas para esporte, recreação, biblioteca, informática, atividades artísticas e culturais, serviços de merenda escolar;
- c) Atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- d) Mobiliário, equipamentos (informática e multimídia), materiais pedagógicos;
- e) Fácil acesso, a todas as dependências, para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- f) Telefone, serviço de reprodução de textos e acesso à internet.

5. A partir da vigência deste Plano, somente autorizar o funcionamento das escolas que atendam aos requisitos contidos no item 4 (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 38-39)

As exigências que constam neste artigo, para toda a rede municipal de ensino que oferta a modalidade de Ensino Fundamental, seriam as condições especificadas enquanto objetivos do município. O que precisamos problematizar é se estes objetivos configuram o real interesse em elevar o nível da qualidade das condições de estrutura física e no ensino destas escolas, ou se são justificativas para fechar as escolas rurais que não atendem tais exigências e que a adequação seja mais difícil do que seu fechamento.

Consta, no 15º artigo do Plano, o transporte para estudantes e profissionais da educação, como podemos verificar: “15. Garantir aos alunos e aos profissionais da Educação do Campo, o transporte escolar, com a colaboração financeira da União, Estado

e Município.” (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 41). Já no item 17, reconhecemos outros aspectos que dizem respeito à efetivação da Educação do Campo:

17. Promover, no prazo de dois anos, a partir da aprovação do Plano, formas mais flexíveis de organização escolar para a educação do campo, bem como a adequada formação dos Profissionais da Educação, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 42).

Especificamente no item corresponde à Educação do Campo, no subitem “Diagnósticos e Diretrizes”, observa-se o número de unidades escolares da Educação do Campo no município, portanto, apenas uma unidade de Educação Infantil, quatro de Ensino Fundamental e uma unidade atribuída ao Projeto Escola Ativa (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 73). O projeto Escola Ativa corresponde à formação continuada para docentes das classes multisseriadas, portanto, justificado claramente pela existência de salas multisseriadas no município. O documento ainda informa a quantidade média de 658 estudantes dessas escolas.

No item “objetivos e metas da Educação do Campo”, é previsto “4. Garantir mais de um professor para a escola multisseriada, levando em consideração a realidade, as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 76). Na ocasião da elaboração do documento, existia escola multisseriada.

Sobre as metas (item 5), o documento dispõe: e) Garantia de transporte de qualidade aos profissionais e alunos da Educação do Campo (Plano Municipal de Educação, 2011, p. 77); e no item que versa sobre o Financiamento e Gestão, entre seus objetivos e metas, é previsto: “18. Garantir recursos para a Educação Básica no campo, de modo a manter escolas no meio rural” (p. 94).

Portanto, no próprio plano, estas são as consideradas como escolas da Educação do Campo, que estão em funcionamento e que o número de estudantes não diminuiu drasticamente, pois se manteve nos últimos anos nas escolas rurais e, uma vez que essas escolas estão adequadas ao plano municipal da educação, não justifica o fechamento de escolas neste período.

Com relação ao documento referente ao Estatuto do Magistério, no que diz respeito às gratificações por meio de salário e transporte aos profissionais da Educação do Campo (seção V - Da gratificação de incentivo ao trabalho na zona rural), prevê-se:

Art. 59 - Enquanto perdurar a razão determinante, aos profissionais habilitados da área da educação, nos termos da legislação vigente: Professor Docente (PD), Professor de Educação Física, Professor de Educação Artística nos níveis III, IV, V e VI e o Assistente de Ensino nos níveis III, IV, V, VI e VII, em funções de magistério na zona rural,

será concedido uma gratificação de 40% (quarenta por cento) sobre o salário base.

Parágrafo Único - Aos profissionais da educação sem habilitação na área: Professor de Educação Artística nos níveis I e II e o Assistente de Ensino nos níveis I e II, em funções de magistério, na zona rural, será concedida uma gratificação de 20% (vinte por cento) sobre seu salário, como incentivo ao trabalho rural e para transporte (Estatuto Magistério, 2011, p. 25).

Sobre a gratificação para o transporte pelo desempenho do magistério no perímetro urbano e distritos, visto que o município fornece o transporte diário aos trabalhadores da educação na zona rural, é estabelecido:

Art. 60 – Enquanto perdurar a razão determinante, ao Professor Docente (PD), Professor de Educação Física, Professor de Educação Artística e o Assistente de Ensino nos níveis III, IV, V, VI e VII, em funções de magistério, que residem e trabalham nos distritos do município de catalão, e ainda, aos que residem e atuam na zona urbana, será concedida uma gratificação de 10% (dez por cento) sobre seu salário, como ajuda para transportes (Estatuto Magistério, 2011, p. 26).

Podemos observar o conjunto de garantias que constam no plano municipal, tanto para os profissionais, quanto para os estudantes, na manutenção das condições que asseguram a continuação das escolas rurais. O conjunto de medidas processadas após a nucleação, que vão desde o fornecimento de transporte para os professores que não moram nas proximidades das escolas e garantem a continuação desse funcionamento, até o adicional pago dão condições e para a continuação do ensino nelas. De certa forma, o funcionamento destas escolas nucleadas passou a ser dependente da realização do transporte escolar tanto de professores, quanto dos estudantes e demais funcionários da escola.

Percebemos minimamente, na análise dos pontos abordados no Plano Municipal de Educação com relação às escolas localizadas no meio rural, a forma com o que poder público municipal enxergava/enxerga a Educação para os camponeses e isto se revela nas medidas tomadas após a efetivação da nucleação, pois, de acordo com o entendimento, os problemas da Educação antes da nucleação estavam nas condições de estrutura física das escolas e no fato de ser multisseriada. O novo projeto para a escola, boa e moderna, modificou a escola rural, tornando-a uma caricatura da escola urbana e dependente do transporte escolar.

Se as medidas tomadas a partir da nucleação foram fundamentais na manutenção da quantidade de escolas existentes, discutiremos e verificaremos a seguir.

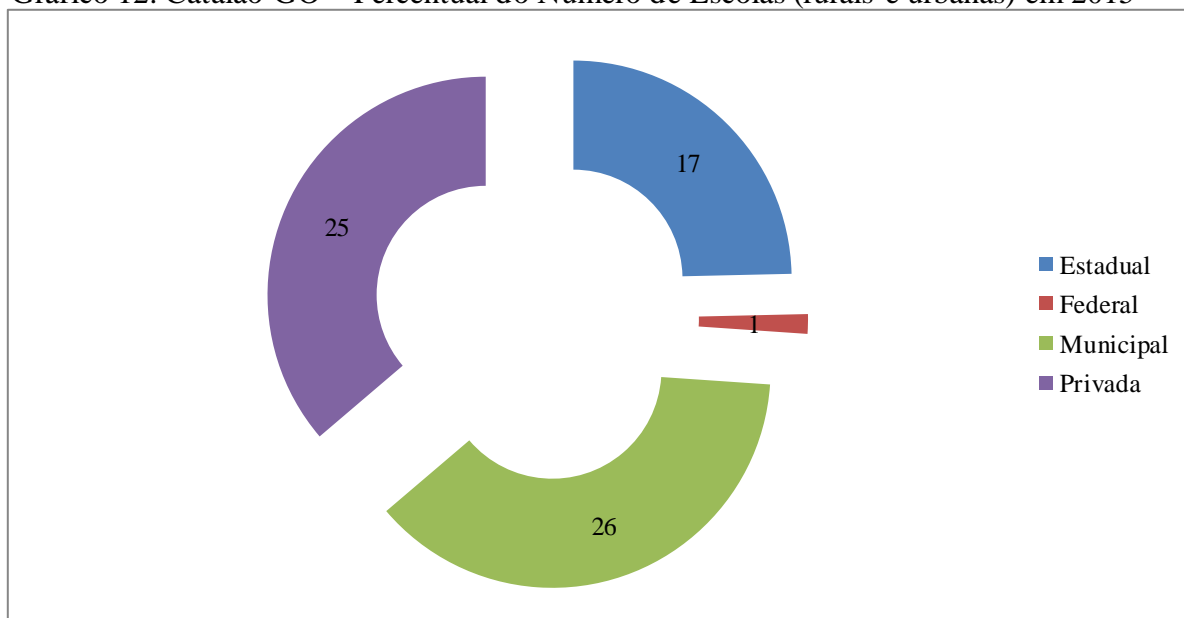
4.3 O Contexto das Escolas Rurais de Catalão-GO

Na presente análise, buscamos contemplar a situação dessas escolas rurais quanto ao número de matrículas, para compreender possíveis justificativas de fechamentos na atualidade, que, como sabemos, recai sempre no “baixo” número de estudantes. Nesse sentido, realizamos levantamentos de dados com a finalidade de compreendermos a evolução do número do efetivo de estudantes nas escolas rurais, considerando números de matrículas ao longo dos últimos anos.

As escolas são organizadas por dependência administrativa, que significa a esfera de responsabilidade para com a escola: federal, estadual, municipal ou privada. Diante disso, utilizamos os dados referentes às pesquisas Data Escola Brasil e Sinopse Estatística.

Inicialmente, apresentamos neste item o número de escolas rurais e urbanas em Catalão-GO, um quantitativo total, que corresponde a 69 escolas, bem como a respectiva dependência administrativa, de acordo com os dados do INEP (2017):

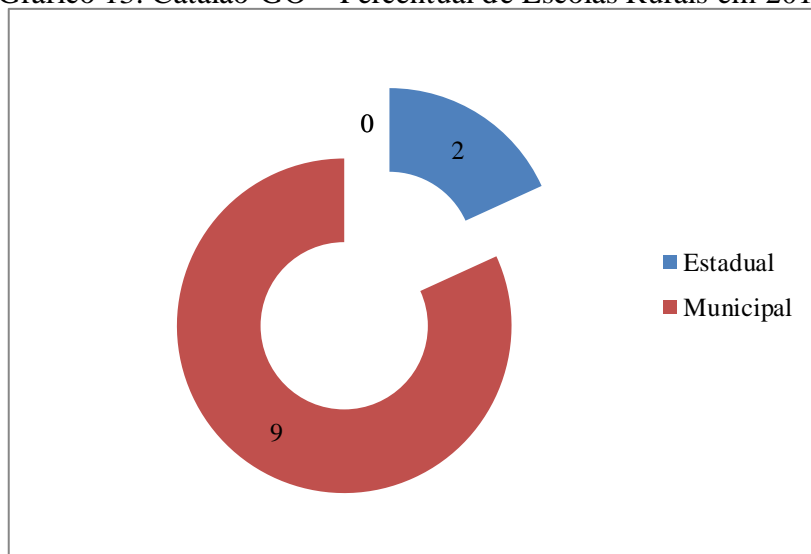
Gráfico 12: Catalão-GO – Percentual do Número de Escolas (rurais e urbanas) em 2015



Fonte: Inep, 2017. Org. Ramos, 2017.

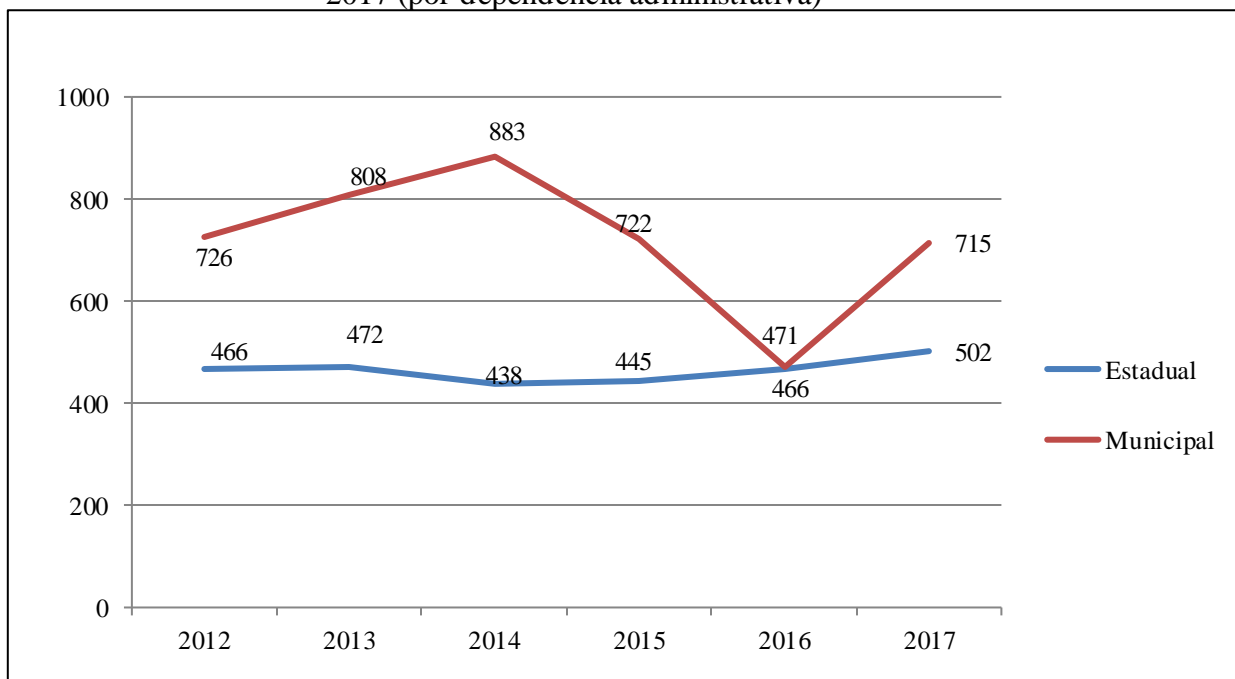
Com relação ao número de escolas rurais, de acordo com os dados do INEP (2017), são 11 escolas, das quais duas são estaduais e nove são municipais:

Gráfico 13: Catalão-GO – Percentual de Escolas Rurais em 2015



Fonte: Inep, 2017. Org. Ramos, 2017.

Gráfico 14: Catalão-GO - Evolução do número de matrículas nas Escolas Rurais 2012-2017 (por dependência administrativa)



Fonte: Inep, Sinopse Estatística (2017). Org. Ramos, 2017.

Além do levantamento dos dados contidos na Sinopse Estatística do INEP (2017), consultamos também os dados do Inep no âmbito da pesquisa Data Escola Brasil, a qual disponibiliza a quantidade de matrículas, especificando as escolas por dependência administrativa e modalidades de ensino, conforme as tabelas a seguir:

Tabela 06: Catalão-GO - Escolas Rurais em 2015

Escola	Situação de funcionamento	Dependência administrativa
Colégio Estadual Carolina Vaz Da Costa	Em atividade	Estadual
Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão	Em Atividade	Estadual
Creche Municipal Eva Francisca De Mesquita	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal Joaquim Ferreira	Paralisa da	Municipal
Escola Municipal Arminda Rosa De Mesquita	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal Dario Pires	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal Maria Barbara Sucena	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins Silva	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal Santa Inês	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal São Bento	Em Atividade	Municipal
Escola Municipal São Bernardes	Em Atividade	Municipal

Fonte: Inep, Data Escola Brasil (2017). Org. Ramos, 2017.

Tabela 07: Catalão-GO - Número de matrículas em Escolas Rurais em 2015 (dependência municipal)

ESCOLAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS		
	Ens. Fundamental - Anos iniciais	Ens. Fundamental - Anos Finais	TOTAL
Creche Municipal Eva Francisca De Mesquita	0	0	0
Escola Municipal Joaquim Ferreira	0	0	0
Escola Municipal Arminda Rosa De Mesquita	36	42	78
Escola Municipal Dario Pires	116	0	116
Escola Municipal Maria Barbara Sucena	42	42	84
Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins Silva	264	0	264
Escola Municipal Santa Inês	76	75	151
Escola Municipal São Bento	7	0	7
Escola Municipal São Bernardes	14	0	14
TOTAL	555	159	714

Fonte: Inep, Data Escola Brasil (2017). Org. Ramos, 2017.

A partir deste levantamento referente às escolas rurais e às especificidades com relação ao funcionamento de cada uma, buscamos entender estes dados. Procuramos compreender a localização das escolas, visto que o município possui alguns distritos e, desta forma, já se processou outra situação para o nosso entendimento: o município possui dois distritos, Santo Antônio do Rio Verde e Pires Belo, e parte das escolas elencadas pelo Inep localizam-se neles.

O distrito de Santo Antônio do Rio Verde possui duas escolas: o Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão, em que funcionam os Ensinos Fundamental II e Médio e a Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins, onde funciona Creche e Ensino Fundamental I. Uma divisão parecida é realizada no distrito de Pires Belo, que possui uma escola estadual, o Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa, em que funciona o Ensino Médio, a creche Eva Francisca de Mesquita e a Escola Municipal Dario Pires, que contemplam o Ensino Fundamental I.

Das onze escolas elencadas, cinco estão localizadas nos distritos, que possuem as características de pequenas vilas, mas como não compõem o principal núcleo urbano, são considerados área rural, sendo elas: Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa, Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão, Creche Municipal Eva Francisca de Mesquita, Escola Municipal Dario Pires e Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins Silva.

É justamente por conta da distinção do que é urbano e rural, que identificamos a discrepância do número de matrículas expostas na série histórica 2012-2017 no gráfico 14, o qual demonstra, para o ano de 2016, um efetivo muito abaixo dos anos anteriores.

Quando expusemos a dúvida para a Secretaria Municipal de Educação, a resposta que obtivemos é que, por conta da mudança de gestão, as escolas localizadas nos distritos podem ou não ser consideradas rurais e que para serem consideradas precisam constar no Plano Diretor do município a identificação destes distritos enquanto área rural.

Ainda com relação à diferenciação por dependência administrativa, especificamente a quantidade de escolas de dependência municipal que constam nos dados do Inep (gráfico 12), corresponde também ao declarado no site da Secretaria Municipal de Ensino, onde estão catalogadas 26 escolas, sendo seis escolas rurais: Escola Municipal Arminda Roda de Mesquita, Escola Municipal Maria Barbara Sucena, Escola Santa Inês, Escola Municipal Dario Pires, Creche Municipal Eva Francisca de Mesquita e Escola Municipal Prof.^a Maria Conceição Martins.

Realizamos o levantamento dos dados das escolas da rede municipal de ensino, quanto ao número de matrículas, dos anos de 2013 a 2017, referentes a dezembro, último mês letivo de cada ano, e pudemos assim concluir que de fato não houve diminuição da quantidade de estudantes no ano de 2016, mesmo ficando de fora as duas escolas estaduais, que, de acordo com os dados do Inep, no gráfico 14, fazem parte da soma total de estudantes nos anos 2012 a 2017.

Tabela 08: Catalão-GO - N° de matrículas nas escolas rurais

ESCOLAS	2013	2014	2015	2016	2017
Creche Municipal Eva Francisca de Mesquita	146	168	57	66	79
Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita	80	79	73	66	63
Escola Municipal Dario Pires	0	0	119	118	128
Escola Municipal Maria Barbara Sucena	89	97	84	77	75
Escola Municipal Profª Maria Conceição Martins Silva	394	375	346	361	361
Escola Municipal Santa Inês	135	154	143	150	135
Escola Municipal São Bento	12	7	0	0	0
Escola Municipal São Bernardes	20	13	11	0	0
TOTAL	876	893	833	838	841

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2017).

Comparando os dados do Inep com os da Secretaria Municipal de Educação, percebemos uma grande discrepância ao longo dos anos.

A partir da Tabela 08, conseguimos visualizar o fechamento de duas escolas, quando constam o último ano de funcionamento, o que não é possível, por exemplo, visualizarmos nos dados do Inep. A Escola Municipal São Bento, mais conhecida como escola do Vale do Rio Grande, teve seu último ano de funcionamento em 2014, sendo que a partir de 2015 os estudantes já foram transferidos para a escola Santa Inês¹¹. A outra é a Escola São Bernardes (Comunidade Tambiocó), que, de acordo com a tabela, teve como último ano de funcionamento, 2015, foi fechada e os estudantes encaminhados para as escolas da cidade.

Ao indagarmos a Secretaria Municipal de Educação sobre a existência das escolas que constam na lista do Inep (Tabela 06), ou seja, a Escola São Bernardes, a São Bento e a Escola Joaquim Ferreira, os motivos do fechamento são sempre colocados pela falta de estudantes. Quanto ao ano de fechamento destas escolas, nos informaram que a Escola Joaquim Ferreira já se encontra fechada desde 2009, mas que somente no ano passado (2017), juntamente das escolas São Bento e São Bernardes, é que concluíram oficialmente seu fechamento, como consta no documento da Resolução – CME N°. 003, de 15 de março de 2017 (ver apêndice), que as declara extintas. No geral, após o período de fechamento para a realização das nucleações, estas escolas mencionadas foram fechadas.

¹¹ De acordo com informação obtida na Escola Santa Inês e na Secretaria de Educação, se tratava de uma escola com sala multisseriada, em que todos os estudantes passariam para o Ensino Fundamental II no ano seguinte (2015), portanto já iriam estudar na Santa Inês, e ficaria apenas um estudante nesta escola, então também providenciaram a transferência deste para a escola mais próxima.

De acordo com Costa (2013) duas escolas foram fechadas e seus estudantes foram integrados à primeira nucleação (Escola Maria Barbara Sucena), a Escola Nossa Senhora do Carmo e a Escola Limírio Marinho da Fonseca. Também passou a compor a terceira nucleação, de acordo com informações levantadas em trabalho de campo realizado na Escola Santa Inês, que foi fechada em 2014, a Escola Vale do Rio Grande. A escola São Bernardes também foi fechada em 2015 e seus estudantes foram transferidos para a cidade, e a Escola Joaquim Ferreira em 2009 (segundo informações da Secretaria Municipal de Educação). Elas contabilizam um total de cinco escolas fechadas no município após o período de amplo fechamento para a nucleação.

Das escolas consideradas rurais, de acordo com os levantamentos realizados, apenas três estão localizadas nas comunidades, que são justamente as nucleadas: a Escola Municipal Arminda Roda de Mesquita, a Escola Municipal Maria Barbara Sucena e a Escola Santa Inês.

Realizamos visita ao distrito de Santo Antônio do Rio Verde, no qual conhecemos as condições de funcionamento da Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins Silva e Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão.

Quanto às instalações da Escola Municipal Prof.^a Maria Conceição Martins, sabemos que esta foi inaugurada em 2004, funcionando em suas instalações creche (berçário/maternal) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2017, foram matriculados 358 estudantes, sendo Creche (maternal e berçário) com 26 estudantes, Creche-escola (Jardim I e II Ensino Infantil) com 74 estudantes, ambos funcionando em período integral; e Ensino Fundamental II, 258 estudantes nos períodos matutino e vespertino.

Quanto ao quadro de funcionários, são 33 no total, sendo 20 professores (quatro utilizam o transporte da sede do município até o distrito), e a empresa terceirizada, que disponibiliza mais sete monitores para o acompanhamento dos estudantes.

Foto 18: Distrito Santo Antônio do Rio Verde em Catalão-GO - Instalações da Escola Municipal Prof^a Maria Conceição Martins



Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

O Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão também se localiza no distrito de Santo Antonio do Rio Verde e oferece as modalidades de Ensino Fundamental II e Médio, 6º ao 3º ano nos turnos matutino e vespertino, sendo que no período da tarde tem quantidade maior de alunos da zona rural (não informou números). Possui um total de 360 estudantes, contando com cerca de 180 no Ensino Fundamental II e 180 no Ensino Médio. Quanto aos funcionários, possui um total de 35, sendo 22 professores.

Foto 19: Distrito Sto. Ant. do Rio Verde, Catalão-GO - Instalações do Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão



Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

Quanto à Escola Santa Inês, sua existência é desde 1994, quando foi nucleada e oferta desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II em regime integral, diferenciado em horários de funcionamento, de acordo com a flexibilidade da legislação, que permite adequação do calendário e horários das aulas. Na escola, o horário das aulas é das 10:15h às 15:38h, em que são fornecidos lanche na entrada, almoço e lanche ao final do período (dois intervalos – almoço e lanche final). De acordo com as informações, existem estudantes que saem de casa às 07:30h da manhã para chegar na escola às 10h, pois moram longe da escola, o que justifica o horário flexível e os lanches.

São onze professores e seis funcionários, totalizando dezessete funcionários e um monitor disponibilizado pela Secretaria de Educação. Segundo as informações no trabalho de campo, a escola já chegou a receber 200 estudantes, mas há cerca de quatro anos a média está em 140 estudantes, sendo 20 estudantes por sala de aula. Grande parte dos matriculados é da região da Fazenda Maringá (cerca de três dos quatro ônibus que transportam os estudantes até a escola - Foto 25).

Foto 20: Comunidade Martírios, Catalão-GO - Escola Santa Inês



Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

Foto 21: Comunidade Martírios, Catalão-GO - A horta da escola e ao fundo a plantação de soja



Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

As fotos a seguir são referentes à escola Santa Inês e revelam uma questão importante a ser destacada: para se chegar até a escola, todo o caminho é composto por

paisagem homogênea, da produção do agronegócio de soja e milho (Foto 22), o que nos chamou a atenção, pelo absurdo, foi o forte cheiro de veneno ao longo do caminho. Ao chegarmos na escola, o cenário é ainda mais desconcertante, pois ela é rodeada pela plantação de soja (Foto 21), que fica a um metro da cerca da escola e, como podemos observar, já está amarelada, ou seja, já passaram o dessecante na soja e na escola.

Foto 22: Comunidade Martírios, Catalão- GO – Proximidade da Escola Santa Inês com a soja



Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

Foto 23: Comunidade Martírios, Catalão-GO - Paisagem no trajeto até a escola Santa Inês



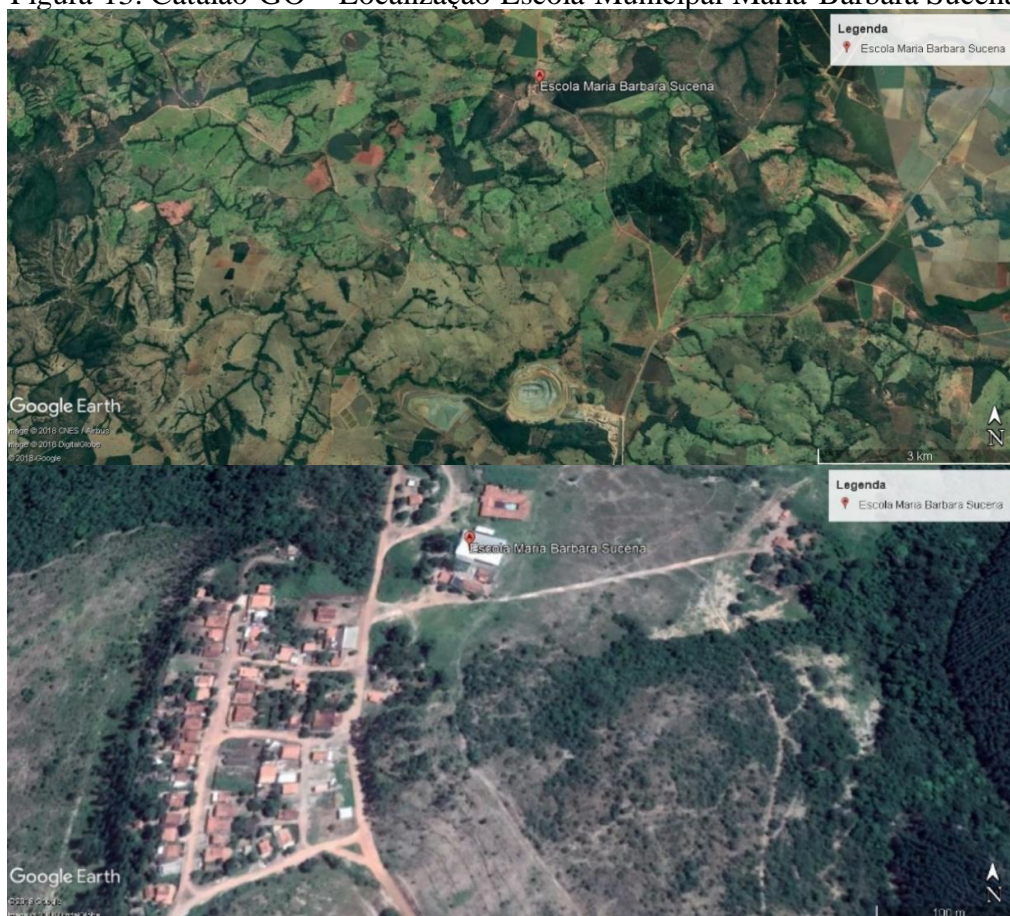
Fonte: Trabalho de campo, Ramos (2018).

As fotos 22 e 23 demonstram a realidade do entorno do distrito de Santo Antônio do Rio Verde, onde o agronegócio de *commodities* está consolidado, visto que já desterritorializou ao longo dos anos muitos camponeses e que atualmente são poucas comunidades que ainda sobrevivem pelo nome ou em poucas propriedades que ainda não conseguiu desterritorializar os camponeses, muitas delas, áreas em que não tem interesse. No distrito, o convencimento ocorre pelo discurso da geração de empregos e abrandado pela necessidade de reprodução familiar a partir do trabalho. O camponês sem-terra ou sem as condições para produzir é transformado em mão de obra para a grande fazenda.

Com relação às escolas Maria Barbara Sucena, localizada na Comunidade Cisterna, e Arminda Rosa de Mesquita, localizada na Comunidade São Domingos, podemos observar, por meio das imagens de satélite, suas localizações próximas a áreas em que o agronegócio e a mineração encontram-se em atividade.

Especificamente, a figura 13 demonstra a localização da Escola Maria Barbara Sucena, que está dentro da Comunidade Cisterna e, na imagem, podemos identificar a Mina Boa Vista e dois pivôs centrais nas proximidades.

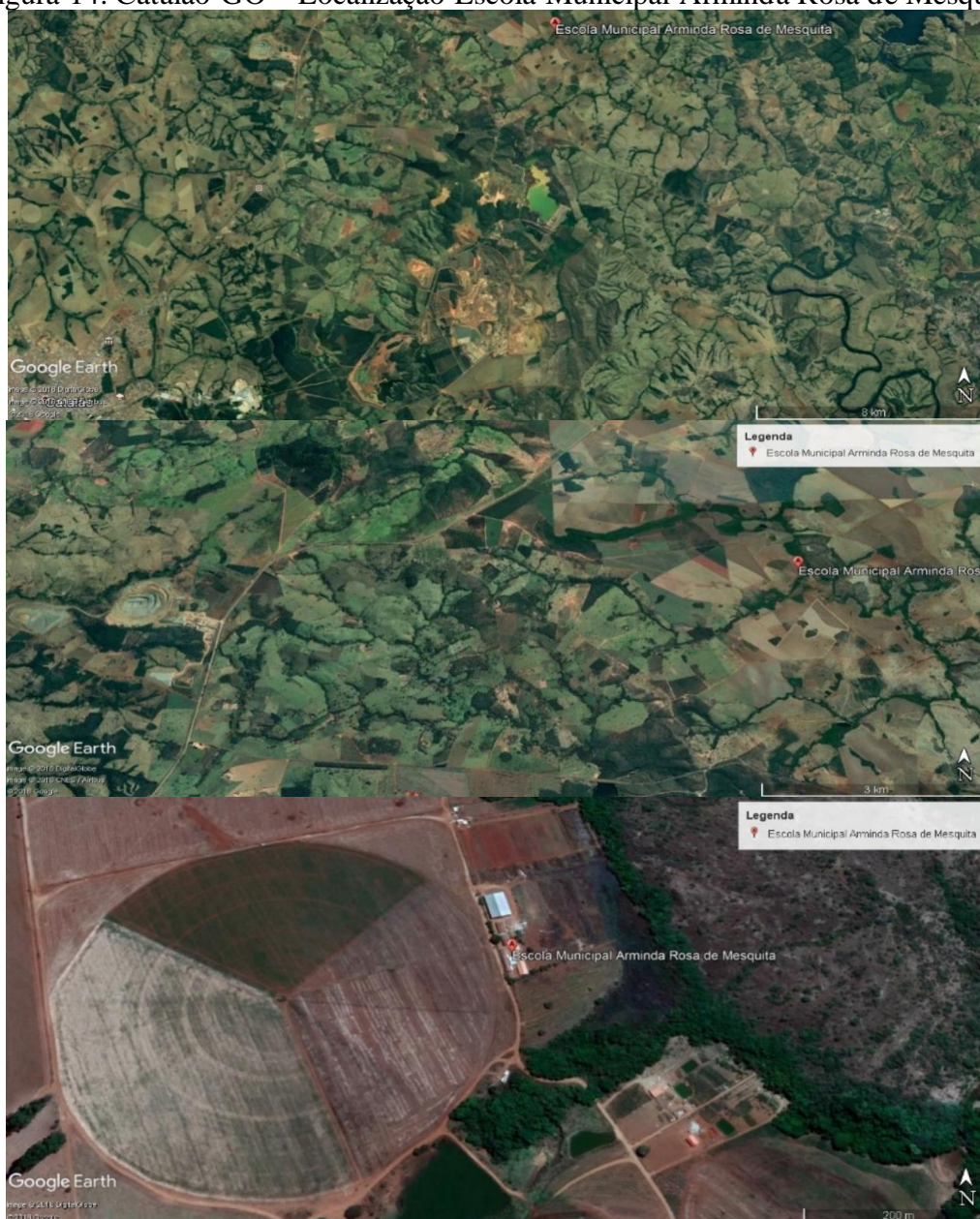
Figura 13: Catalão-GO – Localização Escola Municipal Maria Barbara Sucena



Fonte: Google Earth (2018).

A figura 14, a seguir, é referente à Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita, localizada na Comunidade São Domingos, e, como podemos verificar, encontra-se ao lado de um pivô central, caracterizando a proximidade com o agronegócio. Nas imagens, ainda observamos a proximidade com as minas de exploração mineral Chapadão e Boa Vista, o que também nos diagnostica o território camponês que já foi desterritorializado em boa parte e que pode se caracterizar um alvo futuramente, inclusive a escola.

Figura 14: Catalão-GO – Localização Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita



Fonte: Google Earth (2018).

No geral, no contexto regional, o município de Catalão ainda é um dos poucos que possui escolas no campo, porém, nestas condições demonstradas. É importante também ressaltar que o município só oferta até o Ensino Fundamental nestas escolas no campo, sendo que, para concluir o Ensino Médio, o estudante deve se encaminhar para a cidade. Este é o caso dos estudantes das escolas Maria Barbara Sucena e Arminda Rosa de Mesquita e dos estudantes da Santa Inês para o distrito de Santo Antônio do Rio Verde, ou seja, dificultando a permanência dos jovens no campo. Para os jovens que vão em busca do Ensino Médio, a dependência do transporte também continua, como veremos na sequência.

4.4 O Transporte Escolar: Contextualização do acesso às políticas e das condições do transporte em Catalão-GO

Diante do direcionamento em específico para as questões que envolvem a temática da Educação do Campo, surgiram, ao longo do levantamento das informações e pesquisas de campo, algumas indagações referentes ao fechamento das escolas no campo nos últimos anos, na região. O fechamento de escolas no campo traz à tona alguns impasses na efetivação da Educação no/do Campo, como, por exemplo, nos desdobramentos, no acesso às escolas por meio do transporte escolar. Questões que atingem frontalmente a implementação da Educação do Campo e, conseqüentemente, o fortalecimento dos territórios camponeses.

Referimo-nos exatamente a esta outra forma de luta pelo fato de compreendermos que a Educação no/do Campo envolve uma das principais estratégias de luta pela permanência e emancipação desses sujeitos e, como questão de ordem, elencamos aspectos que perpassam a questão do acesso à escola. Nesse sentido, identificamos, no estado de Goiás nos últimos anos, uma onda de fechamento das escolas do campo, que pode ser verificada principalmente a partir dos anos 2000, tendo como consequência o fechamento de quase 70% dessas escolas até 2015 (Souza, 2012).

Entendemos as políticas públicas nesse processo como forma de garantir a efetivação do acesso dessa população ao Ensino no/do Campo, fornecendo-lhes condições para o acesso contínuo, como disposto na própria Constituição Federal de

1988, que reconhece a Educação como um dever do Estado e este como responsável por proporcionar e assegurar igualdade de condições de acesso e permanência¹².

Na vida no campo, as distâncias são na maioria das vezes muito mais significativas. Assim, O transporte escolar no meio rural tem grande importância na garantia do acesso à Educação do Campo, por isso acreditamos que deve ser o primeiro item a ser tratado em uma escala de prioridades, visto que, sem o transporte até a escola, todo o restante deixa de acontecer.

O acesso às políticas que viabilizam o transporte é essencial na garantia do direito à escola e, portanto, à educação. A implementação de mudanças, promovendo a desburocratização dessas políticas de transporte, especificamente o PNATE e o Caminho da Escola, caracterizaram a efetivação da realização desse direito basilar em todo o país.

Para tanto, realizamos o levantamento dos valores de repasse do Governo Federal para a efetivação do transporte escolar rural no município de Catalão, que são recebidos pela Prefeitura Municipal e pela Secretaria de Ensino do estado de Goiás correspondente à regional Catalão.

O levantamento se refere aos dados do próprio programa PNATE entre 2009 e 2017. O repasse é realizado com base na quantidade de matrículas dos anos anteriores, portanto, no ano de 2009 é repassado o valor com base na quantidade de alunos matriculados em 2008 e assim sucessivamente. Nesse sentido, veremos diferenças com relação aos dados de matrículas do Inep com os repassados ao PNATE.

¹² Art.205 - A educação, 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.

Art.206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...].

Tabela 09: Catalão-GO - Previsão de atendimento PNATE em (2009-2017)

ANO	Per capita	PREFEITURAS		SEDUC*		TOTAL	
		Alunos	Valor (em R\$)	Alunos	Valor (em R\$)	Total dos Alunos	Valor Total Mensal (em R\$)
2010	132,59	440	58.339,82	421	55.820,60	861	114.160,42
2011	132,59	429	56.881,32	350	46.406,67	779	103.288,00
2012	132,59	432	57.279,10	258	34.208,35	690	91.487,44
2013	132,59	401	53.168,79	211	27.976,60	612	81.145,39
2014	132,59	369	48.925,89	218	28.904,73	587	77.830,62
2015	132,59	369	48.925,71	207	27.446,13	576	76.371,84
2016	132,59	359	47.599,81	190	25.192,10	549	72.791,91
2017	132,59	294	38.981,46	209	27.711,31	503	66.692,77

(*) Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)

Fonte: PNATE, 2017. Org. Ramos, 2017.

Quanto ao município de Catalão, podemos identificar que no âmbito do PNATE, no ano de 2016, houve repasse total de R\$ 727.919,10¹³ correspondente ao transporte de 549 estudantes, em um custo médio de R\$ 132,59 por estudante/mês durante o ano letivo.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação local, há 55 rotas a serem percorridas diariamente para a realização do transporte escolar rural e urbano. Deste total, quatro rotas são realizadas pela Prefeitura Municipal e as outras 51 são realizadas pela empresa terceirizada Cooperativa Nacional dos Prestadores de Serviço em Transportes e Locações de Veículos e Máquinas (COOPERNAV).

A COOPERNAV foi criada recentemente (2014), possui 21 sócios e está organizada, portanto, nos moldes de uma cooperativa prestadora de serviços. Sua estruturação foi feita com base no extrato do contrato de nº 92/2017 (ver apêndice), realizado entre a Prefeitura Municipal e a empresa, cuja licitação do serviço é dispensada de acordo com a Lei 8666/1992. O extrato contém informações básicas como, por exemplo, objetivo da contratação de motoristas e locação de veículos. Quanto às condições que envolvem o transporte, este deve ocorrer em estradas pavimentadas, não pavimentadas e vicinais, no meio rural, com destino às escolas no meio urbano e rural, povoados, assentamentos e acampamentos.

¹³ O valor mensal (R\$ 72.791,91), corresponde à quantidade de alunos (549) vezes o valor da parcela (R\$ 132,59), multiplicado pelos dez meses do ano (fevereiro a novembro), que no ano de 2016 contabilizou R\$ 727.919,10.

A descrição dos tipos de veículos a serem utilizados para a realização do transporte de estudantes da educação básica da rede municipal de ensino é composta de: ônibus, micro-ônibus e vans, que, segundo informações da própria secretaria, seguem a normatização do Departamento Estadual de Trânsito de Goiás (DETRAN/GO), Portaria nº 023, de 19/01/2012.

De acordo com a Secretaria de Educação, o requisito mínimo para as kombi e vans é que estejam em circulação com no máximo oito anos de uso e para os ônibus e micro-ônibus, dez anos.

No trecho da entrevista, a seguir, uma liderança do movimento menciona a questão da fiscalização do DETRAN-GO, informada também pela Secretaria:

[...] o meu filho que vem pra cidade, o filho da Lidiane que vem pra cidade, por exemplo, meu filho, eles vem com os que são inspecionado pela prefeitura, eles tem um órgão que inspeciona essas Kombi elas são inspecionada pra ver a qualidade que elas estão, se elas estão os mesmo ônibus que levam pra escola do campo, traz a tarde pra escola na cidade, os que estudam a tarde vem no ônibus, os que estudam de manhã vem de Kombi, chegam atrasado (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Sobre o contraponto exibido na entrevista, com relação aos atrasos de alguns veículos utilizados em dois trajetos, quando questionada, a Secretaria informou desta possibilidade de utilização de mesmo veículo em dois trajetos, mas em horários que se conciliam, por exemplo, rotas nos períodos da manhã e da noite.

A fiscalização que cabe à divisão do transporte escolar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, é realizada sobre a empresa terceirizada pela divisão da Secretaria que cuida do transporte escolar. Esta é realizada através da coleta dos tacógrafos, que contabilizam a quilometragem rodada diariamente, em que o motorista da empresa responsável pelo trajeto retira no fim do dia um disco ou fita que contém as informações. Ao fim do mês, a Secretaria recolhe os tacógrafos referentes a cada dia letivo. Ainda, de acordo com as informações, o transporte realizado nas rotas de responsabilidade da prefeitura dispensa o tipo de fiscalização da quilometragem dos tacógrafos, justamente pelo fato de ser ela a realizadora.

O único demonstrativo do contrato a que tivemos acesso teve vigência no período de 31/01/2017 a 01/07/2017 e seu valor é de R\$ 2.490.647,25 (dois milhões, quatrocentos e noventa mil, seiscentos e quarenta e sete reais e vinte e cinco centavos), sendo o contratante, o Fundo Municipal de Educação.

Com a finalidade de facilitação da aquisição dos veículos pelas prefeituras municipais para a realização do transporte, o programa *Caminho da Escola* foi criado em 2007, por meio dos convênios ou financiamento dos veículos, cujas adequações técnicas padronizadas garantem a boa qualidade do transporte.

Os questionamentos referentes a estes programas são relacionados justamente no momento da execução da sua função, visto que há uma deliberação do Governo Federal para a finalidade tanto dos recursos para custeio mensal dos estudantes, quanto da oferta de veículos para a realização desse transporte, inclusive o programa *Caminho da Escola* estabelece uma padronização do transporte, priorizando um mínimo de qualidade.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, o número de veículos adquiridos através do programa *Caminho da Escola* contabiliza um total de oito, destes, cinco são utilizados no transporte escolar rural e três no transporte escolar urbano. De acordo com a Secretaria de Educação, a maior parte dos veículos adquiridos são de gestões anteriores.

Quanto à realização do transporte escolar rural e as condições dos veículos utilizados no município, em entrevista com lideranças do MCP, eles destacaram que o serviço é realizado pela empresa contratada em kombi e os veículos padronizados do programa *Caminho da Escola*. Sobre as condições desse transporte, podemos verificar na declaração a seguir:

Os veículos até que tem a manutenção, assim, é, ainda precário, precisava ser melhor, mas mantém, supre, então a única dificuldade é só a questão de recolhimento dos alunos, que, as vezes eles, por ser muitos alunos e muito longe, passa sabe, alunos que ficam 3 horas dentro dum transporte escolar, isso é muito ruim, é muito falho né, porque, por exemplo, os meninos, da Marivalda mesmo, sai 5:20, 5:30, então pra chegar na escola 7, 7 e pouco né, então roda muito e outros também né, os que vem por exemplo, os que ainda estudam na cidade, também, andam muito, pro ce ter uma noção, quando minha filha vinha na kombi, ele pegava ela, ia trinta quilômetros pra lá, pra depois voltar pra cidade, então, essa questão dos alunos ficar muito tempo dentro do transporte escolar também prejudica muito né, nessa parte ainda é bem, bem precário. Mas a questão dos veículos tem melhorado, que já foi ruim, já foi bem pior, mas tem melhorado (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Como apontado na fala da liderança, alguns trajetos demasiadamente longos trazem alguns prejuízos aos estudantes transportados, como exemplo de pessoas próximas, inclusive seus próprios filhos já passaram por situações devido às rotas mal planejadas, e destaca-se o caso de estudantes que passam por quase duas horas no

transporte. Na Escola Santa Inês, obtivemos informações, por exemplo, de que há estudantes que saem de casa às 7:30h da manhã para conseguirem chegar às 10:15h, ou seja, passam 2:45h dentro do veículo.

Nos dois casos informados, a quantidade de horas é somente da viagem de ida, pois se somarmos a mesma quantidade de horas para o trajeto da volta, então teremos estudantes que passam por até quase quatro horas diárias (no caso da fala da liderança na entrevista), ou quase seis horas (no caso informado pela escola) dentro do transporte. Segundo a Secretaria de Educação, estas rotas muito longas foram recentemente (2017) reorganizadas e algumas chegaram a ter corte de até 120 quilômetros no trajeto.

Outra constatação é que o serviço terceirizado, em que operam os ônibus e micro-ônibus, ocorre basicamente nas localidades mais distantes e nos distritos (que também são distantes da sede municipal), como é o caso do transporte de alunos da Escola Santa Inês, como podemos verificar nas figuras 24 e 25, a seguir, referentes ao transporte dos estudantes e de professores.

Foto 24: Comunidade Martírios, Catalão-GO -Veículos que realizam o transporte dos estudantes até a Escola Santa Inês



Fonte: Trabalho de Campo, Ramos (2017).

Confirmando a questão das condições do transporte como mencionado nas entrevistas, a liderança reforça outros fatores com relação à realização do transporte:

É bom, não posso dizer que é tão 100%, que a gente sabe disso que, muitas das vezes eles perdem aula por conta do transporte, falta de óleo diesel pra pôr no ônibus não é com frequência mas veze outra acontece, por conta do óleo e não foi paga a oficina, ou o posto não forneceu o óleo aí não tem como fazer o transporte, o veículo que busca a filha dela é do *Caminho da Escola* (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

E ainda acrescenta:

O Santa Inês lá é pior, eles andam muito mais longe, a qualidade das estrada são mais ruim, as pontes não tem manutenção, os veículos não são bons, não tem qualidade. Muita das vezes eu já tive companhia

nossa, mãe de aluno que ta em aqui, organizada no MCP, de trazer reclamações, de dizer que o ônibus sem freio. Então, isso acontece, a gente sabe disso. Então quer dizer, a gente sabe que essa problemática existe e que não é 100% (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Por fim, a liderança conclui sua insatisfação com o transporte dos estudantes no município:

Na verdade, essa história de transportar os aluno do campo pra cidade, eles só perdem, porque tem dia que, existe um feriado, aí eles não trabalha, aí eles perdem aula. Existe aula dia de sábado porque houve uma greve do estado de goiás, que os professores ficou em greve, aí tem que repor aula, tem que dar aula sábado, eles perdem aula no sábado porque o motorista, a Kombi não é contratada pra trabalhar sábado, só de segunda a sexta, entendeu como é que funciona (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Com relação ao transporte dos professores, em entrevista com liderança do MCP, foi destacado que cerca de três professores da Escola Municipal Arminda Rosa moram próximos à escola, o restante depende do transporte fornecido pela secretaria para conseguirem chegar até o local.

Eu acho que eles têm mais uma visibilidade de que que o aluno da zona rural precisa aprender né, precisa saber (do), da escola do campo, porque hoje a escola do campo, é, na verdade é uma transfusão do modelo da escola da cidade pro campo, não tem aquele espaço pro homem do campo, pra mulher do campo né, pro jovem do campo, é só uma transfusão, eu acho que essas pessoas que moram lá ela tem uma sensibilidade melhor disso né, sabe realmente de fato como que é a vida né, então, apesar de não ser o suficiente pra mudar essa realidade, mas acho que tentam um pouco trabalhar mais isso né, trabalhar a realidade que vive no campo (Liderança do MCP, Catalão-GO, Agosto/2017).

Foto 25: Comunidade Martírios, Catalão-GO - Veículos que realizam o transporte dos professores do Distrito de Santo Antônio do Rio Verde até a Escola Santa Inês



Fonte: Trabalho de Campo, Ramos (2017).

Com relação ao fato de professores serem ou não do campo, a entrevistada menciona um importante aspecto presente na visão de mundo destes que residem no meio rural e que têm o modo de vida camponês e que, de certa forma, corroboram com o entendimento de Hage (2010) sobre o modelo de escola posto para o campo, que é o modelo urbano.

Realizamos também um levantamento de dados no INEP, com base na Pesquisa Data Escola Brasil (2017) sobre o transporte escolar no município. Na tabela 10, a seguir, observamos o público atendido que reside na zona rural e que utiliza o transporte para as escolas rurais, especificados em cada escola a quantidade de estudantes:

Tabela 10: Catalão-GO - Número de escolas rurais e de estudantes que utilizam o transporte em 2017 (por dependência administrativa)

ESCOLAS	Dependência Administrativa	TRANSPORTE ESCOLAR		
		Poder Público Estadual	Poder Público Municipal	Total
Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa	Estadual	31	0	31
Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão	Estadual	108	0	108
Creche Municipal Eva Francisca De Mesquita	Municipal	0	0	0
Escola Municipal Joaquim Ferreira	Municipal	0	0	0
Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita	Municipal	0	74	74
Escola Municipal Dario Pires	Municipal	0	25	25
Escola Municipal Maria Barbara Sucena	Municipal	0	48	48
Escola Municipal Prof. ^a Maria Conceição Martins Silva	Municipal	0	68	68
Escola Municipal Santa Inês	Municipal	0	132	132
Escola Municipal São Bento	Municipal	0	6	6
Escola Municipal São Bernardes	Municipal	0	14	14
TOTAL		139	367	506

Fonte: Inep, Data Escola Brasil (2017).

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a realização do transporte escolar em Catalão, buscamos os dados referentes aos estudantes que residem no meio rural, mas que são transportados para as escolas localizadas no meio urbano. Na tabela 11, a seguir, incluímos mais uma variável, que diz respeito aos estudantes que residem no meio urbano e são transportados para a escola do meio urbano. Isto justifica a utilização dos veículos destinados ao transporte na cidade, como mencionado anteriormente pela secretaria.

Tabela 11: Catalão-GO - Número de estudantes que residem na zona rural que utilizam o transporte escolar para a zona urbana em 2017 (por dependência administrativa)

Escolas	Dependência Administrativa	Transporte Escolar Público				Total
		Localização/ Zona de residência urbana		Localização/ Zona de residência rural		
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
Colégio Estadual Abrahão André	Estadual	3	0	0	0	3
Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro	Estadual	12	0	13	0	25
Colégio Estadual Dona Iaya	Estadual	2	0	8	0	10
Colégio Estadual Doutor David Persicano	Estadual	9	0	15	0	24
Colégio Estadual Joao Netto De Campos	Estadual	1	0	17	0	18
Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos	Estadual	1	0	3	0	4
Creche Municipal Alba Mathias Mesquita	Municipal	0	0	0	2	2
CSA - Colégio Sousa Araújo	Privada	0	1	0	0	1
Escola Allan Kardec	Privada	0	2	0	0	2
Escola Caminho Certo Ltda.	Privada	0	6	0	1	7
Escola Municipal Patotinha	Municipal	0	1	0	0	1
Pré-Escola Mae De Deus	Privada	0	22	0	0	22
TOTAL	12	28	32	56		119

Fonte: Inep, Data Escola Brasil (2017). Org. Ramos, 2017.

Os dados no Inep contabilizam a realização do transporte de 119 estudantes, que moram no meio urbano e são transportados também para doze escolas diferentes na cidade no ano de 2017. Com isso, buscamos entender a quantidade de alunos colocados na conta que chegou ao montante de mais de R\$ 2 milhões para a contratação da empresa que realiza o transporte, pois há muitas dúvidas com relação ao contrato, se este considera o total de estudantes dos meios urbano e rural e se considera que parte dos estudantes são transportados pela prefeitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, destacamos elementos importantes no que tange à construção do projeto de Educação do Campo no Brasil e, como exemplo específico, mostramos as lutas sociais realizadas através da organização social e os limites e desafios encontrados no território para sua efetivação. Na nossa investigação, destacamos a Educação do Campo com ênfase na forma como foi construída no movimento de luta pela terra, que contribuiu/contribui para evidenciar os conflitos existentes no campo. Este conflito, em um sentido mais amplo, está relacionado aos modelos de desenvolvimento diferentes: do capital e do campesinato. Compreender as ações dos diferentes grupos de interesses no espaço e no território nos ajuda a entender também que tipo de escola temos. No caso do município de Catalão, a construção da educação emancipatória ainda está distante, pelas formas que conhecemos e se configura atualmente, resultante da construção coletiva.

Se em Goiás o fechamento de escolas no campo é decorrente do processo de expansão do agronegócio e, conseqüentemente, da expulsão dos camponeses do meio rural, em Catalão não foi diferente. Verificamos que a partir da década de 1990, quando foi colocado em ação o projeto de nucleação das escolas rurais no município, advindo de uma iniciativa “aleatória”, como foi justificado, sendo frisada pela sua característica moderna e inovadora, foi também o momento em que o projeto da agricultura capitalista passou a ter como foco a expansão para as áreas de Cerrado, através das políticas modernizantes.

Especificamente em Catalão, a primeira fazenda moderna a ser implantada data dos anos finais da década de 1980 e início de 1990, assim como o projeto de nucleação das escolas, que teve início em 1989 e sua efetivação ao longo da década de 1990. A partir desse marco temporal, temos no município uma expansão da agricultura capitalista com a produção de *commodities* em detrimento da produção de gêneros alimentícios – diminuição da produção de alho e arroz, comuns na região até o período, e aumento da produção de grãos (soja e milho). Período que efetivamente inaugura o fechamento das escolas rurais para formação de núcleos escolares.

Este modelo de escola rural implantado pela gestão municipal, altamente dependente do transporte escolar, se restringiu a solucionar alguns dos problemas de infraestrutura, mas contribuiu para o enfraquecimento dos territórios camponeses, já que

no processo de nucleação das escolas rurais, em nenhum momento, cogitou-se a participação dos camponeses e, desta forma, “resolveu-se” parcialmente os problemas das escolas rurais, transformando-as em um tipo de escola urbana apenas com localização diferenciada.

Concluimos que a implantação do projeto do poder público municipal de nucleação das escolas rurais, como justificativa das péssimas condições das instalações físicas das escolas, contribuiu também com a efetivação do processo de expulsão dos camponeses do meio rural.

Quanto aos incentivos aos professores para lecionarem no campo, com a medida de aumento em 40% do salário (ano), vimos que se configurou mais como uma estratégia para os professores colaborarem com o poder público municipal e como atenuante e justificativa para se fechar as escolas em detrimento da construção do novo projeto (os núcleos escolares) na época, visto que, recentemente, como destacado nas entrevistas, os professores recorrem ao movimento social (MCP) na tentativa de manter a escola e os postos de trabalho localizados nas comunidades, já que os professores das escolas rurais dos distritos não recebem este incentivo.

As escolas fechadas para a nucleação conformaram o início da estratégia de aniquilamento do campesinato catalano através da educação no campo, já que os números não se restringiram às 17 escolas fechadas nesta primeira ação. No período mais recente, foram contabilizadas cinco escolas fechadas, ao todo 22 escolas em 25 anos. Portanto, das escolas em comunidades camponesas no município, restaram apenas as que foram nucleadas: Escola Municipal Maria Barbara Sucena, Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita e Escola Municipal Santa Inês. Tivemos, em 2017, a consolidação do projeto de nucleação iniciado na década de 1990 (ver Anexo 2).

A nucleação e o contínuo fechamento de escolas a partir de então provocaram também dependência compulsória do transporte escolar, conseqüentemente, os altos custos para a sua realização, além de não ter sido sequer cogitada a discussão sobre submeter os alunos à rotina diária de serem transportados, comprometendo o rendimento escolar.

O transporte escolar no município de Catalão é realizado em torno da cifra milionária de quase R\$2,5 milhões, somente no contrato da empresa terceirizada, já que o total caminha para um número ainda maior do que este, pelo fato de a Prefeitura Municipal realizar o transporte de quatro das 55 rotas existentes.

Há, por detrás, um projeto de modificação das formas de se conceber o campo e esta nova concepção implantada não tem relação com o modelo de desenvolvimento do campesinato, portanto, a escola, que tinha como centro das suas funcionalidades a relação entre escola e comunidade, dentro deste novo modelo de agricultura não é mais concebível dentro desta lógica.

Para os que restaram no campo, esta ação determinou também o distanciamento das relações das comunidades com a escola e do modo de vida camponês com o projeto de educação.

Enquanto isto acontece, o capital, através de projetos como o *Agrinho*, que no município significa a aliança entre o agronegócio e a capital mineral, expandem seu projeto de hegemonização também nas escolas que ainda restaram no campo, com discursos por eles organizados e disseminados, como a “sustentabilidade ambiental”, “empreendedorismo” e a “competitividade” na sociedade.

Percebemos, ao longo da pesquisa, as iniciativas combinadas para a consolidação do capitalismo na agricultura brasileira, que vem se configurando desde o período da modernização da agricultura (anos 1950). Com a reconfiguração política do Estado processada durante a década de 1980 e, com isto, a expansão da agricultura capitalista no Cerrado e também na disputa pela hegemonia intraclasse dominante agrária no Brasil, trataram de elaborar alguns mecanismos para a efetivação da consolidação deste modelo de agricultura. Para isso, organizaram-se em bases institucionais, como forma de também promover a confusão da classe para com os indivíduos na sociedade, através do discurso. Foram criadas instituições como a CNA, a FAEG e a ABAG e um braço para a realização deste discurso no âmbito da educação, que é atualmente disseminado nas escolas rurais e também na cidade, através do SENAR (criado em 1991).

Nesse sentido, entendemos que o capital conhece as fragilidades do campesinato brasileiro e possui as condições para a implantação das ferramentas necessárias para a consolidação de sua hegemonia no discurso e imaginário de campo, tanto nacionalmente como localmente.

Cabe aos trabalhadores e camponeses criarem as condições indispensáveis para a construção da nova sociedade a qual almejamos, uma sociedade mais justa, e a Educação em sua forma emancipadora se configura como um destes instrumentos que podem nos ajudar a construir esse início. Como destacamos ao longo da pesquisa, as lutas que têm na construção coletiva seu alicerce, seja ela contra a construção do empreendimento hidrelétrico, que expulsou camponeses de suas terras, ou contra o fechamento das escolas

no campo como se deu a organização em Catalão, configuram esses caminhos para a mudança necessária. Parafraçando Rosa Luxemburgo (1918): “Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade? Nós conseguiremos!”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro? **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 87-112, 2000.

_____. (2015). **A Centralidade da Questão Fundiária no Cenário Agrário Brasileiro do Século XXI**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiaagricola/01.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a educação do campo: Desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.) **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. **Decreto nº75.320, de 29 de janeiro de 1975**. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília/DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://ww2.cama.leg.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília/DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://ww2.cama.le.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília/DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Instituição do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)**. Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas – Transporte Escolar**. 2017. <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. **Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação CD/FNDE**. Cria o Programa Caminho da Escola. Resolução nº3, de 28 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. **Lei que exige manifestação de órgão normativo para o fechamento de escolas do campo**. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Brasília/DF, 2014.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. (Série NEAD Debate, 20). Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em Educação do Campo**. 2014. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia). - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

CAMPOS, J. F. S.; FERNANDES, B. M. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-território: Revista de Geografia Agrária**, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev., 2011.

CAMPOS, R. R. **Breve histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos séculos XIX e XX**. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

CARVALHO, H. M. A Questão Agrária e o Campesinato na Revolução Russa de 1917. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 41-54.

CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2002.

CONCEIÇÃO, A. L. **A Questão Camponesa: O Olhar Sob o Signo Dialético**. 1991, 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Sergipe (UFS), Aracaju, 1991.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CORREA, R. L.; CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 34-45.

COSTA, C. L. **A Escola do Urbano no Campo do Município de Catalão/GO: Ensino de Geografia nas especificidades do lugar**. 2013. 306 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo**. Texto Base – da II Conferência nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: formação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra no estado de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo, 1994.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: Formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST 1979-1999**. 1999. 326 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo, 1999.

_____. A ocupação como forma de acesso à terra. In: **XXIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos**, 2001, Washington – DC, 2001.

_____. Reforma Agrária no Governo Lula: A Esperança. 2003. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA_RA.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan-jun. 2005.

_____. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 273-301.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, A. M.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 197-215.

_____. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela Terra: Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

_____. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. Campo-Território – **Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 2, n. 14, p. 1-23, 2012.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese de Livre-Docência (Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2013.

FLORES, M. M. L. **Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas**, Catalão (GO) (1988-2000). 2000. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2000.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIRARDI, E. P. **Proposição Teórico-Metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua Aplicação no Desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. 2008. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2008.

GOHN, M. G. **Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina**. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, C. W. P. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe, 2002. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAGE, S. M. **A Multissérie em Pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** (2010). Disponível em: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 29 jul. 2017.

IMB - INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Mapas das Microrregiões de Goiás - IBGE.** SEGPLAN – GO, set. 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. **Data Escola Brasil.** Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataescolabrasil/>. Acesso em: 23 abr. 2017.

KUHN, Thomas S. . **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997

LEHER, R. A. **Pedagogia Socialista nos Processos Revolucionários, Organizações Políticas e Movimentos Sociais.** In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais.** São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 55-87.

LOWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen.** Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MELO, N. A. *et al.* **Dinâmica Populacional dos municípios e cidades de pequeno porte da Microrregião de Catalão: as adversidades da segunda metade do século XX.** Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano.** 2004. 458 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2004.

MENDONÇA, S. R. **A nova hegemonia do patronato agrário brasileiro: da Organização das Cooperativas Brasileiras à Associação Brasileira de Agribusiness.** In: **Revista Antítese**, n. 2. Goiânia: CEPEC, 2006, p. 11-29.

MESQUITA, H. A. **A modernização da agricultura: um caso de Catalão.** 1993. 180 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional – Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 53-91.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional – Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. Territórios da Educação do Campo. In: ROCHA ANTUNES, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: _____ (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NASCIMENTO, A. C. **E cadê o campesinato que estava aqui? A transformação do território do Vale do Rio São Marcos a partir da Hidrelétrica Serra do Facão**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, 2014.

PINTO, R. G. **O novo empresariado rural no Brasil: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira de Agribusiness (1990-2002)**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2010.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, G. S. **O sentido político de comunidade: relações de poder e disputas territoriais em Comunidades Camponesas de Catalão (GO)**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão, Catalão, 2014.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUZA, F. E. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, F. E. *et al.*. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, Presidente Prudente, n. 103, jul. 2016. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

VINHA, J. F. S. C. **Leituras dos territórios paradigmáticos da Geografia Agrária: análise dos grupos de pesquisa do estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2012.

ZONTA, M.; TROCATE, C. (org.). **Antes fosse mais leve a carga: reflexões sobre o desastre da Samarco/Vale/BHP Billiton**. Marabá: Ed. iGuana, 2016. 237p. Disponível em: <https://www.ufjf.br/poemas/files/2016/11/Livro-Completo-com-capa.pdf>. Acesso em: 6 jul.2020.

ANEXOS

Extrato do Contrato de Empresa para realização do Transporte Escolar.



Departamento de Licitação

EXTRATO DE CONTRATO Nº 92/2017

Espécie: Contrato nº 92/2017, firmado em 31/01/2017 com COOPERATIVA NACIONAL DOS PRESTADORES DE SERVIÇOS EM TRANSPORTES E LOCAÇÕES DE VEÍCULOS E MÁQUINAS - COOPERNAV **Objeto:** CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA PARA LOCAÇÃO DE VEÍCULOS DE PASSAGEIROS, COM MOTORISTAS, DESTINADOS AO TRANSPORTE REGULAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, EM ESTRADAS PAVIMENTADAS, NÃO PAVIMENTADAS E VICINAIS, PARA O ANO LETIVO DE 2017. O TRANSPORTE ESCOLAR SERÁ EXECUTADO NA ZONA RURAL, COM DESTINO AS ESCOLAS NA ZONA URBANA E RURAL, POVOADOS E ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTOS, EM ÔNIBUS, MICROÔNIBUS E VANS; **Amparo:** DISPENSA DE LICITAÇÃO Nº 0034/2017 Lei 8.666/93; **Processo:** 2017004314; **Vigência:** 31/01/2017 a 01/07/2017; **Cobertura Orçamentária:** 25.2601.12.361.4005.4151-339039; **Valor:** R\$2.490.647,25 (dois milhões, quatrocentos e noventa mil, seiscentos e quarenta e sete reais e vinte e cinco centavos); **Signatários:** pelo **Contratante:** FUNDO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO e, pelo **Contratado:** COOPERATIVA NACIONAL DOS PRESTADORES DE SERVIÇOS EM TRANSPORTES E LOCAÇÕES DE VEÍCULOS E MÁQUINAS – COOPERNAV.

1

Resolução que extinguiu escolas no campo em Catalão (GO) em 2017.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO - CME Nº. 003, DE 15 DE MARÇO DE 2017.

Declara extintas as Unidades Escolares paralisadas:
Escola Municipal São Bento, Escola Municipal São Bernardes e Escola Municipal Joaquim Ferreira.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO, no exercício da competência que lhe confere o artigo 11 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e os artigos 95 e 96 da Lei Municipal nº 845/90 – Lei Orgânica do Município,

RESOLVE:

Art. 1º – Declarar extintas as Unidades Escolares multisseriadas, paralisadas há alguns anos, localizadas na Zona Rural deste município, sendo: Escola Municipal São Bento (Fazenda Larga do São Bento), Escola Municipal São Bernardes (Fazenda Tambiocó) e Escola Municipal Joaquim Ferreira (Fazenda Pedra Branca).

Art. 2º - Ficam revogadas, portanto, os respectivos atos autorizativos destas Unidades Escolares, emitidos por este Conselho.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Catalão, aos 15 dias do mês de março de 2017.

Cyntia Kiara Sousa de Melo
Darilene Lemes Almeida
Joana D'arc Rodrigues
Marcos César Rodrigues Machado
Marta Bernadete de Faria Vale Rezende
Nauri Antônio Paulino Júnior

APÊNDICE: Roteiro de Entrevista (semiestruturado)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO**

CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA AGRÁRIA

PROJETO DE PESQUISA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Efeitos do fechamento das escolas e dos Programas PNATE e Caminho da Escola no município de Catalão (GO)

Michele Cristina Martins Ramos

Orientação: Prof. Dr. João Cleps Junior

Prezado entrevistado (a) gostaria de convidá-lo a contribuir com a pesquisa sobre o fechamento das escolas rurais em Catalão (GO). Para tanto, necessitamos de sua autorização para a publicação das informações fornecidas nesta entrevista, no âmbito do relatório desta pesquisa, artigo ou livro publicado. A escolha em se identificar ou não é sua. Você poderá desistir a qualquer momento, ou alterar as informações quando julgar necessário, comunicando a pesquisadora por e-mail ou telefone: eleusamst@yahoo.com.br e 34-98051650.

nome: _____

data: _____

Roteiro de Entrevista – Lideranças/Militantes do Movimento Camponês Popular-MCP

Parte A: Atuação do movimento:

1. Nome
2. Local de residência:
3. Há quanto tempo é militante?

4. Participou da história de formação do MCP? Conte um pouco.
5. Quais são os ideais e lutas do movimento desde a formação? Mudou muito ao longo do tempo?
6. Quais as comunidades e questões em que o movimento é mais atuante em Catalão-GO (tem maior introdução e interação)? E a quantidade de militantes (e suas vinculações)?
7. Quais comunidades tiveram ações e projetos desenvolvidos e os nomes das ações ou projetos?
8. Quais as dificuldades que o movimento enfrenta?
9. As comunidades onde possuem maior interação são próximas de alguma propriedade com produção de monocultura para o agronegócio ou de mineradoras? Quais comunidades e quais culturas ou minério explorado?
10. O agronegócio ou mineração causam/causaram algum tipo de impacto nas atividades (ações e projetos, seja na produção agroecológica) do movimento? Quais)?
11. Existe/existiu algum tipo de conflito entre as comunidades e movimento com o agronegócio ou mineração? De alguma forma, esses conflitos atingiram as pautas de luta do movimento? Conte um pouco mais.

Parte B: Educação

1. O movimento possui alguma secretaria/divisão interna dedicada à Educação?
2. O que o movimento entende por Educação do Campo?
3. O que o movimento pensa sobre o ensino nas escolas rurais do município? Como ele avalia a atuação do poder público local?
4. O movimento desenvolve/desenvolveu alguma ação ou projeto com as comunidades ou escolas rurais do município? Qual projeto? Qual o objetivo? Tem/teve quanto tempo de duração?
5. O movimento conhece o Projeto Agrinho do SENAR e sua atuação nas escolas do campo no município?
6. O movimento conhece a situação do transporte escolar de crianças e adolescentes em idade escolar que moram no campo? O que pensa sobre?