



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO



**CONTRADIÇÕES ENTRE O CAMPO E A CIDADE NO TRIÂNGULO MINEIRO:
UMA REFLEXÃO SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO**



ARIANE MARTINS NOGUEIRA

UBERLÂNDIA (MG)
2019

ARIANE MARTINS NOGUEIRA

**CONTRADIÇÕES ENTRE O CAMPO E A CIDADE NO TRIÂNGULO MINEIRO:
UMA REFLEXÃO SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de Pesquisa: Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Rural e Urbano

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar de Lima Ramires

**UBERLÂNDIA (MG)
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N778c
2019

Nogueira, Ariane Martins, 1989-
Contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro [recurso eletrônico] : uma reflexão sobre o fechamento das escolas no campo / Ariane Martins Nogueira. - 2019.

Orientador: Julio Cesar de Lima Ramires.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.620>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. 2. Educação rural - Triângulo Mineiro (MG). 3. Escolas rurais - Triângulo Mineiro (MG). 4. População rural - Triangulo Mineiro (MG) - Condições sociais. I. Ramires, Julio Cesar de Lima (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós- Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Geografia
Programa de Pós-graduação em Geografia



ATA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO Nº 174 PPGeo Ano: 2019

Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, do Instituto de Geografia – IG, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

DATA: 29/4/2019

INÍCIO: 14:30

ENCERRAMENTO: 17:30

LOCAL DA DEFESA: Campus Santa Mônica – Bloco 1H Sala 1H-02

DISCENTE: Ariane Martins Nogueira

Nº. MATRÍCULA: 11513GEO003

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

LINHA DE PESQUISA: Análise, Planejamento e Gestão dos Espaço Urbano e Rural

TÍTULO: “CONTRADIÇÕES DO RURAL E DO URBANO NO TRIÂNGULO MINEIRO: reflexões sobre o fechamento das escolas no campo”.

Prof.(a) Dr(a): Julio Cesar de Lima Ramires Orientador (a) (Presidente)	CPF: 510.699.387-34	UFU
Prof.(a) Dr(a): Glaucio José Marafon	CPF: 361.185.670-34	UERJ - RJ
Prof.(a) Dr(a): Magda Valéria da Silva	CPF: 618.587.301-04	UFG – Catalão - GO
Prof.(a) Dr(a): Marcelo Cervo Chelotti	CPF: 968.096.551-34	UFU
Prof.(a) Dr(a): Túlio Barbosa	CPF: 215.230.118-82	UFU

Em sessão pública, após exposição de cerca de 30 minutos, o(a) aluno(a) foi arguido(a) oralmente, sendo que a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a) a provado(a) com distinção.

Esta defesa de Tese de Doutorado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pelo(a) aluno(a). Ressalta-se o Professor Gláucio José Marafon participou via Skype da cidade do Rio de Janeiro-RJ, os demais membros participaram *in loco*.

OBS:

Julio Cesar de Lima Ramires (Presidente) – UFU

Magda Valéria da Silva – UFG – Catalão - GO

Marcelo Cervo Chelotti – UFU

Gláucio José Marafon – UERJ – RJ
Participou Via Skype do Rio de Janeiro-RJ

Túlio Barbosa – UFU

Dedico a todos os povos do campo, brava gente que luta e resiste.

*Dedico aos que sonham e se empenham na construção de uma
sociedade mais justa e livre.*

AGRADECIMENTOS

“Conseguimos!”

Foram quatro anos... E como descrever o tempo?

Foi pouco diante da necessidade que se sente de buscar mais referências, de se aprofundar mais na teoria, diante da ilusão da totalidade de um saber que nunca de esgota, foi pouco diante da insegurança e do sentimento de incerteza se estamos ou não percorrendo o caminho da melhor forma possível. Foi rápido diante dos livros, apostilas, folhas e mais folhas que pareciam brotar sobre a mesa, as mesas, prateleiras, cadeiras, pastas, arquivos e por todas as partes possíveis, foi rápido diante da angústia de se sentar na frente do computador e não conseguir escrever uma linha sequer e esse bloqueio se estender por dias, nestes momentos o tempo parece passar rápido e cruel. Foi lento diante das crises de ansiedade, da insegurança do que viria depois, dos planos para “assim que eu terminar o Doutorado” e “só quando eu terminar o Doutorado”, foi lento ao sentir por esses 4 anos, 1.460 dias, 35.040 horas a pressão da autocobrança em produzir. Mas valeu a pena.

E em meio a tudo isso, a vida seguiu como era de se esperar, com seus altos e baixos, e por vezes nos fazendo sentir como me dizia durante o Mestrado meu amigo Robson, verdadeiros equilibristas de pratos. Em momentos assim, cada pessoa recorre ao que acredita ser melhor para si, e eu particularmente aprendi que seria pela fé, aprendi a meditar na minha fé e confiar que tudo daria certo.

Por vezes eu pensei que não conseguiria concluir, mas foi possível, porque Deus me sustentou! Agradeço primeiramente a Ele, que cuidou de mim e colocou em meu caminho tantas pessoas maravilhosas que com gestos, palavras e orações que me fortaleceram.

Ao chegar até aqui, tenho a consciência que muitas coisas foram mudando no decorrer do Doutorado, mas que tudo foi inexplicavelmente válido, e por isso o mais correto a se dizer, seria “conseguimos” ao invés de simplesmente “consegui”, porque sem apoio não teria sido possível a realização e conclusão desta etapa que não reflete apenas uma conquista na minha vida acadêmica, mas uma conquista e muito crescimento pessoal.

Agradeço aos meus familiares e aos meus amigos, sobretudo, aos mais próximos que acompanharam esse período e torceram para que eu alcançasse meus

objetivos. De maneira especial, agradeço à minha mãe por ser instrumento da benção de Deus todos os dias da minha vida, como é bom ouvir o seu “Deus te abençoe”... E eu sinto em cada palavra sua Ele realmente me abençoando, como é bom ser sua filha, sua amiga, como é bom ter você como meu exemplo. Agradeço minha “vó Cida”, minha vózinha linda, companheira de oração, sempre disposta a me ouvir - seja nos momentos de aflição ou de gratidão - e a compartilhar comigo as experiências de fé e de vida.

Agradeço aos meus irmãos João Vitor e Maria Eduarda, pelos abraços que recarregam minhas energias e por me fazerem sentir esse amor tão grande. Agradeço aos meus tios, meus primos e primas, ao meu avô Ari, minha avó Anésia, meu avô Pedro (*em memória e coração*), ao meu pai e a Dê pelo incentivo e carinho de sempre. Agradeço a todos os membros da II Igreja Presbiteriana de Uberaba e de modo especial ao vovô Antônio, à Danúbia e a Adriana.

Agradeço a minha amiga e irmã Cláudia Díaz e me faltam palavras para dizer o quanto agradeço por sua amizade, nunca Guatemala e Brasil foram tão próximos quanto são por causa desse seu coração imenso que transpõe qualquer fronteira e distância, obrigada por estar e ser sempre presente. Agradeço a Rafinha e a Aline, com quem muito mais que um quarto aqui em Uberlândia, eu dividi planos, sonhos, noites sem dormir e muitos bons momentos, obrigada por tudo, carrego vocês para sempre comigo e não abro mão.

Agradeço a Maria Teresa Santos, pela oportunidade de conviver com alguém tão sensível que se faz presente nos momentos em que eu mais preciso do seu abraço sincero e generoso. Ao meu hermanito Harvy, por sempre me encorajar. Aos meus amigos e amigas que apesar de qualquer distância física estão sempre torcendo por mim.

Agradeço de modo especial, ao Paulo Jr., Diego Antunes, Pedretti, Bruna Mariana, Anninha, Karlla, Renatinha e Alê, pelos momentos compartilhados, conselhos, orações e longas conversas neste período e ao Alexander pela motivação e incentivo durante as correções e finalização da tese e por tudo mais que tem feito.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação, desde a minha alfabetização até aqui, meu imenso e honroso reconhecimento a cada um. Agradeço ao Prof. Dr. Arcênio Meneses da Silva, geógrafo e responsável por cultivar em mim o interesse por esta ciência através de suas aulas didáticas e

cativantes. Aos meus professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, regional Catalão, com os quais aprendi muito durante a especialização e o mestrado e nas orientações do Prof. Dr. Cláudio José Bertazzo e do Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves.

Aos técnicos Izabel Cristina e João Fernandes, pela presteza em atender nossas solicitações e aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, dentre os quais destaco o Prof. Dr. Túlio Barbosa, por quem por sua trajetória e conduta tenho grande admiração e o Prof. Dr. Mirlei Fachini, pela atenção e cordialidade.

Agradeço, especialmente, ao Prof. Julio Cesar de Lima Ramires, que aceitou o desafio desta orientação e que apesar de tratar de uma perspectiva diferente da sua área de atuação, me conduziu pelos meus objetivos sempre respeitando as minhas limitações e tentando me ajudar a resolver as questões da melhor maneira possível, muito obrigada.

Reitero também meus agradecimentos à Profa. Geisa Daise Gumieiro Cleps, que esteve presente na defesa do projeto desta tese e teceu importantes contribuições e à Profa. Vera Lucia Salazar Pessoa pelos apontamentos teóricos e metodológicos tão enriquecedores. Ao Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti, por aquietar minhas angustias, por sua atenção e por compartilhar seu conhecimento tanto na defesa do projeto, quanto no exame de qualificação sempre de forma tão respeitosa e cordial. Agradeço também ao Prof. Dr. Glaucio José Marafon e à Profa. Dra. Magda Valéria da Silva, que aceitaram o convite para compor a banca de defesa e que contribuíram com este processo de aprimoramento da pesquisa e da pesquisadora.

Agradeço a CAPES, pelo financiamento que foi fundamental para que eu pudesse cursar e concluir o Doutorado com todas as etapas previstas no cronograma inicial, e conhecer um pouco mais da realidade do Brasil, sobretudo, do Triângulo Mineiro, terra da qual eu faço parte. Ao longo de toda a minha formação acadêmica, esses fomentos possibilitaram que eu me tornasse não apenas a primeira Doutora da minha família, como também a primeira a concluir um curso superior e não digo isso com nenhum outro sentimento além de gratidão pela oportunidade que tive de estudar em Universidades públicas, de qualidade e com o auxílio financeiro dos órgãos competentes.

A Geografia se faz caminhando, conhecendo, percorrendo, se faz em cada diálogo, em cada prosa, se faz em versos ditos e em muitos jamais escritos. Agradeço

aos companheiros do Instituto de Geografia que compartilharam comigo suas experiências acadêmicas e pessoais durante esses anos, meus sinceros agradecimentos, e de modo especial, aos que cursaram a disciplina “Geografia e Ruralidade”, esse período com vocês foi de muita alegria, como é maravilhoso ver que há humanidade na academia, pessoas que se ajudam e se dispõem e que mais que acumular títulos, preocupam-se em construir relações.

Agradeço à Célia Ferreira e à Heloísa Vitória pessoas pelas quais tenho imenso afeto e admiração, vocês são exemplos para mim. Ao Reges Sodré, amigo de longas conversas teóricas e subjetivas, obrigada pela confiança e amizade. Agradeço à Amanda Mesquita, por sua generosidade e prontidão em ouvir, ajudar e tornar as coisas mais leves nos momentos de inquietação. Ao Diego Céspedes, agradeço por ter me impulsionado a sentir e a viver a Geografia na prática, obrigada meu amigo por me apresentar o mundo. Vocês fazem toda diferença em minha vida.

Agradeço imensamente a todas as Secretárias e ao Secretário de Educação nos municípios visitados, pela receptividade e respeito com que me atenderam, pela confiança, presteza e prontidão que me responderam, eu sou infinitamente grata pela oportunidade de tê-los conhecido, agradeço também carinhosamente a todas as pessoas que conheci durante a pesquisa de campo e que se dispuseram a dar informações, dicas e até mesmo me indicando outras pessoas para participarem da pesquisa, todos foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

Agradeço à Ester Braga por ter consentido com o uso de suas fotos do portfólio “Lamento do Jaó” para ilustrar a tese e estendo os meus agradecimentos, a todos os meus amigos queridos da Vila Barroló, ceramistas e artistas talentosos cheios de sensibilidade e beleza em tudo que fazem.

A todos que de forma direta ou indireta fizeram-se parte deste processo, deixo registrado mais uma vez o meu agradecimento.

... Muito obrigada!!

*Já viu tamanha verdade?
O mundo de quem oprime
Não soletra liberdade
Quando se entende a Escola
Em toda sua dimensão
Sonho, arte e compromisso
Nos trilhos da construção
Se entende de antemão
É construção de sujeitos
E não qualquer construção
São crianças brasileiras
São sujeitos de direitos
E muito mais que esmola
Direito de ter escola
E de levar na sacola
Sede de conhecimentos
A campanha está lançada
Vamos virar este jogo
Estudo não só pro rico
Mas pra quem nasceu do povo
Educação é o caminho
Então **fechar escola é crime**
E quem fechou é criminoso*

Zé Pinto



RESUMO

A integração da economia agroexportadora com um modelo urbano industrial acarretou o surgimento de inúmeros dilemas sociais, tais como: concentração de terras, êxodo rural, extensão do tecido urbano, dentre outras questões que modificaram a realidade da sociedade brasileira no modo de produzir, de consumir e de viver. Neste cenário, busca-se compreender as causas e consequências do fechamento das escolas no campo, principalmente por interpretar este processo como legitimador do esvaziamento do campo, para disponibilizar terras para a expansão do agronegócio e como estratégia utilizada para desarticular as comunidades e desenraizar, nas futuras gerações, a identidade com o campo. Entre 2010 e 2018, no Brasil, foram fechadas 21.822 escolas públicas em áreas rurais, em Minas Gerais, totalizam-se 1.751 escolas - das quais 1.644 são municipais. Parte-se desta problemática e a centralidade deste estudo é o Triângulo Mineiro, cujos dados estatísticos indicam que cada vez mais está sendo transformado em “agrícola”, campo funcional para a indústria, vazio de gente, e cheio de monocultivos de cana-de-açúcar e grãos, o rural diverso, multifacetado é cada vez mais “residual”. A pesquisa empírica foi realizada em doze municípios localizados no Triângulo Mineiro: Água Comprida, Campo Florido, Carneirinho, Comendador Gomes, Conquista, Gurinhatã, Ipiacu, Limeira do Oeste, Pirajuba, São Francisco de Sales, União de Minas e Veríssimo. Foram realizadas entrevistas nas Secretarias Municipais de Educação, visto que é na esfera municipal que se tem contabilizado o maior índice de fechamento. Constatou-se a similaridade no discurso de que fechar uma escola é resultado da necessidade de conter gastos municipais ou de que o fechamento se deve à falta de alunos, em contrapartida aos exorbitantes valores destinados ao transporte destes alunos. Verificou-se também que a decisão pelo fechamento ocorre de forma unilateral como decisão na esfera administrativa municipal, pois raramente a comunidade é consultada durante o processo. Dentre os municípios pesquisados, ainda existem escolas municipais ativas no campo somente em Campo Florido, Gurinhatã e Limeira do Oeste, nos demais, todas as escolas foram desativadas e diariamente cerca de 1800 alunos são transportados para as escolas urbanas, em trajetos que levam em média uma hora e meia por percurso. Caracterizando um notório descaso com as populações do campo que são contabilizadas apenas em números e valores, e que tem seus direitos de terra de trabalho e educação constantemente negligenciados pelo Estado.

Palavras-chave: Campo e cidade. Educação do campo. Escolas no campo. Fechamento de escolas no campo. Ruralidades e Urbanidades.

ABSTRACT

The integration of the agro-exporting economy with an urban-industrial model has led to the emergence of innumerable social dilemmas, such as: land concentration, rural flight, urban sprawl, among other issues that have changed the way in which the Brazilian society produces, consumes and lives. In this scenario, we seek to understand the causes and consequences of the closure of rural schools, mainly by interpreting this process as a factor to legitimize rural emptying, to make land available for the agrobusiness spread and also as a strategy used to dismantle communities and to uproot the identity of future generations with the countryside. Between 2010 and 2018, 21,822 public schools were closed in rural areas. In the state of Minas Gerais, a total of 1,751 schools were closed – of which 1,644 are municipal schools. This is the problem we start from and the centrality of this study is the Triângulo Mineiro region, with statistical data indicating that it is increasingly being transformed into an “agricultural” region, destined to industries, empty of people and full of monocultures of sugarcane and grains. The diverse, multifaceted rural is increasingly more “residual”. The empirical research was carried out in twelve municipalities from Triângulo Mineiro: Água Comprida, Campo Florido, Carneirinho, Comendador Gomes, Conquista, Gurinhatã, Ipiacu, Limeira do Oeste, Pirajuba, São Francisco de Sales, União de Minas e Veríssimo. Interviews were conducted in the Municipal Education Offices, since it is specifically the municipal sphere that holds the highest rates of closed schools. It could be observed arguments that closing the schools is necessary to contain expenditures or that it is a consequence of the lack of students. In contrast, exorbitant amounts of money were destined for student transportation. It was also found that the decision to close schools happens unilaterally at the municipal administrative level, with the community being rarely consulted during the process. Among the municipalities surveyed, there are still active municipal rural schools only in Campo Florido, Gurinhatã and Limeira do Oeste. In the other municipalities, all schools were deactivated and about 1,800 students are transported to urban schools on a daily basis. The journey usually takes one a half hours each way. That scenario features a notorious negligence with rural populations, as they are accounted for only in terms of numbers and values, having their right to land, work and education constantly neglected by the State.

Keywords: The countryside and the city. Countryside Education. Countryside Schools. Closing of Countryside schools. Ruralities and Urbanities.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **Contradicciones entre el campo y la ciudad en el Triángulo de Minas: una reflexión sobre el cierre de escuelas en el campo**. 2019. Tesis (Doctorado en Geografía) - Universidad Federal de Uberlândia / UFU, Uberlândia, 2019.

RESUMEN

La integración de la economía agroexportadora con un modelo urbano industrial implicó el surgimiento de innumerables dilemas sociales, tales como: concentración de tierras, éxodo rural, tejido urbano, entre otras situaciones que modificaron la realidad de la sociedad brasileña en el modo de producir, consumir y de vivir. En este escenario, se busca comprender las causas y consecuencias del cierre de las escuelas en el campo, principalmente por interpretar este proceso como legitimador del desalojamiento del campo, para disponer de las tierras para la expansión del agronegocio y como estrategia utilizada para desarticular las comunidades y suprimir en las futuras generaciones la identidad con el campo. Entre el año 2010 y 2018, en Brasil, fueron cerradas 21,822 escuelas públicas en las áreas rurales, en Minas Gerais, se contabilizaron 1,751 escuelas, de las cuales 1,644 son municipales. Parte de esta problemática y el centro de este estudio es el Triângulo Mineiro, cuyos datos estadísticos indican que cada vez más se está transformando en “agrícola”, campo funcional para la industria, desalojo de gente, y lleno de monocultivos de caña de azúcar y granos, el rural diverso, multifacético es cada vez más “residual”. La investigación empírica fue realizada en doce municipios localizados en el Triângulo Mineiro: Agua Comprida, Campo Florido, Carneirinho, Comendador Gomes, Conquista, Gurinhatã, Ipiacu, Limeira do Oeste, Pirajuba, São Francisco de Sales, União de Minas e Veríssimo. Fueron realizadas entrevistas en las Secretarías Municipales de Educación, puesto que es en la esfera municipal que se tiene contabilizado el mayor índice de cierre. Se constató la similitud en el discurso de que cerrar una escuela es el resultado de la necesidad de contener gastos municipales o que el cierre se debe a la falta de alumnos, en contrapartida a los exorbitantes valores destinados al transporte de los alumnos. Se verificó también que la decisión del cierre ocurre de forma unilateral como decisión en la esfera administrativa municipal, pues raramente la comunidad es consultada durante el proceso. Entre los municipios investigados, todavía existen escuelas municipales activas en el campo solamente en Campo Florido, Gurinhatã y Limeira do Oeste, en los demás, todas las escuelas fueron desactivadas y diariamente cerca de 1800 alumnos son transportados para las escuelas urbanas, en trayectos que toman una hora y media en promedio por tramo. Caracterizando un notable descuido con las poblaciones del campo que son contabilizadas en números y valores, quienes tienen derechos a la tierra, el trabajo y la educación, constantemente desatendidos por el Estado.

Palabras clave: Campo y ciudad. Educación en el Campo. Escuelas en el campo. Cierre de escuelas en el campo. Lo rural y lo urbano. Ruralidades y Urbanidades.



Ester Braga

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- FIGURA 1** - Classificação dos municípios por faixas de população total com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE em 2010.....47
- FIGURA 2** - Classificação dos municípios por faixas de percentual de população rural com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE em 2010.....47
- FIGURA 3** - Minas Gerais: Vegetação98
- FIGURA 4** - Área relativa das classes de solo em Minas Gerais 100
- FIGURA 5** - Bioma Cerrado, contendo a distribuição espacial das áreas com vegetação native remanescente (verde), áreas de supressão acumulada até 2010 (ciano) e corpos d'água (azul)..... 103
- FIGURA 6** - Unidades industriais do complexo sucroenergético instaladas em Minas Gerais, 2017 107
- FIGURA 7** - Cartaz da campanha contra o fechamento e construção de escolas no campo, MST, 2011..... 153
- FIGURA 8** - Acidente entre van escolar e caminhonete na zona rural de Uberaba (MG), novembro de 2018.....156
- FIGURA 9** - Acidente entre caminhão e van escolar na MG-497, causa cinco mortes e deixa duas crianças de 4 e 7 anos feridas, MCG - 497, setembro de 2018. 156
- FIGURA 10** – Manchetes retratando problemas relacionados ao transporte escolar na zona rural em diferentes regiões de Minas Gerais: Capelinha do Barreiro -Triângulo Mineiro (janeiro/2019); Açucena - Vale do Rio Doce (março/2012); Uberlândia - Triângulo Mineiro (outubro/2018) e Ribeirão das Neves - Metropolitana de BH (fevereiro/2018) 158
- FIGURA 11** - Lei Municipal para extinção de escolas rurais no município de Comendador Gomes (MG), 2013.....176
- FIGURA 12** - Ofício enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Conquista (MG) à Superintendência Regional de Ensino no ato da paralisação da Escola Municipal Antonieta Zago Magaline, em 2018.....177
- FIGURA 13** - Ofício da SME - Conquista (MG) enviado à SRE quanto a paralisação de escolas da zona rural, abril de 1998.....179
- FIGURA 14** - Ofício da SME - Conquista (MG) enviado à SRE quanto a paralisação de escolas da zona rural, fevereiro de 2000. 179
- FIGURA 15** - Ofício da SME de Conquista (MG), enviado à SRE, quanto a paralisação de escola localizada em terreno cedido, 2008.180

FOTOS

- FOTO 1** - Mecanização nos processos da indústria sucroalcooleira - energética, BR - 455 entre os municípios de Pirajuba (MG) e Campo Florido (MG), maio de 2018. .111
- FOTO 2** - Trabalhadores na lavoura de café, Indianópolis (MG), maio de 2018.111
- FOTO 3** - Trecho da BR-365 na microrregião de Ituiutaba - MG, Junho de 2018...113
- FOTO 4** - Trecho da MG-255 na microrregião de Frutal - MG, Junho de 2018.....113
- FOTO 5** - Trecho da BR-497 entre os municípios de Campina Verde (MG) e Iturama (MG): vegetação suprimida para plantio de cana, junho de 2018.116
- FOTO 6** - Trecho da BR-497 próximo ao município de Campina Verde (MG): famílias sem terra em ocupação, junho de 2018.116
- FOTO 7** - Educação e alimento: do campo para a cidade, município de Ituiutaba (MG), julho de 2018.....120
- FOTO 8** - Ponte sem proteção e sem sinalização em uma via rural na microrregião de Frutal (MG) entre os municípios de Honorópolis e União de Minas, junho de 2018155
- FOTO 9** - Estrada de terra com pouca visibilidade na Microrregião de Frutal (MG) entre os municípios de Honorópolis e União de Minas, junho de 2018.155
- FOTO 10** - Caminhão bitrem carregado de cana, a poeira impede a visibilidade na estrada. Microrregião de Frutal (MG), junho de 2018.....156
- FOTO 11** - Bananeiras cultivadas no quintal de a casa em União de Minas (MG), junho de 2018.....170
- FOTO 12** - Pomar no quintal de uma casa em Gurinhatã (MG), junho de 2018.....170

MOSAICOS

- MOSAICO 1** - Escolas no campo desativadas: as taperas do saber – Cascalho Rico (MG), maio de 2018.62
- MOSAICO 2** - Utilização da calagem para correção da acidez do solo: Município de Conquista – MG.102
- MOSAICO 3** - Trecho da MG-461 próximo do município de Gurinhatã (MG): famílias sem terra em ocupação e ao fundo área de plantação de cana-de-açúcar, jun. 2018.116

MOSAICO 4 - Meios de transporte citados no Programa Caminho da Escola, FNDE.	157
MOSAICO 5 - Paisagens do rural: impacto da expansão das lavouras de cana-de-açúcar na microrregião do Triângulo Mineiro.	172
MOSAICO 6 – Escola não identificada na zona rural do município de Comendador Gomes, 2018.....	175
MOSAICO 7 - Escola Municipal Antonieta Zago Magalini, paralisada desde fevereiro de 2018, distrito de Guaxina, Conquista (MG).	178
MOSAICO 8 - Escola Municipal da Gracilândia, Carneirinho (MG), junho de 2018.	181
MOSAICO 9 - Transporte escolar: registros na Microrregião do Triângulo Mineiro, 2018.	187

MAPAS

MAPA 1 - As microrregiões do Triângulo Mineiro.	46
MAPA 2 – Municípios do Triângulo Mineiro selecionados para a pesquisa de campo.	58
MAPA 3 - Uso da terra e cobertura vegetal no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, 1999.	109
MAPA 4 - Área de cultivo de cana-de-açúcar no Triângulo Mineiro, 2010.....	110

FLUXOGRAMA

FLUXOGRAMA 1 - Etapas de construção da tese.	51
--	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1 - Etimologia dos termos campo, rural, cidade e urbano, segundo Bagli, 2006.	74
QUADRO 2 - Unidades industriais sucroenergéticas localizadas no Triângulo Mineiro, 2019.	108
QUADRO 3 - Políticas Públicas e marcos da educação do campo no Brasil.....	140
QUADRO 4 - Políticas Públicas e marcos da educação do campo em Minas Gerais.	143
QUADRO 5 - Cursos oferecidos nos campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro em 2018.....	148
QUADRO 6 - A paisagem como elemento determinante na percepção dos conceitos rural e urbano.	168
QUADRO 7 – A lógica do fechamento das escolas no campo segundo a perspectiva do(a)s Secretário(a)s de Educação nos municípios que compoem o recorte espacial da pesquisa.	173
QUADRO 8 - Manutenção e extinção das escolas no campo, Triângulo Mineiro, 2018.	182
QUADRO 9 - Transporte escolar: aspectos gerais no municípios estudados no Triângulo Mineiro, 2018.	185
QUADRO 10 - A representatividade das comunidades diante da decisão pelo fechamento das escolas no campo, nos municípios estudados pertencentes ao Triângulo Mineiro, 2018.....	188
QUADRO 11 - Compreensão dos entrevistados quanto à qualidade de ensino ofertado em escolas no campo em relação às escolas na cidade.	191
QUADRO 12 - Critérios adotados para definição do rural e do urbano em diferentes países.....	222
QUADRO 13 - Escolas paralisadas e ativas nos municípios estudados.....	225

TABELAS

TABELA 1- Municípios e parâmetros para o recorte	57
TABELA 2 - Quantidade de sedes municipais por faixa populacional - Brasil (1940-2010)	71
TABELA 3 - Casos registrados de intoxicação por agrotóxico no Brasil por regiões, anos 2007 e 2017	91
TABELA 4 - Previsão de repasse de verbas para os entes federados no Programa Nacional de Apoio ao Transporte de Escolares - PNATE em 2018.	158
TABELA 5 - Relatório parcial de liberações do Programa Nacional de Apoio ao Transporte de Escolares - PNATE no município de Pirajuba (MG), maio de 2018. .	159
TABELA 6 - Previsão de valores para licitação do transporte escolar para alunos da zona rural, no município de São Francisco de Sales (MG), 2018.	160
TABELA 7 - População rural e urbana nos municípios pesquisados, 1970 – 2010 ..	167
TABELA 8 – Dados agropecuários dos municípios estudados, Triângulo Mineiro, 2006 – 2017.	171
TABELA 9 – Assentamentos e ocupações identificados nos municípios estudados , Triângulo Mineiro, 2014.	184
TABELA 10 – Indicadores do Triângulo Mineiro, 2010.	217

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEDOC	Centro de Documentação Dom Tomás de Aquino
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DATAGERAIS	Informações socioeconômicas do Estado de Minas Gerais
DATALUTA	Banco de Dados da Luta pela Terra
DESA	Department of Economic and Social Affairs
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FEAM	Fundação Estadual de Meio Ambiente
FECOMERCIO/MG	Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais
FJP	Fundação João Pinheiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEADATA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Indicadores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação,
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTL	Movimento Terra, Trabalho e Liberdade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POLOCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PROCAL	Programa Nacional de Calcário Agrícola
PRODECER	Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBERA	Sociedade Brasileira dos Especialistas em Resíduos das Produções Agropecuária e Agroindustrial
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SEAPA	Secretaria da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Gestão
SIAMIG	Associação das Indústrias Sucroenergéticas de Minas Gerais
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
TCU	Tribunal de Contas da União
ÚNICA	União da Indústria de Cana-de-Açúcar
UNICEF	United Nations Children's Fund
URD	União Democrática Ruralista
VAB	Valor Agregado Bruto

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

%	por cento (por cem)
[...]	supressão de texto ou fala
ac.	acórdão
art. ou Art	artigo
Cf. ou cf	conforme
concl.	conclusão
cont.	continuação
<i>et al</i>	e outros
hab.	habitantes
IFs	Institutos Federais
km	quilometro
km²	quilometro quadrado
nº	número
<i>op. cit.</i>	<i>“opere citato”</i> da obra citada
p.	página
[sic]	<i>“sic erat scriptum”</i> assim estava escrito

INTRODUÇÃO	26
1 CAMINHOS PERCORRIDOS: A METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	38
1.1 A problemática	39
1.2 O recorte espaço-temporal	45
1.3 Método e categoria de análise	48
1.4 Pesquisas teórica-conceitual, documental e censitária	50
1.5 Pesquisa de campo: os lugares e os sujeitos da pesquisa	54
2 O CAMPO E A CIDADE NO BRASIL	64
2.1 Abordagem teórico conceitual: campo, cidade, rural e urbano	65
2.1.1 Classificações do rural e do urbano	70
2.2 As urbanidades e ruralidades como elementos definidores	77
2.3 A modernização do território e as estratégias de reprodução do capital no campo	80
2.3.1 Conflitos e violência no campo	89
3 EXPANSÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO NO TRIÂNGULO MINEIRO	95
3.1 Minas Gerais e o Triângulo Mineiro no cenário “agro”	96
3.2 Organização e dinâmica agrária no Triângulo Mineiro: cenários de luta	105
4 O PAPEL CONTRADITÓRIO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO	122
4.1 Educação e escolarização: como atua o Estado brasileiro?	123
4.2 Políticas públicas para Educação no campo: ações e contradições	126
4.3 A dupla face do “agro” na expansão dos cursos técnicos agrícolas em contraponto com o fechamento de escolas no campo no Triângulo Mineiro	144

5 FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: O TRIÂNGULO MINEIRO COMO CENÁRIO	151
5.1 As escolas no campo e o (des)acesso à educação	152
5.2 Discursos e representações sobre o fechamento de escolas no campo no Triângulo Mineiro	166
5.2.1 - Resultados da pesquisa empírica: análise das entrevistas e observações em campo	167
 (ENTRE)TECENDO CONSIDERAÇÕES.....	194
 REFERÊNCIAS	201
 APÊNDICES	215
APÊNDICE 1 - Tabela com parâmetros adotados na seleção do recorte analítico: indicadores do Triângulo Mineiro, 2010	217
APÊNDICE 2 - Roteiro semi-estruturado para entrevista com o(a)s Secretário(a)s de Educação	219
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	221
APÊNDICE 4 - Critérios adotados para definição do rural e do urbano em diferentes países.	222
APÊNDICE 5 - Escolas paralisadas e ativas nos municípios estudados.....	225
 ANEXOS	229
ANEXO 1- Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.....	230
ANEXO 2 - Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.....	233
ANEXO 3 - Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016	234

INTRODUÇÃO



ESTER BRAGA, 2017

[...] Hoje em dia, não fica bem dizer certas coisas perante a opinião pública: o capitalismo exhibe o nome artístico de economia de mercado; o imperialismo se chama globalização; as vítimas do imperialismo se chamam países em vias de desenvolvimento [...] os pobres se chamam carentes, ou carenciados, ou pessoas de escassos recursos; a expulsão dos meninos pobres do sistema educativo é conhecida pelo nome de deserção escolar; o direito do patrão de despedir o trabalhador sem indenização nem explicação se chama flexibilização do mercado de trabalho [...] o saque dos fundos públicos pelos políticos corruptos atende ao nome de enriquecimento ilícito [...] chama-se Paz e Justiça o grupo paramilitar que, em 1997, matou pelas costas 45 camponeses, quase todos, mulheres e crianças, que rezavam numa igreja do povoado de Acteal, em Chiapas”.

(GALEANO, 2009, p. 45- 48)

No cerne de toda pesquisa existe um coração, existe alguém com suas inúmeras subjetividades e que reflete na sua análise uma interpretação de um determinado tema que lhe desperta inquietação. Nesta pesquisa não seria diferente e a resposta pela escolha do tema surge em algum momento da minha trajetória, não apenas como estudante/pesquisadora, mas, sobretudo, como pessoa. Durante toda a minha infância tive uma relação muito próxima com meus avós. Enquanto meu avô materno me contava as histórias das e nas terras do meu bisavô e do seu sonho em um dia ter de novo um “pedaço de chão”, meu avô paterno adorava nos levar para nadar no Rio Claro e fazer as “grandes caçadas” pelo mato, nos ensinava a reconhecer as frutas do Cerrado que poderíamos comer, dizendo que era só observarmos o que os passarinhos comiam, passávamos tardes inteiras, algumas vezes comendo manga (ou qualquer outra fruta da época), outras no rio, e às vezes também com um monte de crianças correndo das vacas paridas. E quando eu falo no plural, significa que éramos ele, eu, primos e todas as crianças da vizinhança que coubessem no baú de um F-400.

Sempre foi extremamente prazeroso ouvir suas histórias. Meu avô materno – Pedro (*in memorian*) - guardou quase que por toda sua vida, uma lousa preta com uma moldura de madeira, do tamanho de uma folha A4, que era seu caderno, me assombrava quando ele contava que escrevia, decorava e apagava, o registro dos conteúdos aprendidos era feito somente na memória.

Minha avó paterna – Aparecida -, conta que meu bisavô viveu toda a infância e adolescência trabalhando nas lavouras do Triângulo Mineiro, na região de Conquista, com os pais que eram imigrantes italianos e depois quando adulto já casado e com filhos mudaram-se para o Paraná, com a proposta de trabalho em uma lavoura de café. Ela viveu nesta fazenda dos 4 até por volta dos seus 12 anos de idade quando por conta das geadas se perdeu muita plantação e retornaram para Uberaba, somente quando chegaram neste local foi que ela começou a frequentar a escola para ser alfabetizada e estudou até a 4ª série com muitas dificuldades, em suas palavras: “era um caderninho por ano, que a gente zelava”. Minha avó materna – Anésia viveu durante toda a infância em um povoado nas proximidades da cidade de Tiros - MG e não teve oportunidade de estudar.

Ver os netos estudando sempre foi motivo de muito orgulho para os meus avós porque eles não tiveram as mesmas oportunidades e facilidades que nós. Quando concluí o Ensino Fundamental fiz a prova do CEFET (Centro Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia) para cursar o Ensino Médio e Técnico concomitantemente, a escola ficava à aproximadamente 15 km da minha casa, em uma área considerada rural em Uberaba, o processo seletivo era bastante concorrido, pois além de ser uma instituição Federal, tinha-se a possibilidade de fazer um curso profissionalizante.

Ao término do Ensino Médio e do curso Técnico em Agroindústria, ainda sem muita clareza de qual graduação queria cursar, prestei vestibular para Engenharia Ambiental (pelo mercado que todos me diziam ser “promissor”) e Medicina Veterinária (que era um sonho de infância – cultivando pelo me avô Pedro) ambos em Universidades privadas em Uberaba. Nesta mesma época o CEFET havia passado pela transição para IF (Instituto Federal) e incluiu em sua grade alguns cursos tecnólogos, dentre eles o Tecnólogo em Gestão Ambiental, participei deste processo seletivo também.

Fui selecionada na Engenharia Ambiental e na Medicina Veterinária, mas como não consegui a bolsa integral e não teria condições de arcar com todas as despesas, então optei pelo Tecnólogo, iniciei o curso noturno, mas passava o dia no Instituto, fui bolsista interna em um projeto de resíduos sólidos. Porém, não importava que eu estivesse estudando, filha da classe trabalhadora, causa estranhamento quando só estuda – e a pergunta foi se tornando cada vez mais frequente: “mas você só estuda?”, de repente começou a incomodar e eu tinha vergonha de “só estudar”, então, procurei um emprego, e encontrei na recepção de uma escola de informática, (com um salário mensal de R\$465,00), onde fiquei por pouco tempo e depois consegui uma vaga como assistente administrativo em uma empresa de logística, agora ganhando R\$700,00, estava tudo nos conformes: trabalhava durante o dia, estudava à noite e no meu horário de almoço.

A rotina foi se tornando cansativa e a disposição para estudar diminuindo, porém precisava pensar no Trabalho de Conclusão de Curso e a primeira pessoa que me veio à cabeça foi o professor Arcênio, o professor de Climatologia, ele tinha uma forma muito animada de conduzir suas aulas, com muito domínio e didática, e suas aulas sempre me motivavam, conversamos, e ele foi meu orientador, um geógrafo, através dele tive a oportunidade de ir conhecendo mais sobre a Geografia, realizamos uma avaliação da tendência de mudança climática em Uberaba e neste ínterim eu fui me interessando por esta ciência.

No ano que conclui o Tecnólogo, cogitei a possibilidade de cursar a Licenciatura em Geografia, mas em Uberaba ainda não tinha esse curso na Universidade Federal, então, soube que na cidade que meu pai estava morando, Catalão - GO, tinha a especialização em Geografia do Brasil, achei que seria uma oportunidade única de fazer uma especialização e principalmente de poder estar perto dos meus irmãos, João Vitor que ainda era um bebê de 5 meses e a Maria Eduarda que estava com 7 anos, além da oportunidade de conviver com meu pai (uma vontade que se tornou ainda mais latente após o falecimento do meu avô Pedro).

Mudei-me para Catalão – GO. Esta foi uma decisão muito importante para o meu crescimento, pois foi quando sai efetivamente de casa pela primeira vez, neste período me aproximei muito dos meus irmãos, me envolvi mais com a Geografia e foi também durante a Especialização que o interesse pelo campo despertou, a princípio com a participação voluntária em um Projeto de Extensão, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas: Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais – GETEM, e intitulado “Cidadania, trabalho e juventude no campo: formação, qualificação e geração de renda a partir da agroecologia” no ano de 2010, foi uma oportunidade de visitar, conhecer e auxiliar na realização de atividades desenvolvidas em escolas de áreas rurais do município de Catalão e me possibilitou conhecer parte da realidade e da história de crianças e adolescentes que viviam e estudavam no campo e de outras que iam estudar nas escolas da cidade. Observar as relações construídas entre crianças, adolescentes, professores e a comunidade me fez questionar muitas coisas que até então para mim eram desconhecidas.

Em um segundo momento, como bolsita CNPq² de Iniciação ao Extensionismo – IEX - na participação em outros projetos desenvolvidos no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Agroecologia, também na Universidade Federal de Goiás - UFG *Campus* Catalão foi possível vivenciar a execução de ações que buscavam apresentar alternativas de desenvolvimento sustentável para agricultores familiares nas microrregiões de Catalão e Ipameri-GO e nesta circunstância identificar algumas dificuldades enfrentadas na manutenção de suas atividades, frente à expansão do agronegócio e das tecnologias que não são facilmente acessadas pelos pequenos produtores.

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Nesta ocasião, o interesse pela Geografia e por este tema já estava consolidado, então, me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado na UFG, com um pré-projeto direcionado para as *escolas em áreas rurais*, naquela ocasião eu ainda não tinha nenhuma clareza conceitual, e meu objetivo estava puramente na análise da relação homem e natureza, algo que pudesse contemplar no âmbito escolar a construção ou não da identidade do homem com a natureza. Entretanto, no dia anterior à entrevista do processo seletivo com os pretensos orientadores, conversando com algumas pessoas sobre a pesquisa, ouvi falar de uma professora que havia lecionado em umas das últimas escolas a serem fechadas na área rural de Ouvidor (cidade limítrofe a Catalão, e onde eu pretendia desenvolver o estudo), fui até sua casa e durante a conversa esta professora me contou que nos últimos anos haviam sido fechadas 21 escolas na região, um dado alarmante.

Após a seleção e já com meu orientador definido, manifestei a ele meu interesse em pesquisar especificamente sobre o fechamento das escolas diante do que havia sido relatado pela professora, ele não se opôs e então a pesquisa caminhou neste sentido. Defendi a dissertação “A relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO)” em março de 2014. Na pesquisa de campo foi nítido o atendimento precário que é dado aos alunos que vão do campo para a cidade, e não apenas no que tange ao transporte, mas na desvinculação com sua identidade, a cidade é abordada e refletida nos discursos como hierarquicamente superior ao campo. Foi um período de intensificação das inquietações.

No segundo semestre do mesmo ano (2014) iniciei a licenciatura em Geografia por meio de uma formação complementar no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Federal de Franca, que só foi possível, por ter cursado Gestão Ambiental, devido à exigência da comprovação de uma carga horária mínima em disciplinas relacionadas à Geografia, e na Gestão Ambiental a grade contemplava muitas disciplinas físicas da Geografia. As respostas encontradas durante o Mestrado, não aquietaram minhas dúvidas, ao contrário, intensificaram os questionamentos, e diante disso, escrevi o pré-projeto e me candidatei ao Processo Seletivo para o Doutorado na Universidade Federal de Uberlândia.

Cada etapa da seleção me trazia profundas emoções e medos, a incerteza do que seria uma pesquisa de Doutorado, do que eu seria capaz, se tinha

maturidade enquanto profissional/pesquisadora, além da crença na necessidade de aprofundar-se em um conhecimento que nunca se esgota me deixavam preocupada, mas os desafios sempre são para o nosso crescimento, e em 2015 fui selecionada para o Doutorado no Instituto de Geografia, com a mesma temática do Mestrado, o fechamento das escolas no campo. Assim, o interesse por este tema vem de um misto de interferências, tanto das histórias da minha infância, das memórias dos meus avós, dos projetos em Catalão, quanto das observações mais recentes, que mostram a importância de argumentar acerca certas verdades absolutas, tais como o esvaziamento do campo e a naturalização do fechamento das escolas.

Neste sentido, há nesta pesquisa uma preocupação ativa em discutir questões pertinentes a terra, que perpassam pelos extremos da concentração fundiária e a reforma agrária, uma demanda dos povos do campo³ para que todos tenham direito de viver dignamente da *terra de trabalho*⁴, que não representa apenas uma questão política, mas também um processo da garantia de justiça social. Na relação campo-cidade, as questões rurais e urbanas são intrínsecas e podem ser estudadas e compreendidas por diferentes olhares.

Este estudo pauta-se nos debates da Geografia Agrária a partir da centralidade dos pares campo e cidade – rural e urbano, entretanto, tem-se a compreensão da complexidade dos seus diferentes desdobramentos, de modo que, ao consultar referências que abordam a temática das relações campo-cidade é possível perceber que existem distintas correntes teóricas, dentre as quais se destacam três: a) perspectiva que considera a permanência de relações feudais no campo brasileiro; b) perspectiva que considera inevitável o desaparecimento dos camponeses e donos de pequenas parcelas de terra, - uma vez que a tendência é que o campo se modernize e se torne cada vez mais urbanizado, e os camponeses se convertam em trabalhadores assalariados; e c) a perspectiva que se concretiza pela análise das ferramentas que permitem um olhar voltado para a resistência do

³ Entende-se como *povos do campo*, as populações do campo definidas no Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como sendo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.”

⁴ Termo utilizado por José de Souza Martins para referir-se à terra do camponês, utilizada para trabalhar em oposição à terra de negócio, apropriada pelo agronegócio e que explora o trabalho alheio, em **Expropriação e violência**: questão política no campo, 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1982.

camponês⁵ e do campesinato, - apesar dos obstáculos impostos pelo mercado e pela desigualdade da distribuição das terras.

Neste contexto, sabe-se que a luta dos camponeses pelo acesso a terra é constante, e terra neste sentido não é apenas o solo para plantar, o acesso a terra é sinônimo de legitimação da identidade e da cultura camponesa. Dessa forma, as escolas podem representar um espaço de construção social e coletiva da consciência pelos direitos e desafios frente às desigualdades territoriais no Brasil.

De acordo com o artigo nº 205, da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Porém, sabe-se que a realidade dos fatos não condiz com o que está explícito na Lei, as escolas públicas tem sofrido com a má gestão dos recursos, falta de manutenção, profissionais mal remunerados e há casos inclusive de desabastecimento de merenda e materiais, neste cenário, as escolas tornam-se depósitos de alunos que nestas condições não são de modo algum preparados para a competitividade do mercado, reforçando uma desigualdade que culmina quase em uma pré-destinação das funções sociais que serão exercidas por estes sujeitos.

A educação torna-se um desafio árduo e contínuo. E no que diz respeito, especificamente, à educação do campo, as pesquisas precisam questionar diante da realidade observada qual o projeto de campo está sendo defendido e idealizado com práticas como a nucleação, a substituição de escolas por transporte escolar e o fechamento.

A nucleação foi um processo que ocorreu à priori intra-rural, em que as chamadas escolas isoladas, com sistema multisseriado, foram substituídas por escolas núcleo, porém ainda nas comunidades. Porém, a partir da década de 1990 as propostas de reforma na educação básica e de descentralização do Estado, incentivaram a municipalização das escolas e diante dos critérios estabelecidos para o repasse das verbas este processo acabou resultando no fechamento das escolas

⁵ Conforme o latifúndio absorve a propriedade e proletariza a massa camponesa, o conceito de classe vai deixando de existir, e automaticamente o campesinato vai perdendo sua autonomia. Por isso é tão importante que o conceito de camponês e o papel histórico do campesinato sejam recuperados, uma vez que se trata de um rebatimento às estratégias do capital e esta é uma discussão fundamental para a democratização da terra e da riqueza do campo. (GUZMÁN E MOLINA, 2013)

no campo e estes alunos foram novamente nucleados, desta vez, prioritariamente, nas escolas das cidades.

Faz-se necessário que avancemos no debate da funcionalidade da escola na sociedade de classes e nesta análise suscitar uma reflexão quanto à construção de um novo paradigma, no qual a educação seja abordada em sua totalidade e não como fragmentos (uma educação para o campo, uma educação para a cidade, uma educação para o ambiente, outra para o trânsito, e etc.). Um paradigma no qual seja possível superar o modelo engessado e homogêneo a partir de uma contracorrente que atue na compreensão dos diferentes processos e singularidades que constituem esta sociedade.

Atuam neste sentido os movimentos sociais de luta pela terra que tratam a escola pelo viés “no/do campo” objetivando não apenas uma escola localizada no campo, mas também pensada para o campo. Contudo, considera-se que para que a legitimação deste pensar o campo seja alcançada, as demandas devem surgir do núcleo destes próprios sujeitos, lhes conferindo autonomia e reconhecimento de suas necessidades reais, e não como algo construído de cima para baixo, sem contemplar o conhecimento daqueles que deveras pisam neste chão. Por ora, não se tem o objetivo de adentrar nesta questão conceitual “no/do”, apenas se esclarece que na pesquisa foi adotada a terminologia *no campo*, fazendo referência às escolas enquanto sua localização e por constatar que nenhuma das escolas fechadas adotava a perspectiva pedagógica *do campo*.

Em março de 2014 foi sancionada a Lei nº 12.960, segundo a qual uma escola só poderia ser fechada mediante um diagnóstico realizado com a comunidade, a fim de verificar o impacto desta ação. Entretanto, o que se pode observar em relatos e também no desenvolvimento desta pesquisa, é que apesar da existência desta medida legal, pode-se afirmar que as necessidades da comunidade não são consideradas ao se fechar uma escola, o diagnóstico assemelha-se muito mais a um relatório de transferência, constando dados como a localização e a quantidade de alunos, do que de fato a uma análise de impacto social. Trata-se de uma visão economicista, que desconsidera a identidade dos sujeitos.

Dentre os fatores comumente apontados como principais responsáveis pelo fechamento de escolas no campo, estão: a municipalização do ensino fundamental e conseqüentemente o repasse insuficiente de verba para a manutenção das escolas e a falta de alunos. Os que permanecem no campo são

compulsoriamente transferidos para a cidade para efetivação de um direito legalmente constituído, fora do seu contexto social e de suas referências, assim, efetiva-se a troca coerciva de escolas por ônibus, fazendo com que os Caminhos da Escola⁶ sejam uma árdua e perigosa alternativa diante das precárias condições do transporte e das estradas.

Não se desconsidera que na cidade ocorram desdobramentos dos mesmos processos, tais como a falta de verba e o fechamento de escolas, porém, acredita-se que os povos do campo sejam indiscutivelmente mais afetados com a negação de direitos básicos, pois se nas cidades os serviços prestados podem ser precários, no campo eles são inexistentes, não existem hospitais, supermercados ou outros equipamentos públicos que estão exclusivamente na cidade.

Quando anteriormente se dizia da necessidade de argumentar quanto ao projeto de campo que tem sido construído no Brasil, referia-se principalmente aos programas voltados para a consolidação do agronegócio, que reflete o controle na obtenção e multiplicação de riquezas, de exploração da terra e do camponês, de maneira que para os empresários deste setor, o camponês se converte simplesmente em reserva de mão de obra assalariada, proletarizada, que em qualquer momento poderá vender a sua força de trabalho no campo ou na cidade.

Em suma, o rural agrícola, do agronegócio, se moderniza e está constantemente produzindo tecnologias e meios de acelerar a produtividade e geração de renda a um nível humanamente inalcançável, maior retrato disso, são as lavouras de cana nas quais muitos trabalhadores morrem pela exaustão proveniente de um ritmo frenético de trabalho, seja visando à garantia do “emprego” ou uma possibilidade de ser mais bem remunerado pelo corte. Esse rural não precisa de gente, ao contrário, precisa de terra disponível para que possa expandir, para que o campo deixe de ser campo e cada vez mais se torne rural e agrícola.

Partindo deste pressuposto, esta tese tem como principal objetivo compreender as contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro a partir das causas e consequências do fechamento de escolas no campo com base nos municípios selecionados.

Para tanto, buscou-se, identificar as transformações entre campo e cidade e rural e urbano e o atual contexto na realidade brasileira; compreender o

⁶Alusão ao Programa Caminho da Escola, criado pela Resolução /CD/FNDE n° 3 de 28 de março de 2007.

desdobramento deste contexto no Triângulo Mineiro, após a década de 1970, pois representa o marco no qual a modernização agrícola se consolida com políticas voltadas especificamente para o desenvolvimento econômico das regiões de Cerrado, a partir de programas como o POLOCENTRO⁷; refletir a respeito do papel da educação e do Estado na emancipação dos povos do campo e conhecer a realidade (causas e consequências) do fechamento de escolas em alguns municípios do Triângulo Mineiro.

A necessidade de um estudo assim se justifica não somente como denuncia ou como um aglomerado expositivo de dados coletados, mas pela demanda de discussões que reflitam as questões agrárias atuais em todos os seus fragmentos, atuando na construção analítica da totalidade de aspectos que constituem o campo brasileiro no século XXI, sobremaneira, diante de constantes desmontes e agressões que atingem cruelmente a classe trabalhadora. Neste contexto, o fechamento de escolas precisa ser evidenciado e investigado na raiz de suas causas e consequências, visto que estas ações têm ocorrido indiscriminadamente em todo o país, trazendo prejuízos não só para os povos do campo, mas também para as cidades.

Por mais que alguns estudiosos afirmem que a ruralização do campo trata-se de um processo natural, tem-se visto a resistência na luta pelo direito de permanecer na terra. E por mais contraditórias que possam ser as perspectivas para a educação no campo, frente às condições as quais estão expostos estes sujeitos e a ineficiência e descumprimento dos programas, aspectos que serão melhores detalhadas posteriormente, acredita-se que enquanto houver este anseio pela garantia de um direito, não se pode naturalizar o processo de expansão agrícola desmedida e a todo custo que desconsidera as outras formas de produção e vida no campo.

As cidades brasileiras não tem capacidade de absorver a população do campo concedendo-lhes o atendimento de suas necessidades primárias, pois não o faz nem mesmo com a sua população originária, negligenciar, isto é, ser conivente com a manutenção das desigualdades, com o aumento da violência no campo e na

⁷ Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados, criado pelo Decreto nº 75.320, de 29 de Janeiro de 1975, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a modernização das atividades agropecuárias no Centro-Oeste e no Oeste do Estado de Minas Gerais.

cidade, com a negação das tradições dos povos do campo e com negação do direito à vida.

Assim, com esta pesquisa, na perspectiva de uma Geografia mais atuante e participativa, tem-se o intuito de apresentar dados e reflexões que possam ampliar o debate acadêmico e levá-lo cada vez mais adiante de forma prática, como um reflexo positivo para a sociedade, e principalmente, para os povos do campo, diretamente atingidos pelas questões abordadas.

Acredita-se neste sentido, que o produto final da pesquisa com elementos que estimulem o envolvimento e o desenvolvimento social deve ser levado ao conhecimento daqueles que foram à centralidade do estudo, pois se entende que a socialização deste conhecimento seja condição fundamental para a concretização da práxis.

Pretende-se também com os dados e resultado apresentados neste texto, evidenciar a urgência de repensar o campo enquanto espaço habitado e o projeto rural que tem sido propagado no Brasil como viável. A expansão acelerada e inconsequente do agronegócio tem se alastrado como uma erva daninha sobre a vegetação, a fauna, os povos e as culturas dos lugares.

Para dialogar sobre os aspectos levantados, esta tese foi estruturada em cinco seções, cuja metodologia será explicitada na seção 1. Buscou-se com esta estrutura estabelecer uma linha de raciocínio que facilitasse a sua leitura por meio de um traçado reflexivo desta que é uma temática complexa e conflitiva que traz intrinsecamente em sua essência a questão da identidade, da concentração de terras, da luta de classes e das desigualdades estruturais do sistema capitalista.

Assim, na primeira seção *“Caminhos percorridos: a metodologia na construção da pesquisa”* expõe-se o método de pesquisa e método de interpretação, com suas respectivas ferramentas, técnicas e procedimentos. Procurou-se elucidar aspectos como conceitos, categoria geográfica de análise, seleção das referências, dos dados e critérios adotados para o estabelecimento do recorte espaço-temporal e da pesquisa de campo. Além da problematização da temática abordada.

Na segunda seção, *“Campo e cidade no Brasil”* buscou-se contextualizar os aspectos pertinentes ao rural e ao urbano. Abordou-se questões conceituais e referentes aos elementos utilizados no Brasil na classificação do território, partindo de uma análise pelo viés das urbanidades e ruralidades, que é o que se acredita ser mais apropriado para refletir sobre o campo e sua atual condição, e por fim, toca-se

em pontos referentes às estratégias de reprodução do capital no campo, os conflitos e a violência decorrentes destas estratégias frente à resistência e a luta pelo direito de acesso à terra de trabalho.

Na terceira seção “*Expansão e territorialização do agronegócio no Triângulo Mineiro*” o objetivo é abrir os caminhos para a compreensão do recorte da pesquisa, faz-se portanto, uma contextualização do Triângulo Mineiro quanto a sua representatividade no estado, destacando aspectos que influenciam na organização e na sua dinâmica agrária.

A quarta seção “*O papel contraditório do Estado na educação*”, desenvolve-se com uma finalidade reflexiva acerca de diferentes pontos que permeiam a educação escolar no Brasil e de alguns pontos levantados em outros momentos da tese. Além disso, busca-se relacionar ainda que sumariamente aspectos acerca do fechamento das escolas e a expansão dos cursos técnicos agrícolas, bem como a atuação das políticas públicas para a educação no contexto agrícola *versus* agrário.

A quinta seção “*Fechamento de escolas no campo: o Triângulo Mineiro como cenário*” está fundamentada na pesquisa empírica e nas observações provenientes da pesquisa de campo. O olhar é direcionado para as escolas e para a oferta da educação escolar, investiga-se o processo de fechamento de escolas e quais são suas causas e particularidades no Triângulo Mineiro.

Por fim, com o objetivo de arrematar as questões abordadas e diante da convicção de que a pesquisa não está finalizada, optou-se por não trazer conclusões e nem mesmo considerações finais, mas sim por *(entre)tecer considerações* fazendo alusão ao ato de entrelaçar os fios ao tecer, tecer junto, por partir do raciocínio que o produto obtido é uma contribuição - um fio - que se articula com outras pesquisas que compõem esse constante tecer da busca pela compreensão de uma realidade.

CAMINHOS PERCORRIDOS:

A METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA



ESTER BRAGA, 2017

Aprendizado na roça

Foi no campo que aprendi,
Da natureza, os segredos
Nas cidades onde eu vivi,
Só tive saudades e medos...

(Jacó Filho, 2010)

1.1 A problemática

Partimos da tese que a expansão agrícola nos moldes do agronegócio exportador afeta diretamente o ensino no campo brasileiro. As escolas no campo são espaços de agregação da comunidade rural e é neste sentido que se afirma que fechar uma escola representa, entre outras faces perversas, a intenção de enfraquecer e deslegitimar a luta pelo acesso a terra.

De acordo com Gil (2008, p. 33) “quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo.” Um problema pode ter outros significados no senso comum, entretanto, “na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.”

Assim, o fechamento das escolas representa uma preocupação particular nesta pesquisa, visto que em decorrência dos processos no campo pode-se observar esse intenso e contínuo movimento. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) entre os anos 2000 e 2012 mais de 43 mil escolas foram fechadas no Brasil, o equivalente aproximadamente a 3.580 escolas por ano ou a 9 escolas por dia. Zinet (2015) ressalta que o cenário foi ainda pior entre 2013 e 2014, no período de apenas 1 ano, foram fechadas 4.084 escolas no campo o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia.

A Campanha “Fora da escola não pode” encabeçada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, traz também dados alarmantes. De acordo com a publicação intitulada “O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil”⁸, em 2012, dos 6.078.829 alunos matriculados em escolas rurais no Brasil, 3.611.733 não eram atendidos por sistemas de transporte escolar público, o equivalente a 59,4% do total, sendo a região Nordeste a mais afetada neste sentido.

Em muitas comunidades as escolas são os únicos equipamentos públicos existentes, e caracterizam-se em um espaço de socialização, discussão coletiva e de atividades culturais. A sua importância no cotidiano das comunidades vai muito além do ensino. O artigo nº 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

⁸ Análise do perfil das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentam a escola ou que, dentro da escola, correm o risco de abandoná-la. A publicação também aborda os principais desafios para a universalização da educação básica e mostra experiências que atuam nesse sentido.

LDBEN 9394/96, aponta no inciso VI que os estabelecimentos de ensino, devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, sendo assim, pode-se dizer que fechar uma escola é sem dúvidas um atentado à sobrevivência de uma comunidade.

Sabe-se que o fechamento das escolas é uma consequência do processo de modernização territorial em curso no Triângulo Mineiro - que tem provocado significativas transformações territoriais - reflete uma demanda que exige a desarticulação das comunidades e o esvaziamento do campo, ou seja, no campo considerado apenas como *lócus* da produção agropecuária o fechamento das escolas representa um processo em curso, que embora seja justificado como uma consequência trata-se de um projeto ideológico para o campo brasileiro.

A principal justificativa para fechar uma escola no campo tem sido a falta de alunos, o que pode significar a total ausência de matrículas ou uma quantidade insuficiente para formação de turmas seriadas. Todavia ao se debruçar sobre o tema, é possível perceber que esta falta de alunos reflete questões profundas e mais complexas: a concentração de terras, o avanço do agronegócio, a expansão da monocultura, as dificuldades enfrentadas - em todos os níveis - pelos pequenos agricultores, a nucleação das escolas, o repasse deficitário de recursos para os municípios e as controvérsias das políticas públicas voltadas para atender às demandas dos povos do campo, são apenas alguns dos aspectos que se pode citar na composição desta trama.

É uma farsa a justificativa da falta de alunos, quando nos deparamos com dados como os que estão expostos no Anuário Brasileiro da Educação Básica⁹, segundo o qual em 2015 foram realizadas 5,2 milhões de matrículas de crianças entre 6 e 14 anos de idade em escolas localizadas em área rural. Acredita-se que independentemente de estarem concentrados ou não em determinadas localidades, isso não deveria lhes conferir menos oportunidades de acesso e garantia do direito à educação, que conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, artigo 3º, inciso I deve ser ofertada com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

As políticas públicas para os povos do campo, reivindicadas - principalmente, por parte dos movimentos sociais -, tem se caracterizado em

⁹ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>

medidas meramente paliativas, que não tratam causas e nem mesmo as consequências de uma forma efetiva, pois não vão ao cerne da questão da propriedade, do domínio e da concentração de terra.

São, portanto, expressões da atuação do Estado no sentido de equilibrar e harmonizar as tensões da sociedade capitalista, corrigir distorções e/ou suprir lacunas geradas pelo mercado e controlar qualquer ameaça mais incisiva de luta em curso, são contradições tais como a institucionalização das Licenciaturas para Educação do Campo, ao mesmo passo do contínuo fechamento de escolas e abertura de empresas de transporte escolar, que frequentemente são denunciadas por fraudes em licitações.

Na Constituição Federal de 1988, *Estado Democrático* é definido como um organismo “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” Entretanto, Harvey (2005)¹⁰ faz uma análise do Estado como uma categoria abstrata apropriada para se generalizar sobre a coletividade dos processos pelos quais, a ordem e o controle, são manifestados pelo exercício do poder e da dominação. Gonçalves Neto (1997) contribui neste sentido, com uma reflexão a respeito da movimentação do Estado na definição de prioridades:

O Estado trabalha em duas frentes fundamentais: por um lado é guardião da ordem estabelecida, no caso capitalista, cabendo-lhe definir mecanismos, formas, que assegurem a continuidade do sistema, não apenas contra os ataques das classes dominadas, que têm interesse na quebra desta ordem, mas também promovendo alterações na estrutura vigente, necessárias para resguardar o futuro da organização capitalista, mesmo que isso implique, por vezes, enfrentamentos com parte dos interesses da classe dominante. [...] Compete ao Estado, por outro lado, compatibilizar interesses intraclasses, de acordo com a posição que as diferentes frações da classe dominante ocupam no interior do Estado procurando, porém, garantir aos setores em situação de subordinação a possibilidade da acumulação, que é o que interessa ao conjunto da classe dominante. (GONÇALVES NETO, 1997, p.135-136)

Estes apontamentos, quando relacionados a fatos que compõem realidades como a estudada nesta pesquisa, conduzem para o entendimento de que a atuação do Estado está mais condizente com a de um agente controlador do que como um instrumento mediador entre os interesses das classes, como se coloca, por exemplo, com a criação de programas voltados para a educação do campo, mas

¹⁰ HARVEY, David. **A produção capitalista do Estado**. Annablume, 2005, p. 91.

não propõe medidas mais profícuas em direção à concretização da reforma agrária, que é de onde emerge a centralidade da questão agrária, a urgência de uma reforma.

Acredita-se que a medida mais efetiva para a superação de problemas como: a proletarização do trabalhador do campo, o fechamento contínuo de escolas e a negação de inúmeros direitos, seria a reestruturação das bases fundiárias. Porém, ao contrário disso, o que se vê são medidas mitigadoras que propõem soluções temporárias e que colaboram, na verdade, para enfraquecer as lutas e as propostas de mudança que porventura possam estar em curso.

O maior impedimento da reforma está na garantia dos privilégios e interesses dos grandes empresários de terras, sejam políticos, banqueiros, donos de meios de comunicação, ruralistas, etc., todos sabem o que representaria uma reforma neste setor. A desconcentração de terras implica também na desconcentração do poder que alicerça a propriedade e a posse.

A economia neoliberal, nesta conjuntura, não exime o Estado, mas sim reestrutura a sua forma de intervenção, como por exemplo, na ciência e na tecnologia, de modo que este passa a ser um aliado na manutenção do processo acumulativo, influenciando hábitos, costumes e crenças. Para grande parte da sociedade a reforma agrária ainda é apresentada como uma questão ideológica, reivindicada por invasores e baderneiros que se apropriam da terra alheia. A socióloga Regina Bruno, reforça:

Um dos traços do protesto político dos grandes proprietários de terra no Brasil é se apresentarem como os arautos do anticomunismo. Durante muito tempo, a bandeira da reforma agrária e o anticomunismo estiveram associados, de um lado, porque uma das vertentes do debate ideológico foi a de considerar a reforma como uma das formas de socialização do processo produtivo e instrumento de transição ao socialismo; de outro, em decorrência do sentimento anticomunista enraizado como um habitus social na sociedade brasileira. (BRUNO, 2009, p. 81)

De acordo com Souza (2011, p. 10) “no plano governamental, são aprovadas diretrizes, resoluções e propostas curriculares que intencionam provocar impactos na realidade escolar do campo.” Entretanto, a Educação do Campo se contrapõe ao modelo de desenvolvimento agrário e evidencia um paradoxo criado pelo Estado, pois ao mesmo tempo em que cria políticas públicas que parecem avançar no sentido de institucionalizar as demandas da educação do campo, ele também atende as demandas do plano econômico que beneficia os interesses do

mercado e que atuam em sentido oposto. Este cenário evidencia as contradições que marcam o campo brasileiro no contexto capitalista, e “aponta os desafios da educação e da escola no que tange à articulação entre trabalho, educação e emancipação [...]” daqueles que vivem na terra, da terra e pela terra. (SOUZA, 2011, p. 11)

Torna-se realmente um exercício de resistência almejar outra realidade social quando estamos inseridos em um sistema que tem na desigualdade um de seus alicerces. Mas acredita-se que a escola possa configurar um espaço de emancipação, promoção do diálogo e construção da análise crítica com a realidade e, portanto, é fundamental a sua manutenção e a adoção de um modelo adequado para atender a estas finalidades.

Uma vivência na escola desconectada da realidade resulta em um cotidiano alienante, fundamental para conter reações que possam se opor ao modelo instituído. Neste sentido Paulo Freire¹¹ aponta para a importância da conscientização como um meio para que o homem torne-se sujeito e tenha condições de apossar-se da realidade.

A conscientização produz a desmitificação. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: *como desmitificar se eu oprimo?* Ao contrário, pelo fato de que sou opressor, tenho tendência de mistificar a realidade. (FREIRE, 2016, p. 60, grifo do autor)

Para Freire (1979) a consciência ingênua é a análise espontânea que o homem faz do mundo, porém é na consciência crítica que a "realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 1979, p.15). Somente quando um sujeito atinge essa esfera crítica da consciência é que se torna capaz de desvelar e conhecer a verdade sobre os “mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (FREIRE, 2016, p. 60) O autor ainda complementa sua análise com a seguinte afirmação:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico [...]. A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser

¹¹ FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016, FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1979, p. 16)

A ideia apresentada é que o homem torna-se sujeito, na medida em que estabelece com o seu contexto, uma visão crítica capaz de refletir acerca de sua situação concreta com comprometimento para intervir na realidade e com o intuito de mudá-la. Portanto, é fundamental que ao vislumbrar a construção de outra realidade social, o papel da escola seja repensando com um modelo educacional que tenha como objetivo não apenas a formação de um cidadão para o mercado de trabalho, de modo a moldá-lo à sociedade, mas sim, para desenvolvê-lo em sua tomada de consciência crítica, “à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo”. (FREIRE, 1979, p.19)

E embora os movimentos sociais de luta pela terra não sejam o foco desta pesquisa, ressalta-se que é a partir deste entendimento de escola/educação enquanto meio de resistência e enquanto caminho para a construção da consciência crítica e emancipatória, que faz emergir dos movimentos sociais a luta pela garantia não apenas de uma escola no campo, mas também do campo.

Diante da problemática apresentada, foram formuladas quatro questões norteadoras da pesquisa:

1) A disputa territorial tem sido centralidade em muitos estudos da questão agrária, de um lado o agronegócio demanda terra de negócio para se expandir e do outro, os camponeses, lutam pela terra de trabalho e pela sua territorialização. A partir desta compreensão, pode-se considerar que as ações, sobretudo do Estado, em relação ao campo-cidade e rural-urbano no Brasil contemporâneo, tem refletido qual projeto de campo está em curso?

2) Um dos principais argumentos utilizados pelos defensores do agronegócio para justificá-lo é a geração de riquezas. Neste sentido, é possível verificar se a expansão e a territorialização do agronegócio no Triângulo Mineiro tem promovido benefícios sociais e econômicos para a região?

3) A partir da década de 1970 o Cerrado ganha destaque nos programas nacionais de desenvolvimento econômico, a territorialização do agronegócio tem desde então, causado perda da diversidade produtiva, esvaziamento do campo e neste contexto está posto também o processo de fechamento das escolas no

Triângulo Mineiro. Diante disso, quais discursos - causas e consequências - podem ser identificados?

4) Ao mesmo passo que programas governamentais são criados para atender as escolas no campo, existe um processo de fechamento de escolas que é justificado pela falta de alunos e pelas políticas de transporte escolar, e em outro extremo há um incentivo para permanência dos cursos técnicos agrícolas nos Institutos Federais. É possível diante de tantas lacunas e tramas compreender estas contradições?

Diante destas indagações delimita-se o recorte espaço-temporal no qual a pesquisa será desenvolvida buscando respondê-los.

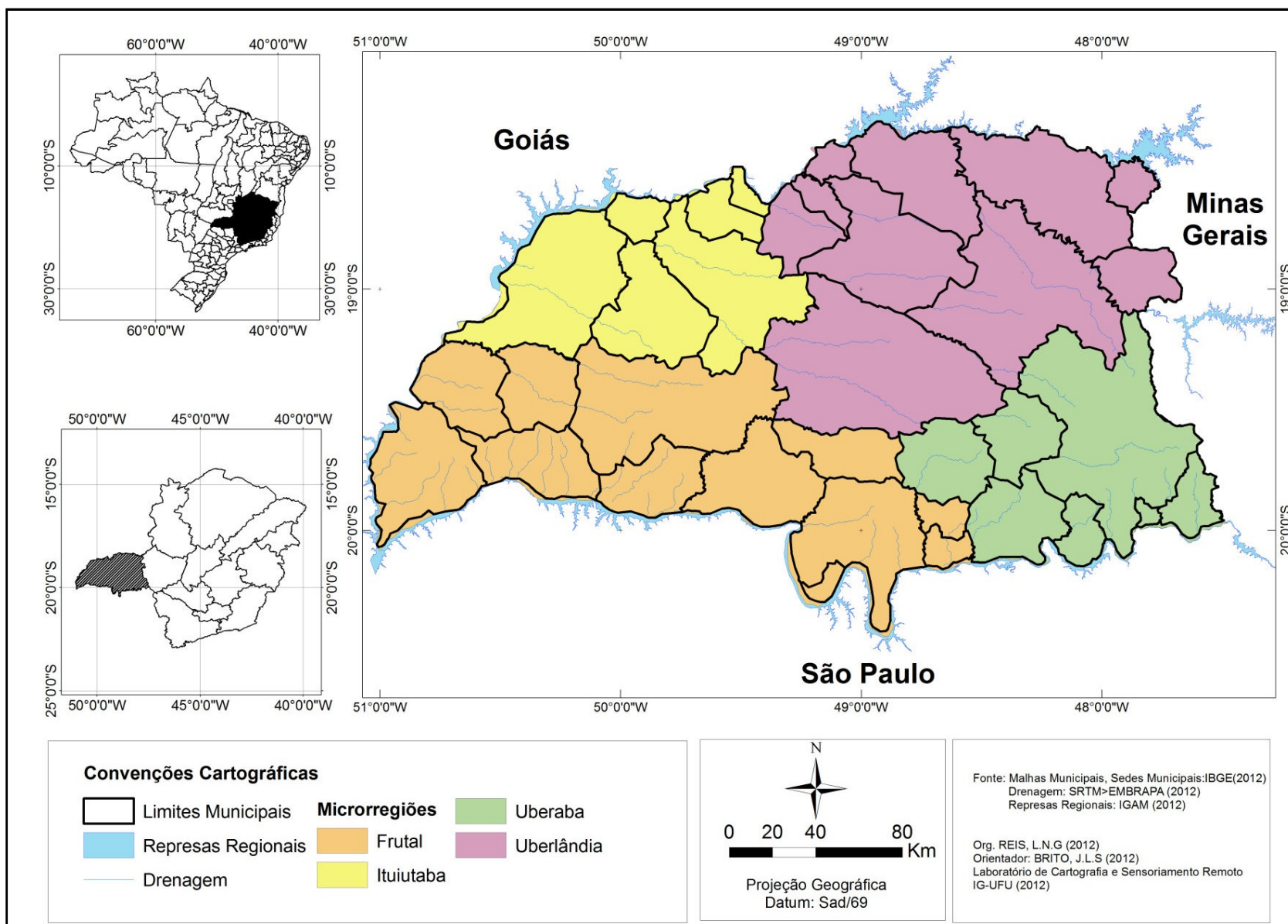
1.2 O recorte espaço-temporal

O recorte espacial delimitado para esta pesquisa foi o Triângulo Mineiro, que de acordo com a definição do IBGE¹², faz parte da mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Entretanto, a Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG adota outra divisão territorial que considera a classificação de dez unidades de planejamento visando a melhor gestão do território mineiro e nesta classificação desmembra Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, considerando as suas distintas particularidades sociais, agrícolas e produtivas.

O Triângulo Mineiro, conforme pode ser observado no Mapa 1, é composto por 35 municípios das microrregiões de Uberaba (Água Comprida, Campo Florido, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta, Uberaba e Veríssimo), Uberlândia (Araguari, Araporã, Canápolis, Cascalho Rico, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata, Tupaciguara e Uberlândia), Ituiutaba (Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã, Ipiaçu, Ituiutaba e Santa Vitória) e Frutal (Campina Verde, Carneirinho, Comendador Gomes, Fronteira, Frutal, Itapagipe, Iturama, Limeira do Oeste, Pirajuba, Planura, São Francisco de Sales e União de Minas).

¹² Disponível em: **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**, 1990. <https://biblioteca.ibge.gov.br>

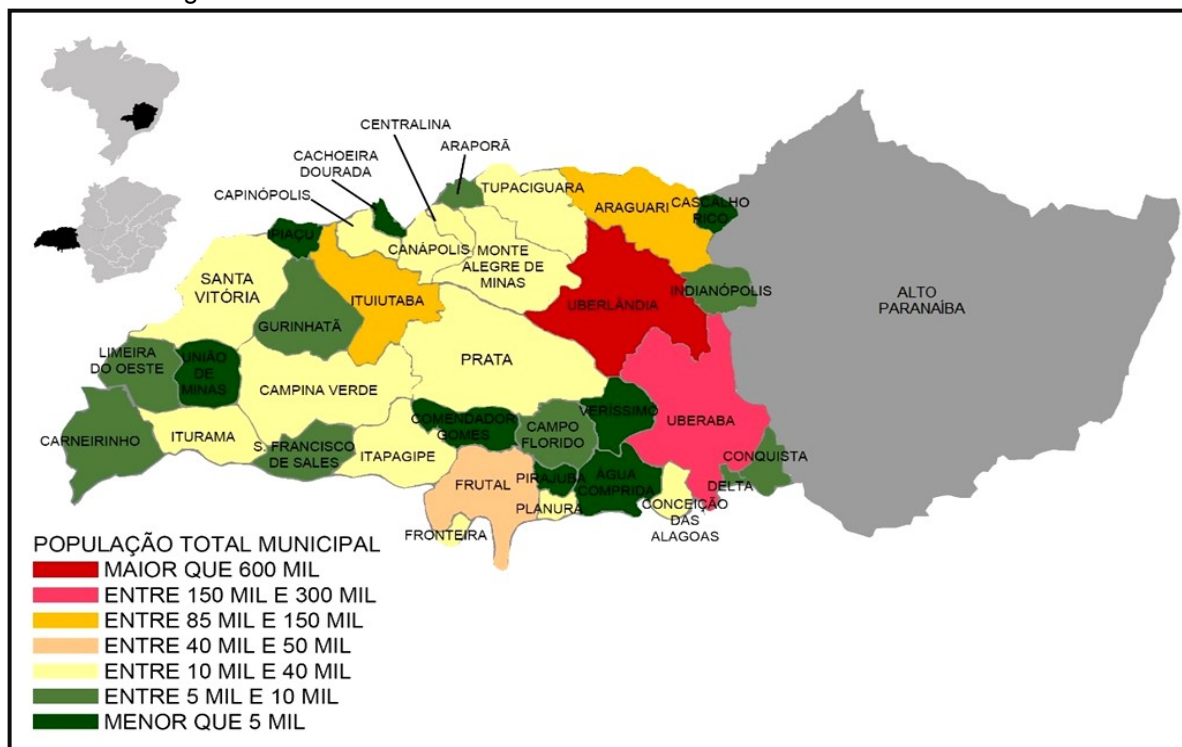
MAPA 1 - As microrregiões do Triângulo Mineiro.



Fonte: Reis (2013, p. 24)

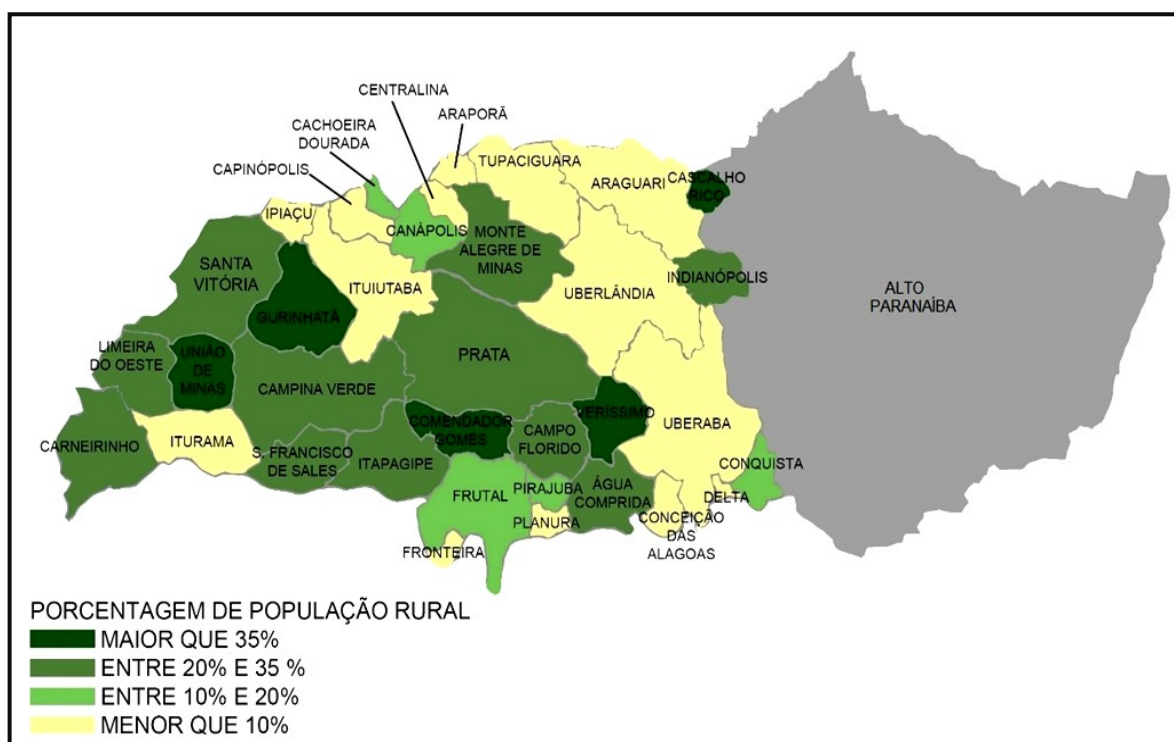
É possível observar nas Figuras 1 e 2, uma classificação do quantitativo populacional total e rural destes municípios.

FIGURA 1- Classificação dos municípios por faixas de população total com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE em 2010.



Fonte: Adaptado de Graciano (2016, p. 5)

FIGURA 2- Classificação dos municípios por faixas de percentual de população rural com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE em 2010.



Fonte: Adaptado de Graciano (2016, p. 5)

O Triângulo Mineiro destaca-se na produção nacional e estadual no ramo do agronegócio de exportação. Souza (2012) enfatiza que “grande parte do que é produzido no estado é destinado ao mercado externo, assim, pode-se afirmar que a região é tida como estratégica na expansão do agronegócio brasileiro.” O autor destaca ainda que as relações de poder estão presentes “com fortes marcas da concentração da terra e da perpetuação de relações sociais calcadas no patriarcalismo e patrimonialismo rurais”. (SOUZA, 2012, p. 3).

De acordo com Pereira (2015) este processo de inserção e aprofundamento das relações capitalistas de produção dissolve as relações historicamente construídas e desvaloriza o conhecimento empírico e tradicional dos povos do campo, além de evidenciar outros aspectos, como: a titulação e venda de terras, as relações assalariadas de trabalho no campo e a inserção de novas condições gerais de produção que viabilizam a moderna agropecuária (PEREIRA, 2015).

O recorte temporal é definido a partir da década de 1970, período de intensificação da modernização agrícola no Brasil, com a utilização de técnicas e equipamentos para potencializar a produção. Também período da criação de Programas voltados para o desenvolvimento econômico das regiões de Cerrado como o POLOCENTRO. Ou seja, a década de 1970 contextualiza o início de substanciais transformações sociais e reconfigurações territoriais para a região do Triângulo Mineiro.

Juntamente com o recorte espaço-temporal, faz-se necessário elucidar também o método e as categorias que auxiliaram na investigação proposta, sendo assim, apresenta-se nesta sequência os elementos que fundamentam a perspectiva de análise deste estudo.

1.3 Método e categoria de análise

Em qualquer pesquisa é de fundamental importância que se tenha clareza quanto ao método, as categorias e os conceitos que serão utilizados no seu desenvolvimento. O método é ferramenta pela qual se busca estruturar uma leitura crítica da sociedade. É a forma de se posicionar diante desta interpretação, reflete a escolha teórica que dá suporte à pesquisa e na forma como esse diálogo é construído para a realidade estudada. “O método escolhido é a expressão de nossa

concepção do mundo. Método, portanto, é uma escolha que diz respeito ao nosso ritmo e a nossa compreensão/ética”. (SUERTEGARAY, 2009, p.3).

No entanto, no que diz respeito ao método, considera-se que existam aspectos que ultrapassem a análise pelo viés materialista - visto que o simbólico das relações é subjetivo e está muito mais relacionado ao fenomenológico que ao material e concreto. Porém, a base da reflexão proposta, está pautada na construção ideológica da sociedade, que por meio das relações econômicas e políticas de mercado desumanizam os sujeitos do campo e os desconsideram enquanto sujeitos de direitos para objetificá-los como potencial força de trabalho conforme as necessidades de produção.

Se o método é a moldura, as categorias geográficas são as lentes por meio das quais se observa e analisa uma determinada realidade. Sabe-se, todavia, que embora as categorias se correlacionem, há sempre uma categoria principal que direciona a pesquisa. Haesbaert (2004) compreende o território essencialmente com uma conotação material e simbólica, que na origem etimológica da palavra aproxima-se tanto de ‘terra-territorium’ quanto de ‘terreo-territor’, de modo que a formação do território “tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no ‘territorium’ são impedidos de entrar.”

Em contrapartida, aqueles que podem usufruí-lo, segundo o autor, experimentam a sensação de identificação e ‘apropriação’. O território, assim como considera o autor, em qualquer interpretação, associa-se com uma noção de poder, “tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”. (HAESBAERT, 2004, p. 1)

Assim, por meio da categoria território busca-se compreender aspectos relacionados ao interesse pela propriedade da terra de negócio no Triângulo Mineiro por parte dos empresários do agronegócio em detrimento à terra de trabalho, meio de sobrevivência do trabalhador do campo.

Essa categoria permite analisar a atuação do Estado brasileiro como agente mediador fundamental do capital e de suas contradições no que diz respeito ao tema estudado nesta pesquisa. Como parte desta análise subjetiva, utilizou-se a fotografia como ferramenta auxiliar em campo, como uma forma de apreender fragmentos das paisagens, e a partir destes fragmentos fundamentar a análise e a compreensão da realidade observada.

Considera-se que toda realidade seja social, política, econômica e também cultural, faz parte de um processo dinâmico e que, portanto, se transforma em cada período da humanidade, sofrendo influências dos acontecimentos e partindo destes para as suas reestruturações e avanços.

Diante do pressuposto deste constante movimento e das diferentes perspectivas que podem pautar uma análise, faz-se necessário definir a partir do método escolhido qual será o embasamento teórico – conceitual utilizado para dialogar com a estruturação da tese, estes elementos são descritos na sequência.

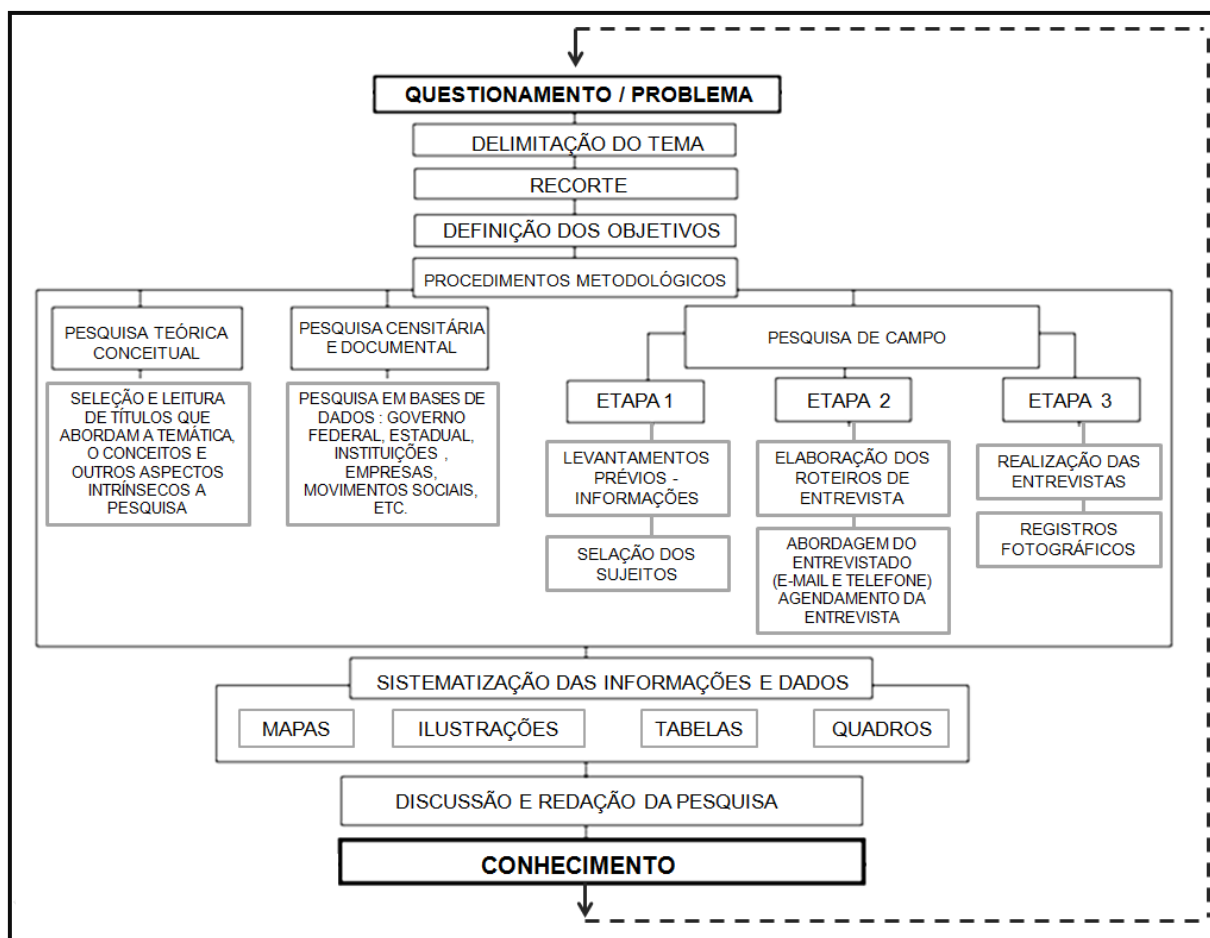
1.4 Pesquisas teórico-conceitual, documental e censitária

É possível estudar um determinado tema a partir de diferentes olhares e desdobramentos, assim, delimitar o que de fato caberia na discussão do fechamento das escolas no campo dentro do recorte espaço-temporal escolhido, diante das correlações inerentes à problemática, foi sem dúvidas uma das dificuldades encontradas nesta etapa.

Carneiro (2007) aponta que o desenvolvimento da pesquisa passa pelo desafio de apreender as particularidades sem desconsiderar os processos mais amplos. Esta compreensão é necessária para que o pesquisador possa desenvolver com segurança sua análise, a tese não dará conta de abarcar todos os aspectos conjunturais que a envolvem, porém, ela é parte da construção do conhecimento e servirá como contribuição para outras pesquisas que também foram, estão sendo ou serão desenvolvidas.

O interesse pelo tema da pesquisa surge de um questionamento, ou até mesmo de uma indignação que alicerça a problemática e resulta no desenvolvimento da tese como pode ser observado no Fluxograma 1.

FLUXOGRAMA 1 - Etapas de construção da tese.



Fonte: Adaptado de Nogueira (2014, p. 68)

Para Hessel (2011) a indignação é a levedura necessária para que a massa minoritária cresça, e reforça: “Indignai-vos! [...] a indignação conduz à luta persistente e ao trabalho; ela cimenta a esperança, lhe dá corpo”. (HESSEL, 2011, p. 4)

No caminho oposto corre-se o risco da “naturalização da desigualdade”¹³. E, quanto mais naturalizados com a desigualdade, e indiferentes a ela, entendendo-a como uma condição natural e não como uma construção histórica e social, maior é a alienação. Quanto mais alheios às raízes da desigualdade, menos questionável ela se torna e menos pessoas estarão envolvidas e engajadas para transformá-la, ou mesmo conseguirão compreender as contradições da sociedade. Gramsci (1917), já no início do século XX, atentava para o perigo que “os indiferentes”¹⁴ representam:

¹³ Souza, Jessé de. **A construção social da subcidadania**: para uma Sociologia Política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

¹⁴ GRAMSCI, Antonio. **Os Indiferentes**. 1917. Disponível em: marxists.org

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. (GRAMSCI, 1917)

Segundo Cruz (2009, p. 4) “o principal objetivo da ciência está na base de conhecimentos que são produzidos a partir da investigação”, e para a consolidação deste processo, a pesquisa precisa ser planejada e organizada em etapas que, em síntese, segundo o autor tem a finalidade de responder a três perguntas norteadoras: (1ª) onde foi feita a pesquisa; (2ª) com quem foi feita; e (3ª) de que forma foi feita?

Entretanto, durante esse processo investigativo é comum se deparar com barreiras, seja pela escassez de informações estatísticas nas plataformas governamentais – que enfraquece a pesquisa científica em vários ramos –, seja pelo desinteresse dos sujeitos em participar ou por questões burocráticas. Marques (2008) corrobora com esta afirmação e reforça que existem duas frentes de luta inter-relacionadas na busca pelo conhecimento, são elas, luta no campo político e no luta no campo teórico.

No campo político, faz-se necessária a luta por recursos financeiros e institucionais para a realização de pesquisas e pela produção e disponibilização de dados estatísticos que apresentem qualidade, confiabilidade e periodicidade mínima adequada para captar a evolução de tendências em curso, bem como o impacto de políticas específicas. O trabalho de levantamento e disponibilização de dados estatísticos deve ser atributo do Estado nos seus diferentes níveis. A constante denúncia de manipulação de estatísticas da reforma agrária pelo INCRA, entra governo e sai governo, é uma triste realidade que só vem confirmar a carência que temos de bancos de dados confiáveis e abertos ao amplo acesso público. No campo intelectual, que constitui um espaço privilegiado para a produção de um pensamento crítico, é preciso enfrentar os embates em torno da produção do conhecimento, considerando a questão de para quem se destina o saber como fonte de poder. (MARQUES, 2008, p. 53)

Assim como a autora aponta a questão: “para quem se destina o saber como fonte de poder”, têm-se ainda os seguintes questionamentos seguindo a mesma lógica de análise: A quem interessa a omissão dos dados? Ou, a quem interessa que os dados sejam disponibilizados da forma como são dificultando ou até mesmo inviabilizando a continuidade das pesquisas? Embora superficialmente, pode-se afirmar que uma das respostas para estas questões vai diretamente ao encontro dos interesses que são beneficiados pela omissão e pela ignorância, que impedem a formação da consciência crítica, e pelo que se tem observado o Estado

não é só conivente como também responsável por ações facilitadoras que vão de encontro aos interesses dos grupos que se beneficiam destas incongruências.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais disponibiliza regularmente em sua página virtual planilhas com uma relação das escolas ativas no estado nos diferentes níveis de ensino e por localidade da escola, que são úteis para o levantamento de informações acerca do fechamento de escolas. Entretanto, um dificultador na construção de uma estatística confiável e coerente, é que estas planilhas não permanecem disponíveis para consulta, a cada nova publicação, a anterior é removida, e embora haja na página uma guia para a pesquisa de outros documentos, nenhuma informação é disponibilizada mediante a busca. Durante a análise destas planilhas, fez-se o contato via telefone com o funcionário que seria responsável por estes dados na Secretaria de Educação, o qual alegou que após uma pane no sistema houve a perda de informações de anos anteriores e que não havia nenhuma cópia de segurança.

Esta dificuldade é comum nas pesquisas que dependem da análise de dados, as plataformas apresentam muitas lacunas, incoerências, metodologias que se contrapõem, entre outros fatores que limitam a análise. O fechamento das escolas é um fato que já está em curso há algumas décadas e tem sido contínuo, aspecto denunciado por muitos estudiosos da temática do campo e que tem ganhado maior notoriedade nos últimos anos. Contudo, as pesquisas específicas sobre o fechamento em diferentes regiões são necessárias para a construção de um referencial ainda inexistente.

A pesquisa é produto de um constante processo de aprofundamento e distanciamento da centralidade pesquisada, e advém do conjunto de leituras, interpretações e observações. Assim, considerando que o processo de reflexão se dá por meio da articulação de fatos e ideias, teoria e realidade, são empregados alguns procedimentos científicos, chamados de metodologia, que visam contribuir para a formação do arcabouço necessário à reflexão. Neste sentido, a escolha do material teórico-conceitual e a seleção das fontes para o levantamento de dados são etapas de suma importância que acompanham todo o desenrolar da pesquisa.

Vergara (1998, p. 46) define que a pesquisa teórica “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Sendo assim, nesta etapa tem-se o objetivo de buscar subsídio teórico em autores que

apresentam suas reflexões acerca do tema central e das demais questões inerentes à pesquisa.

Brandão (2007) sugere como primeira etapa para articular a escrita que seja estabelecido que tipo de material que será utilizado para cada um dos momentos de análise. O autor aponta que a classificação pode ser feita por capítulos, separando livros, entrevistas, artigos, monografias, etc. que irão dialogar com sua teoria em cada momento. Seguindo a orientação deste autor, com a finalidade de facilitar a leitura e a redação das seções, optou-se pela organização do material teórico não por capítulos, mas por subtemas que compõem a estrutura da tese, a saber: 1) Campo-Cidade/Rural-Urbano e questões pertinentes; 2) Educação/Escolas no campo/ Educação do Campo; 3) Categorias geográficas e conceitos; 4) O recorte – Triângulo Mineiro; e 5) Metodologia da pesquisa.

Além das fontes bibliográficas, realizou-se pesquisa também em plataformas virtuais de dados oficiais tanto a nível federal quanto estadual, dentre os sítios mais acessados, destaca-se: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Instituto João Pinheiro, Rede DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, DATAGERAIS – Indicadores Socioeconômicos de Minas Gerais e SEE - Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Percorrendo o caminho metodológico descrito nos itens anteriores, tem-se o embasamento teórico que ampara a elaboração da tese, entretanto, outro elemento importante deste conjunto é fruto da observação de fatores que é possível somente por meio da empiria, ou seja, por meio da vivência com a realidade que se pretende conhecer, e neste sentido, é que faz parte dos procedimentos metodológicos deste estudo, a pesquisa de campo.

1.5 Pesquisa de campo: os lugares e os sujeitos da pesquisa

Pesquisa de campo é a investigação empírica relacionada diretamente com o recorte da pesquisa, onde ocorreu ou ocorre o fenômeno estudado, ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Inclui entrevistas e observação – participante ou não (VERGARA, 1998, p. 45-6). O campo não é simplesmente uma etapa da pesquisa, mas é um momento de vivenciá-la, de sentir a dimensão da sua subjetividade e complexidade.

Brandão (2007, p. 26) aponta como elementos necessários para o trabalho de campo: “Jogo de cintura pessoal, capacidade de sentir através das pessoas, não através da gente. Eu tenho um roteiro, mas o meu principal roteiro é minha sensibilidade, a minha vivência”.

Suertegaray (2009, p.4) compreende o trabalho de campo, de forma mais ampla, como parte de um método de investigação que “permite a inserção do pesquisador no movimento da sociedade como um todo”. E no que diz respeito ao trabalho de campo, especificamente na Geografia, a autora pontua que:

A pesquisa de campo constitui para o geógrafo um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito na relação com o outro sujeito. Esta interpretação resulta de seu engajamento no próprio objeto de investigação. Sua construção geográfica resulta de suas práticas sociais. Neste caso, o conhecimento não é produzido para subsidiar outros processos. Ele alimenta o processo, na medida em que desvenda as contradições, na medida em que as revela e, portanto, cria nova consciência do mundo. Trata-se de um movimento da geografia engajada nos movimentos, sejam eles sociais agrários ou urbanos. Enfim, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. (SUERTEGARAY, 2009, p. 3)

Quanto ao ato de observação da realidade do outro, apontada por Suertegaray anteriormente, Brandão (2007, p. 26) vem ainda complementar este raciocínio com uma compreensão de visão pessoal de mundo, que reflete o *estilo* de interpretação da realidade estudada. É neste sentido, que o autor compreende a importância das relações sociais entre pesquisado e pesquisador, para que o trabalho de campo possa fluir - apesar da existência de um roteiro -, com a maior liberdade possível, inclusive para ir além do planejado, pois “muitas vezes, as coisas mais importantes são as respostas que não foram perguntadas”. (BRANDÃO, 2007, p.27)

Brandão (2007) indica que a forma mais eficiente para estabelecer as relações sociais com os sujeitos, é criar intimidade afetiva com a comunidade para que a pesquisa não assuma um caráter invasor “em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar”, pois esse aspecto seria um limitador, uma vez que, sem sentirem-se confiantes e seguras do que e quem a pesquisa representa, os sujeitos podem não dizer a verdade ou sentirem-se coagidos.

O autor sugere ainda que, quando possível, anteriormente ao momento concreto do trabalho de campo, seja feito um reconhecimento de área, um período

de observação e integração com o lugar, para que as pessoas sintam-se respeitadas e tenham interesse em participar de bom grado.

Na narrativa de Marcos (2006) a respeito de sua experiência prática em campo, é possível elencar alguns pontos importantes que a autora sinaliza como facilitadores no relacionamento do pesquisador com os participantes a fim de obter melhores resultados, tais como:

1. Despir-se de seus preconceitos.
2. Aproximar-se, quando possível, primeiro das mulheres e ganhar sua confiança.
3. A forma como o pesquisador se apresenta e se comporta reflete o que ele é, e isso pode abrir portas ou fechá-las definitivamente.
4. Deixar de ver e aprender a olhar.
5. Aprender a escutar o silêncio, interpretar os gestos e a verificar se voz e gestos dizem a mesma coisa.
6. Conversar com alguém, mas não perder a atenção quanto ao que acontece a sua volta.
7. Saber que o pesquisador também está sendo observado pelos sujeitos.
8. Olhar profundamente para procurar respostas que não são dadas pelos sujeitos.
9. Ter discernimento sobre: Até onde ir, quando parar e do que mais tratar. (MARCOS, 2006)

Outro aspecto considerado importante pela autora é garantir que o conhecimento produzido seja restituído às comunidades, uma vez que pesquisar é também promover uma ação educativa.

Considera-se que a pesquisa de campo tenha constituído uma etapa fundamental para a elaboração desta tese, pois normalmente, quando as escolas são fechadas poucos documentos são preservados, então por meio da observação e das narrativas foi possível complementar o conhecimento teórico e contrastar teoria e realidade.

Para a seleção dos municípios analisados, optou-se por correlacionar os seguintes critérios: municípios com até 10 mil habitantes, com maior representatividade setorial em atividades agropecuárias e com predominância de ocupação em atividades não agrícolas. Foram utilizados os dados referentes à população, trabalho e rendimento, do Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, em 2010. Por meio destes dados foi possível constatar que dos trinta e cinco municípios que compõem o Triângulo Mineiro, dezessete possuem uma população de até 10 mil habitantes, e que é justamente nesta faixa populacional onde se concentram os municípios com a composição setorial de maior representatividade relacionada às atividades agropecuárias e também, predominantemente, pela ocupação em atividades não agrícolas. Os doze municípios que enquadram neste recorte espacial e analítico são: Água Comprida, Campo Florido, Carneirinho, Comendador Gomes, Conquista, Gurinhatã, Ipiacu, Limeira do Oeste, Pirajuba, São Francisco de Sales,

União de Minas e Veríssimo. Os parâmetros utilizados são apontados na Tabela 1. (Tabela completa com dados referentes aos municípios do Triângulo Mineiro disponível no Apêndice 1).

TABELA 1- Municípios e parâmetros para o recorte

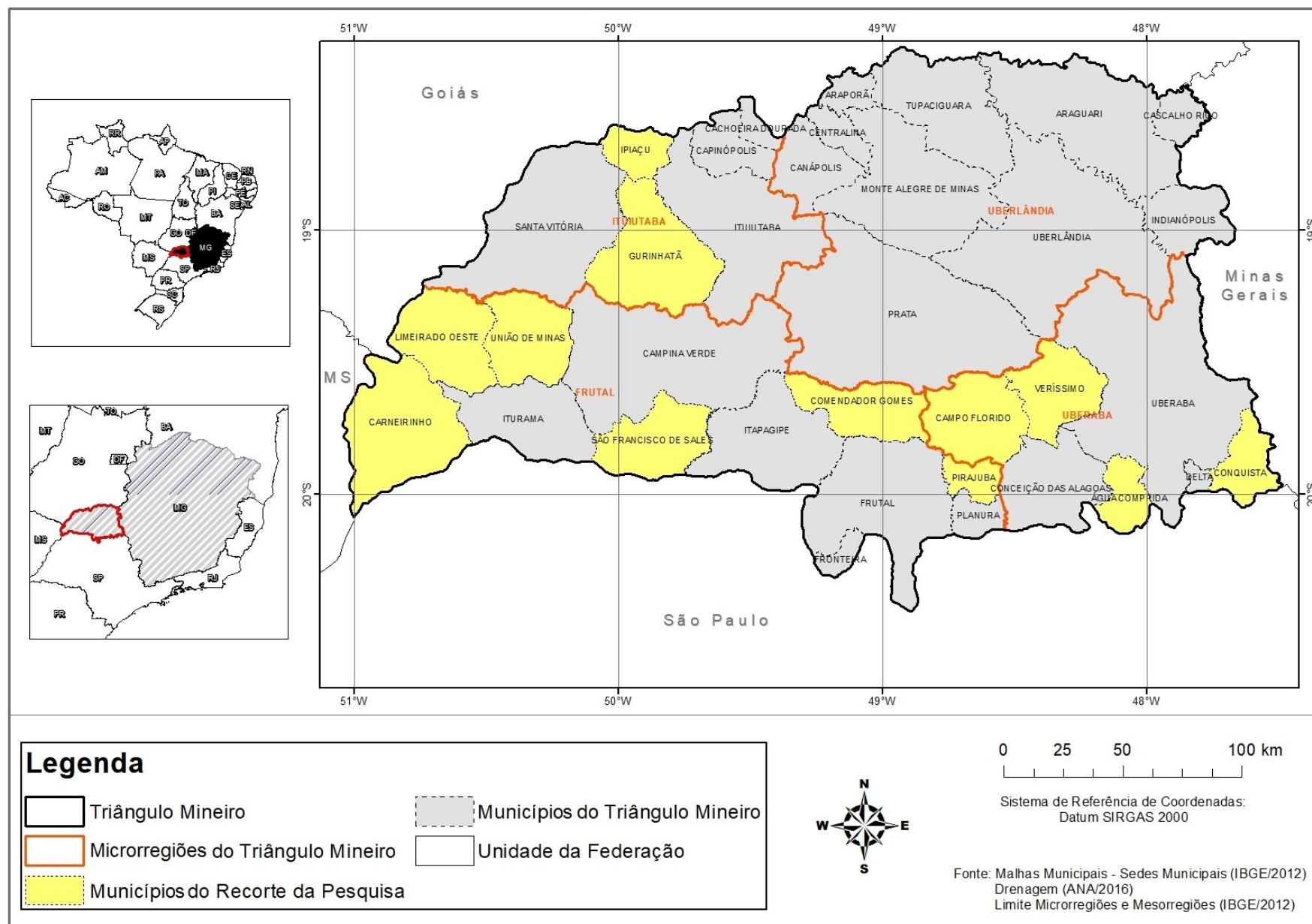
MUNICÍPIO	POPULAÇÃO TOTAL (IBGE, 2010)	COMPOSIÇÃO SETORIAL DO VAB MUNICIPAL (2010) %			TIPO DE ATIVIDADE	
		Agropecuária	Indústria	Serviços	Agrícola	Não agrícola
Água Comprida	2.025	73,1	1,8	25,1	38,8	61,2
Campo Florido	6.870	42,9	29,2	27,9	43,8	56,2
Carneirinho	9.471	40,3	22,4	37,3	29,5	70,5
Comendador Gomes	2.972	72,9	2,6	24,5	44	56
Conquista	6.526	55,3	11,7	33,0	23,8	76,2
Gurinhata	6.137	59,8	6,1	34,1	49,5	50,5
Ipiacaçu	4.107	50,2	5,0	44,8	34,1	65,9
Limeira do Oeste	6.890	49,1	20,1	30,8	19,1	80,9
Pirajuba	4.656	36,0	34,0	30,0	18,3	81,7
São Francisco de Sales	5.776	61,4	5,9	32,7	25,4	74,6
União de Minas	4.418	70,2	4,0	25,8	47,8	52,2
Veríssimo	3.483	56,8	13,4	29,8	38,8	61,2

Fonte: IBGE, IDE/ FJP, 2010.

Organização: Nogueira (2018)

De acordo com estas definições, elaborou-se o Mapa 2, com a representação da área do Triângulo Mineiro, suas microrregiões e os municípios selecionados para a tese.

MAPA 2 – Municípios do Triângulo Mineiro selecionados para a pesquisa de campo.



Fonte: Nogueira (2018)

A ocupação rural não agrícola é aquela exercida por pessoas residentes na área rural em atividades fora da agricultura, sejam elas desenvolvidas na área rural ou na urbana (FERREIRA *et al*, 2006). As famílias mais pobres com pouca escolaridade e que sofrem com a escassez de terra de trabalho, são as que têm maior necessidade de ascender às ocupações rurais não agrícolas devido aos fatores de ‘expulsão’ que as colocam diante de riscos e limitações crônicas no nível de renda agrícola. (NEY; HOFFMANN, 2008)

As famílias pobres tem maior propensão a exercer atividades assalariadas ou de baixa remuneração que não exigem qualificação específica, ao contrário dos mais ricos que tem maiores condições financeiras e até mesmo intelectuais para assumir atividades mais qualificadas. (KAGEYAMA; HOFFMANN, 2000, p. 152) Neste sentido,

os incentivos estão relacionados à renda, aos custos e aos riscos das atividades não agrícolas e podem ser agregados em dois grupos: a) fatores de ‘atração’, especialmente a possibilidade de se obter rendimentos mais altos e estáveis do que nos empregos agrícolas sazonais e nas pequenas plantações; b) fatores de ‘expulsão’, quando a diversificação das atividades das famílias agrícolas em direção às atividades industriais e de serviços representa uma estratégia para amenizar problemas com a insuficiência de renda obtida com a agricultura provocada pela escassez de terra para plantar, pela sazonalidade das colheitas e pelos prejuízos causados por secas, inundações e pragas nas plantações, que tornam muito vulneráveis os rendimentos gerados no setor primário. (NEY; HOFFMANN, 2008, p. 367)

As transformações estruturais do sistema capitalista tiveram forte impacto sobre o sistema produtivo agroalimentar, com a introdução de alimentos semiprontos, advento dos supermercados, assim o mercado dita, em nome da praticidade, a maneira que a sociedade deve se alimentar e produzir seus alimentos, assim, são mercantilizadas as relações tanto em termos de produção quanto do papel reservado ao espaço rural. A maior dependência dos agricultores por fatores não agrícolas (máquinas, equipamentos e insumos químicos), é um dos resultados do uso intensivo do capital na agricultura, pois, à medida que integrou a agricultura aos complexos agroindustriais, alterou progressivamente o seu papel na dinâmica produtiva das áreas rurais. (FERNANDES *et al*, 2006; CLEPS, 2005; MARAFON, 2017¹⁵)

Ney e Hoffmann (2008, p. 368) consideram que estes dados, já deveriam caracterizar motivos suficientes para que as políticas de distribuição de renda rural

¹⁵ Conforme informações proferidas durante a palestra: **O agronegócio e a produção do espaço rural brasileiro**, realizada na Universidade Federal de Uberlândia, em 26 de junho de 2017.

não direcionassem o foco apenas para o setor primário, mas que também considerassem as atividades industriais e de serviços, visto que, as atividades não agrícolas, em vez de contribuírem para a redução da desigualdade de renda rural, contribuem para aumentá-la. Salientam ainda que “é preciso desenvolver pesquisas que analisem o efeito de variáveis como educação, riqueza, localização do domicílio, discriminação por gênero e cor na conformação da renda rural, considerando todas as fontes de renda das famílias rurais”. (NEY; HOFFMANN, 2008, p. 391)

Os participantes selecionados para as entrevistas foram o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação, responsáveis pelas questões administrativas relacionadas ao ensino, à gestão de recursos financeiros, aos professores, ao transporte, etc. Com o intuito de tentar compreender qual ou quais as justificativas nas quais se pautam para o fechamento de uma escola e de constatar se as etapas presentes na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, - “[...] justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” precedente ao fechamento de uma escola são obedecidas.

Assim, optou-se por utilizar um roteiro semiestruturado (Apêndice 2), previamente elaborado com questões norteadoras que conduziram os diálogos diante daquilo que se procura compreender, ou seja, aspectos que abordam a dinâmica de funcionamento e fechamento das escolas localizadas no campo. O roteiro é apenas um fio condutor, contém aspectos que minimamente espera-se alcançar nas entrevistas, porém não se limita nestas questões. É flexível e dinâmico para dar aos entrevistados a liberdade para falar ou apresentar dados e/ou outras informações relevantes, e que por ventura, não tenham sido contempladas no roteiro.

Foi feito um contato prévio via telefone, para explicar brevemente a pesquisa e solicitar o *e-mail* para envio do roteiro, para que os participantes tivesse o conhecimento prévio do conteúdo, posteriormente, fez-se um novo contato para confirmar a disponibilidade em participar e o agendamento da entrevista. Junto ao roteiro foi entregue a cada participante, duas vias de igual teor de um Termo de Livre Esclarecimento (Apêndice 3), com informações da pesquisa e esclarecimentos quanto à participação, mediante este termo, participante e pesquisador assumem mutuamente um compromisso ético quanto aos direitos, deveres e à divulgação das informações.

Como era preciso viajar desde Uberlândia para estes municípios, sempre que possível marcava-se as entrevistas no período da manhã, no primeiro horário disponível e posteriormente, deslocava-se para o perímetro rural para realizar os registros fotográficos com o intuito principal de localizar as **taperas do saber**¹⁶ ou algum vestígio da existência de uma escola naquele local. Apesar de o termo tapera remeter a abandono ou a uma construção velha que está em ruínas, Martins (2014)¹⁷ traz uma definição que resignifica e que traduz o que se entende como tapera quando se utiliza neste estudo este termo associado ao fechamento de uma escola no campo:

Se 'roça' nos fala claramente sobre a terra cultivada, 'tapera' nos fala de terra que já foi habitada e cultivada, hoje em pousio e só aparentemente em abandono. 'Tapera' preenche o vazio linguístico da língua portuguesa em relação a algo que difere do que em português poderia ser simplesmente definido como terra abandonada. 'Tapera' é o que foi, mas continua sendo, na qualidade temporária e substantiva de uma espera tanto na ocupação da terra quanto no seu cultivo. (MARTINS, 2014, p. 9-10)

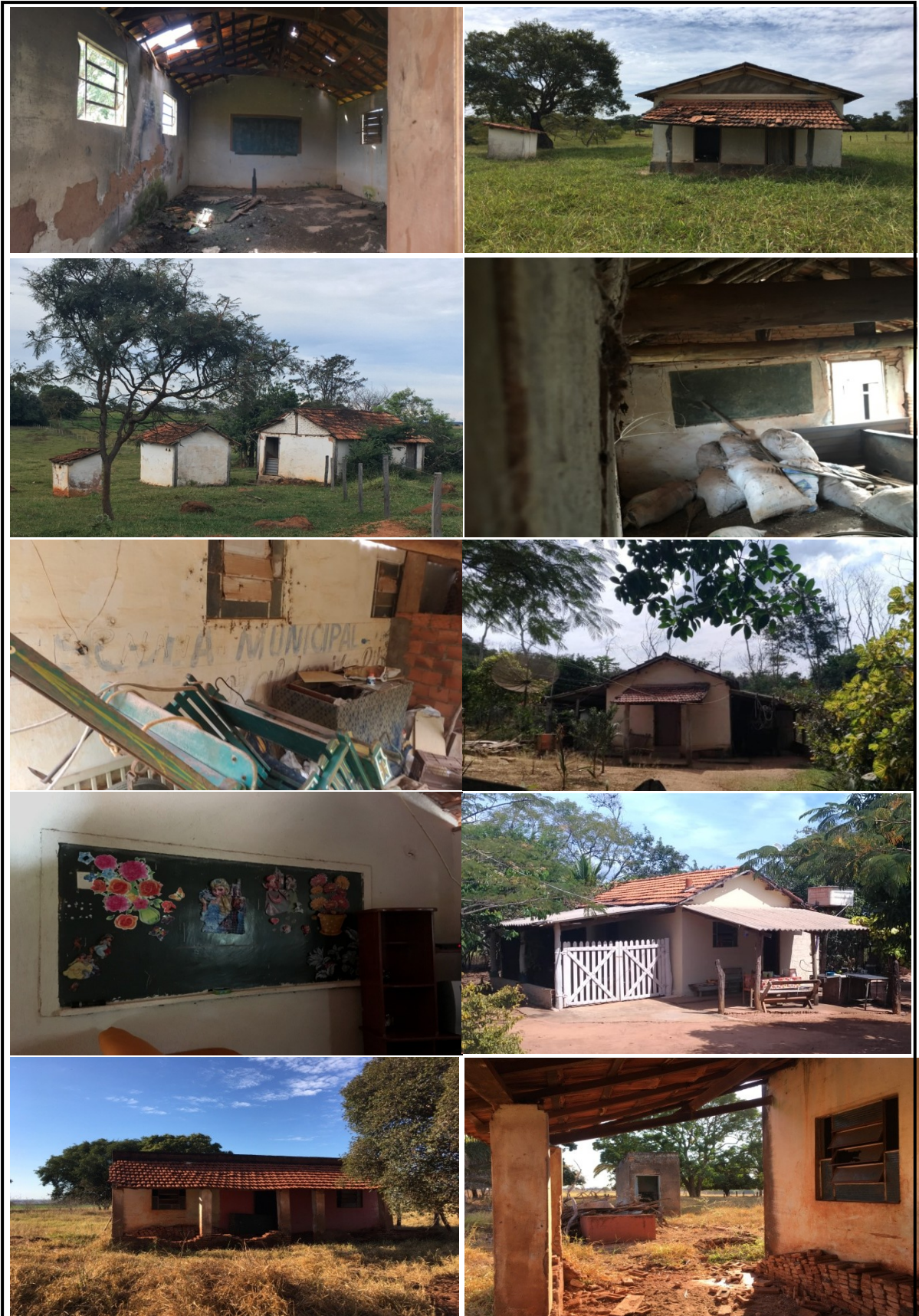
Neste sentido, tapera é o que define as escolas fechadas, as que ainda não foram demolidas e que solitárias ainda permanecem em meio a uma pastagem ou uma plantação de cana. Uma construção abandonada que guarda histórias nas pegadas que o tempo cobriu naquilo que era um pátio e hoje é pasto, continua ali, o quadro, a mesa, algum objetivo esquecido e não se sabe há quanto tempo um desenho na janela, a escolinha resiste em pensar que foi abandonada, um dia já habitada, um dia já cultivada, hoje só e solitária na beira de uma estrada.

Algumas taperas ainda podem ser vistas nos municípios do Triângulo Mineiro, embora a maior parte - conforme relatos de moradores locais - já tenham sido demolidas. Outras que se localizam em fazendas e que tem algum valor afetivo para o dono das terras foram mantidas e são utilizadas como pequenos celeiros ou depósito. Ou ainda passaram a servir de moradia para algum funcionário destas fazendas, conforme pode ser observado no Mosaico 1.

¹⁶ Termo utilizado por Marcelo Cervo Chelotti, durante o exame de qualificação desta pesquisa em março de 2018.

¹⁷ MARTINS, José de Souza. *A crise do imaginário rural brasileiro: da roça à tapera*, 2014.

MOSAICO 1 - Escolas no campo desativadas: as taperas do saber – Cascalho Rico (MG), maio de 2018.



Fonte: Nogueira (2018).

Estas fotografias fazem parte de acervo de registros fotográficos que foram feitos em diferentes situações ao longo destes quatro anos de Doutorado, estas particularmente localizadas no município de Cascalho Rico – MG, na microrregião de Uberlândia – MG. As duas primeiras, na horizontal, são da Escola Municipal Francisco Veloso, localizada na Fazenda Ponte D'Água Fria, que segundo relatos de moradores está abandonada já há aproximadamente 10 anos. Na sequência duas fotografias da Escola Municipal José Gonçalves Filho, localizada na Fazenda Santa Luzia da Boa Vista, da qual não foi possível obter nenhuma informação a respeito da data de fechamento. E, as duas últimas, de uma tapera localizada em uma estrada não pavimentada, próxima ao município de Limeira do Oeste (MG), entretanto, não foi possível identificá-la.

A quinta e sexta fotografia que compõem este mosaico são da extinta Escola Municipal Valdomiro Ribeiro, localizada na Fazenda Capim Branco e que foi convertida em moradia. O mesmo ocorreu com a extinta Escola Municipal Amâncio Batista Vieira, localizada na Fazenda Borda da Mata, a qual se estima que tenha sido fechada há aproximadamente 15 anos (2003) e desde 2005 também foi convertida em moradia.

Em suma, procurou-se descrever nesta seção os procedimentos metodológicos da tese, com a finalidade de apresentar o caminho percorrido para seu desenvolvimento e também as dificuldades encontradas neste percurso. Na sequência parte-se para a segunda seção da tese, com o embasamento teórico desenvolvido a partir da pesquisa teórico-conceitual.

O CAMPO E A CIDADE NO BRASIL



ESTER BRAGA, 2017

Pequena memória para um tempo sem memória

Memória de um tempo onde lutar por seu direito

É um defeito que mata

São tantas lutas inglórias

São histórias que a história

Qualquer dia contará [...]

(Gonzaguinha)

2.1 Abordagem teórico conceitual: campo, cidade, rural e urbano

A integração da economia agroexportadora com um modelo urbano-industrial acarretou o surgimento de inúmeros dilemas sociais, tais como: a concentração de terras, o êxodo rural, a extensão do tecido urbano, dentre outras questões, que modificaram a realidade da sociedade brasileira no modo de produzir, de consumir e de viver. A divisão territorial do trabalho evidencia aspectos relacionados tanto ao distanciamento quanto a interdependência entre o campo e a cidade .

Moreira (2013) acrescenta neste sentido que, não apenas a divisão territorial do trabalho, mas também as trocas do capitalismo avançado modificam a relação entre campo e cidade, pois estes passam a compor uma função econômica que até então não existia. Esta composição reformulou as ideologias e o modo de vida da sociedade que até por volta dos anos 1950 era predominantemente rural, entretanto, o advento da indústria na cidade atraiu grande parte desta população.

A questão da migração para as cidades é apresentada sob dois pontos opostos de análise. De um lado como parte do processo evolutivo das sociedades, e, portanto, um fenômeno natural e necessário. E de outro, como um processo decorrente da desapropriação e desterritorialização das famílias, que não identificaram condições de permanecerem no campo, diante do processo de territorialização do capital e do agronegócio. Entretanto, “a inexistência em nosso país, do registro sistemático da entrada, nos centros urbanos, de pessoas procedentes da zona rural, torna impossível a verificação direta do êxodo rural entre nós”. (CAMARGO, 1968, p.21)

Fato é que as cidades tiveram sérios contratempos em absorver o contingente de trabalhadores, gerando problemas que se perpetuam até os dias atuais, como o aumento de atividades informais, dificuldade de acesso à moradia, sobrecarga nos equipamentos públicos e crescimento nos índices de violência, desemprego e miséria (mendigos, pedintes, usuários de droga, etc.).

Após 1940, a verificação deste fenômeno de migração, pode ser constatada ao contrapor os dados da população rural e urbana levantados nos Censos (19-40, 50, 60, 70, 80, 91, 2000 e 2010). Todavia, apenas esta correlação é insuficiente para interpretar uma realidade que é dinâmica, e assim, não se é

possível afirmar veementemente com base nestes dados que a população tenha migrado exclusivamente para as cidades. É preciso verificar que tal decréscimo não resulta, ainda que em partes, de um balanço vegetativo passivo da referida população rural, isto é, certificar-se que o número de óbitos não ultrapassa o de nascimentos. (CAMARGO, 1968)

Ao tratar do binômio rural-urbano é importante salientar que existem também equívocos na sua compreensão. Frequentemente, rural é utilizado como sinônimo de campo e urbano como sinônimo de cidade. Contudo, assim como o campo é predominantemente rural, mas não exclusivamente. A cidade também apesar de ser predominantemente urbana, não o é exclusivamente. Assim, campo e cidade são formas com funções concretas, enquanto rural e urbano são processos contidos na dinâmica de reprodução do espaço, refere-se ao conteúdo que pode se materializar no campo e na cidade, de forma mútua e complementar por meio da evidência de ruralidades e urbanidades.

O urbano está para além do perímetro urbano, uma vez que extrapola os limites da cidade e chega inclusive ao campo, por meio do consumo de produtos, serviços e tecnologias. Endlich, (2010, p. 12) assinala que a definição de cidade no Brasil – como sedes municipais - “gera um campo profícuo para uma série de discussões que passam necessariamente pelos limites entre o rural e o urbano”. Ainda segundo a autora,

se, de uma maneira teoricamente ampla, pode-se considerar a sociedade atual como uma civilização urbana, por outro lado, no âmbito pragmático, o estabelecimento desses limites continua sendo motivo de preocupação, como é o caso da definição do perímetro urbano e classificação das áreas para fins estatísticos. (ENDLICH, 2010, p. 12)

Souza (2017) tece uma crítica análise ao que representou o processo de urbanização. Segundo o autor, as raízes que fundamentaram a sociedade brasileira ainda estão arraigadas em seu atual modelo urbanístico, assim, faz uma alusão à obra de Gilberto Freyre “Casa Grande & Senzala”, de 1933, para salientar que: “a passagem do sistema casa-grande e senzala para o sistema sobrado e mocambo fragmenta, estilhaça em mil pedaços uma unidade antes orgânica [...] Esses fragmentos espalham-se agora por toda a parte, completando-se mal e acentuando conflitos e oposições”. (SOUZA, 2017, p. 60)

Desta forma Souza (2017) acredita que apenas as características da habitação foram mudadas, preservando, contudo, a essência da desigualdade social naturalizada na sociedade. Ao longo da história da humanidade, evidenciam-se aspectos que se perpetuam, partiu-se “da casa-grande e senzala, depois sobrados e mocambos, e hoje em dia, bairros e condomínios burgueses e favelas [...] a sociedade dos condomínios fechados” (SOUZA, 2017, p. 60-61). Todavia, também avalia que este mesmo processo

também representou uma mudança lenta, mas fundamental na forma do exercício do poder patriarcal: ele deixa de ser familiar e abstrai-se da figura do patriarca, passando a assumir formas impessoais. Uma dessas formas impessoais é a estatal, que passa, por meio da figura do imperador, a representar uma espécie de pai de todos, especialmente dos mais ricos e dos enriquecidos na cidade, como os comerciantes e financistas. O estado, ao mesmo tempo, mina o poder pessoal pelo alto, penetrando na própria casa do senhor e lhe roubando os filhos e transformando-os em seus rivais. (SOUZA, 2017, p. 61-62)

É possível observar a contemporaneidade na crítica feita por Souza (2017), uma vez que autor utiliza uma obra escrita no início da década de 1930 para analisar a elite atual, e evidencia a continuidade de um projeto que permanece e se intensifica ao longo dos anos. Quando Souza (2017) faz um apontamento a respeito da impessoalidade tendenciosa do Estado, que propicia privilégios para uns em detrimento de outros e posteriormente em sua obra fala também da atuação das escolas, na formação da mão de obra especializada indispensável para o cumprimento das funções do Estado. Observa-se por meio desta análise que apesar de se tratar de diferentes épocas, o capital sempre se recicla e se atualiza, tanto no controle quanto na permanência da sociedade de classes e na vulnerabilidade de uma considerável parcela da sociedade.

Não mais por meio do imperador, mas agora por meio de um sistema de mercado, o Estado permanece exercendo sua “impessoalidade” e dita as leis que privilegiam principalmente os mais ricos. E a escola ou a ausência dela, também são parte deste processo de formação da sociedade e da mão de obra nela utilizada, de direcionamento para as funções oriundas da divisão social do trabalho e da legitimação de um projeto ideológico.

Elias (2007, p. 62), ressalta que “não é apenas a cidade que tem força para receber e emitir numerosos e variados fluxos” e que uma forma de se observar na atualidade que o urbano ultrapassa a cidade é por meio das atividades realizadas

no campo que não são necessariamente agrícolas, tais como atividades hidrelétricas, turismo, moradia secundária, dentre outras.

Carneiro (2008) assinala que segundo os dados da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios,

a população rural brasileira vem aumentando a partir da segunda metade da década de 90, recuperando uma taxa de crescimento anual (1,1% ao ano) muito próxima do crescimento da população total no mesmo período (1,3% ao ano), apesar das diferenças entre regiões do país. Contudo, este aumento populacional não tem ligação com o desenvolvimento de atividades voltadas à agricultura o que houve foi a expansão significativa das ocupações não agrícolas com um crescimento anual de 6,1% entre 1996 e 1999. (CARNEIRO, 2008, p. 17)

Considera-se diante do exposto que a visão setorial e o discurso do rural enquanto um lugar bucólico, nostálgico e de descanso trata-se de uma linguagem incorporada aos interesses do mercado para comercializar esses “atrativos” que antes eram rejeitados pelo próprio sistema e pelo agronegócio, também para omitir os conflitos territoriais e garantir a manutenção do latifúndio -, e que devem, portanto, ser superados, possibilitando que as discussões sejam empreendidas pelo viés territorial, uma vez que, a visão meramente setorial, ignora que este é também um espaço habitado, de vivências, identidade e cultura.

Apesar dos dados constatarem uma recuperação na taxa de crescimento da população rural como consequência do aumento de atividades não agrícolas, sabe-se que normalmente estas atividades e empreendimentos não são pensados para aqueles que vivem no campo, seria até de certa maneira positivo que atividades não agrícolas ocupassem o rural, para beneficiar quem procura manter-se nas atividades do campo, entretanto, são majoritariamente pensadas para quem vive nas cidades e buscam o campo como uma alternativa de lazer ou para suprir demandas na escala produtiva (insumos, tecnologias, etc.). Portanto, não significa necessariamente retorno ao campo. Não diminui os conflitos existentes, ao contrário, pode inclusive acentuá-los.

Wanderley (2009, p. 36) corrobora com esta reflexão ao afirmar que “um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento ou uma reserva de valor”. E denuncia que

no Brasil, os espaços vazios são antes de tudo, a consequência direta da predominância da grande propriedade patronal, e para constatar a veracidade desta afirmação basta considerar a dimensão das áreas ‘improdutivas’, associadas à quantidade de trabalhadores agrícolas, antes

residentes nas grandes fazendas, que foram expulsos do campo nas últimas décadas. (WANDERLEY, 2009, p. 36)

O discurso do campo despovoado e vazio serve como justificativa para a sua dominação, para a expropriação e o alastramento do agronegócio globalizado, que reduz o campo ao rural estritamente agrícola, desconsidera aspectos sociais, ambientais e legais e pauta-se unicamente no processo de geração, obtenção e acumulação de riquezas.

Obviamente não se pode responsabilizar exclusivamente a urbanização por todos os problemas conhecidos no campo, primeiramente, porque não se entende a urbanização como causa e sim, como uma consequência de um modelo estrutural e de conjunções anteriores que culminaram neste processo que impactou o campo e também a cidade. Rural e urbano são processos sociais que trazem neles as desigualdades inerentes à sociedade no tempo-espaço.

Geralmente as análises sobre o campo brasileiro dividem-se em dois vieses político-ideológico distintos: de um lado, o agrário e de outro, o agrícola. E não podem ser colocadas como sinônimos, uma vez que, agrícola está atrelado às práticas da agricultura exclusivamente comercial e, agrário, às outras formas de uso do território, associado ao camponês e às ruralidades.

São evidências do embate e das conflitualidades entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, do agronegócio: “duas formas sociais, econômicas, políticas e simbólicas que, no passado e no presente, definem a trajetória de desenvolvimento da agricultura no país sob a égide do modo de produção capitalista”. (RIBEIRO, 2009, p.140)

Entretanto, Elias (2007, p. 59) apresenta-nos outra possibilidade de análise além do viés agrário *versus* agrícola para tratar da temática das atividades produtivas no campo. A autora subdivide o que chama de “agentes produtores do espaço agrícola” em quatro grupos principais, a saber:

- 1°. Inerente à agricultura camponesa, não-integrada ao agronegócio: a agricultura de subsistência ou da produção simples de mercadorias;
- 2°. Composto de pequenos agricultores, embora possua a propriedade da terra, tem sua produção associada ao agronegócio, comumente classificada como produção integrada;
- 3°. Formado por empresários agrícolas, integrados ou não à agroindústria, mas componentes de algum complexo agroindustrial; e
- 4°. Composto pelas próprias *holdings*, grandes corporações que dominam parte significativa dos ramos associados aos diferentes elos dos complexos agroindustriais. (ELIAS, 2007, p. 59)

O primeiro grupo apontado por Elias (2007) representa o cerne da questão agrária, com pouca inserção no mercado e voltado, majoritariamente, para o autoconsumo. O segundo, terceiro e quarto grupos representam as faces do desenvolvimento agrário ou capitalista no campo com maior interesse pelas demandas do mercado e inserção total neste contexto. Neste sentido, a autora ainda ressalta o quanto a estrutura agrária no Brasil é desigual e conflitante.

Cada um desses agentes produtores do espaço agrícola gera fluxos produtivos e círculos de cooperação específicos distintos, mais muitas vezes articulados entre si. Exceto os marginalizados pela difusão do agronegócio, todos os demais participaram, direta ou indiretamente, de algum nó das redes agroindustriais. Devemos destacar ainda o importante papel do Estado na produção do espaço agrícola como o conhecemos hoje, seja através das políticas públicas ligadas ao setor (fundiário, de pesquisa agropecuária, de preços, de exportação, de ordenamento territorial, entre outras), seja por meio da implantação dos sistemas de objetos voltados a dotar o espaço da fluidez necessária aos complexos agroindustriais. (ELIAS, 2007, p. 59)

Tanto pelo viés agrícola e agrário, quanto pela perspectiva de análise apresentada por Elias (2007), algo que não difere é o apontamento quanto à presença do Estado como agente facilitador para a atuação dos meios de produção. Contudo, percebe-se diante do exposto que pensar o campo e a cidade, o rural e o urbano - com seus processos de reprodução social do espaço e seus desdobramentos -, está além das teorias, necessita vivência, observação e participação, visto que, cada realidade apresenta suas particularidades.

Ao considerarmos que rural e urbano são processos que ocorrem no espaço e que cada contexto possui suas especificidades, faz-se a seguir apontamentos sobre a classificação deste binômio no Brasil. No Apêndice 4 pode-se verificar o Quadro 12 com critérios adotados em alguns países do mundo para definição dos espaços rurais e urbanos.

2.1.1 Classificações do rural e do urbano

Carneiro (2008) questiona acerca de instrumentos analíticos que foram elaborados em outros contextos sociais, históricos e econômicos e que ainda continuam a ser utilizados. “Até que ponto categorias genéricas como ‘rural’ e ‘urbano’ são ainda pertinentes para qualificar espaços e universos sociais nas sociedades contemporâneas?” (CARNEIRO, 2008, p.16, grifo do autor)

Uma síntese dos critérios que têm sido utilizados no tratamento e caracterização do rural e do urbano no mundo pode ser encontrada em Endlich (2010). A autora os sistematizou da seguinte forma: 1º) limites oficiais ou delimitação administrativa: o rural e o urbano como adjetivos territoriais; 2º) a definição de um patamar demográfico: o rural como dispersão e o urbano como aglomeração; 3º) densidade demográfica: urbano e rural expressos em número de habitantes por quilômetro quadrado; e 4º) ocupação econômica da população: urbano e rural definidos pela natureza das atividades econômicas.

No Brasil, o critério utilizado para definição é o da delimitação administrativa. O conceito de cidade não é universal, e aqui, são consideradas cidades todas as sedes municipais. Segundo o Censo Demográfico de 2010, 84% da população brasileira foi considerada urbana. Porém, ainda que “mais de dois terços da população estejam contabilizados como urbana” (IBGE, 2000), 70,5% - ou seja, 3.921 municípios de um total de 5.565 – possuem até 20 mil habitantes e destes, 2.172 municípios (55,4%) possuem até 8 mil habitantes. (IBGE, 2011). Na Tabela 2 pode-se observar uma classificação da quantidade de sedes municipais por faixa populacional entre 1940 -2010 no Brasil.

TABELA 2 - Quantidade de sedes municipais por faixa populacional - Brasil (1940-2010)

FAIXA DE POPULAÇÃO (HABITANTES)	QUANTIDADE DE SEDES EM CADA ANO				
	1940	1996	2000	2007	2010
acima de 500 mil	24	26	30	32	36
de 100 a 500 mil	133	151	173	194	214
de 50 a 100 mil	160	191	208	218	226
de 20 a 50 mil	438	468	517	566	618
de 10 a 20 mil	651	743	826	892	920
de 5 a 10 mil	949	1047	1112	1176	1176
inferior a 5 mil	2136	2348	2640	2485	2375
<i>De 4001 a 5000 hab.</i>	361	384	386	402	361
<i>De 3001 a 4000 hab.</i>	458	502	506	481	458
<i>De 2001 a 3000 hab.</i>	602	665	626	620	602
<i>De 1001 a 2000 hab.</i>	646	739	683	619	646
<i>Até 1000 hab.</i>	281	350	284	253	281
Total parcial (até 50 mil)	4174	4606	5095	5119	5089
Total	4491	4974	5506	5563	5565

Nota: Para organizar esta tabela foram filtradas as informações de 22.388 células da planilha gerada pelo banco de dados IPEADATA

Fonte: IPEADATA

Organização: Nogueira (2018)

Nesta análise é indispensável também considerar o papel das pequenas cidades para a compreensão deste cenário que pode ser realmente mais rural do que os dados apontam, visto que mais de 90% dos municípios brasileiros possuem população com menos de 50 mil habitantes e muitos ainda desenvolvem atividades fortemente vinculadas ao campo.

A compreensão que as definições utilizadas são incipientes para classificar estes espaços e suas práticas cotidianas não é algo recente, em um relatório da IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, datado de 1983, encontrou-se a seguinte advertência:

ao introduzir a questão da revisão dos critérios da delimitação de urbano e rural, deve-se deixar claro, igualmente, não ser válida uma definição estatística e precisa das categorias urbano e rural que não leve em consideração as variáveis tempo espaço. Mesmo porque a dicotomia rural-urbano, tão própria da economia monocultura agrário-exportadora até 50 anos atrás, perde gradualmente seu sentido à medida em que, hoje, as relações econômicas entre cidade e campo vão se tornando mais complexas para além da simples troca de alimentos por serviços. A interdependência dessas funções e sua interpenetração espacial, atual e dinâmica, torna sem sentido, para efeitos práticos, qualquer tentativa de encerrar em categorias estatísticas os dois conceitos. (IPARDES, 1983, p. 3)

No Brasil, a Lei Federal nº 311, de 2 de março de 1938, que dispõe sobre a divisão territorial do país, tem em seus 3º, 4º e 12º artigos respectivamente, a definição da categoria *cidade*, a definição da categoria *vila* e a indicação do requisito mínimo para instalação do município, entretanto, não faz nenhuma menção aos termos *campo* ou *rural*.

Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome. Art. 4º O distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila. Art. 12º Nenhum município se instalará sem que o quadro urbano da sede abranja no mínimo duzentas moradias. (BRASIL, 1938)

Também, a Lei Federal nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, que dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios, em seu artigo 32, que traz as definições sobre o imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana, no parágrafo 1º, da seção II, aponta que os critérios para entendimento do que se caracteriza como zona urbana são definidos em lei municipal, e dá, portanto, indicativos de quais serviços seriam oriundos da zona urbana.

SEÇÃO II Art. 32. § 1º Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana a definida em lei municipal; observado o requisito mínimo da existência de melhoramentos indicados em pelo menos 2 (dois) dos incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público: I - meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais; II - abastecimento de água; III - sistema de esgotos sanitários; IV - rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar; V - escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado. (BRASIL, 1966)

Porém, na seção sobre a aplicação do imposto sobre a propriedade territorial rural, o rural, apenas é definido como localização fora da zona urbana do município.

No ano seguinte, foi promulgada a Lei Federal complementar nº 1, de 9 de novembro de 1967, que estabelece os requisitos mínimos de população e renda pública e a forma de consulta prévia às populações locais, para a criação de novos municípios. Todavia, também não faz nenhuma menção aos termos *rural* ou *campo*.

Art. 2º Nenhum Município será criado sem a verificação da existência, na respectiva área territorial, dos seguintes requisitos: I - população estimada, superior a 10.000 (dez mil) habitantes ou não inferior a 5 (cinco) milésimos da existente no Estado; II - eleitorado não inferior a 10% (dez por cento) da população; III - centro urbano já constituído, com número de casas superior a 200 (duzentas); IV - arrecadação, no último exercício, de 5 (cinco) milésimos da receita estadual de impostos. (BRASIL, 1967)

Por fim, buscou-se na Constituição Federal de 1988, pelos mesmos termos, e apesar de serem citados inúmeras vezes (rural e urbano, em torno de 30 vezes e cidade por 7 vezes), retratam apenas questões acerca dos direitos e deveres, e não é feita nenhuma referência quanto à sua definição, o termo *campo* não foi contemplado na Constituição. O capítulo II, dedica-se exclusivamente às questões do desenvolvimento urbano, pontuando aspectos referentes ao plano diretor e a propriedade urbana, porém ignora o desenvolvimento rural.

Capítulo II: Da política urbana: Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. § 1º O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana. § 2º A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor. (BRASIL, 1988)

Diante destas considerações observa-se que rural e urbano, não tem uma definição clara legalmente, a cidade é definida apenas como sede de município, e o campo como antagônico ao que é cidade tem uma definição ainda menos clara,

subentendido frequentemente como sinônimo de rural. Ambos embora estejam submetidos ao mesmo modo de produção, tem em seus usos e atribuições tratamentos muito distintos tanto nas leis, quanto na prática cotidiana. Para Girardi (2008, p.7)

A definição oficial brasileira de rural e urbano é baseada na lei e desconsidera o mensuramento de características como o tamanho populacional, ocupação, renda ou pressão antrópica. A classificação baseia-se nas áreas, sendo a população classificada como rural ou urbana de acordo com a localização de seu domicílio. Para o IBGE são urbanas as sedes municipais (cidades) e as sedes distritais (vilas), cujos perímetros são definidos por lei municipal. Também são consideradas urbanas as áreas urbanas isoladas, igualmente definidas por lei municipal, porém separadas das cidades ou das vilas por área rural ou outro limite legal. (IBGE, 2000). As áreas rurais são aquelas fora dos perímetros definidos como urbanos.

Quanto à etimologia destes conceitos, encontrou-se em Bagli (2006) a sistematização disposta no Quadro 1, com todos os termos originários do *latim*.

QUADRO 1 - Etimologia dos termos campo, rural, cidade e urbano, segundo Bagli, 2006.

CIDADE – URBANO	CAMPO - RURAL
Civitas f. 1. Condição de cidadão; direito de cidadão. 2. Conjunto de cidadãos. 3. Sede do governo; Estado; cidade; pátria. 4. = urbs.	Campus m. 1. Planície; terreno plano; veiga; campina cultivada. 2. Campo ou terreno para exercícios. 3. Campo de batalha. 4. Os exercícios do Campo de Marte; os comícios; as eleições. 5. Produtos da terra.
Civis m. e f. 1. Cidadão livre; cidadã livre; membro livre de uma cidade, a que pertence por origem ou adoção. 2. Concidadão; concidadã. 3. Habitante. 4. Soldado romano. 5. Companheiro.	Campensis adj. 1. Relativo aos campos; campestre. 2. Epíteto de Isis que tinha um templo no Campo de Marte.
Urbs f. 1. Cidade (em opos. a <i>rus</i> ou a <i>arx</i>) 2. A cidade por excelência. 3. Cidade, população duma cidade, os cidadãos; Estado. 4. Morada; asilo.	Rus, n. 1. Campo (em opos. a <i>domus</i> “casa” e <i>urbs</i> “cidade”). 2. Terras de lavoura. 3. Casa de campo. 4. Território, região. 5. <i>Fig.</i> Rusticidade, rudeza. 6. <i>Pl.</i> Propriedade rural; o campo (em geral)
Urbanus adj. 1. Da cidade (em opos. a <i>rusticus</i>); da cidade de Roma; urbano. 2. Civil (em opos. a <i>castrensis</i>); pacífico. 3. Polido; fino; delicado; urbano. 4. Espirituoso; engraçado; engenhoso. 5. Divertido; folgazão; gracejador. 6. Elegante; esmerado; (fal. Do estilo); que usa linguagem apurada. 7. Impudente; desavergonhado; indiscreto.	Rusticus adj. Dos campos; do campo; rústico; campestre; rural. <i>Fig.</i> Rústico; agreste; rude; inculto; grosseiro; tosco; labrego; saloio; desajeitado; sem elegância. 3. Simples; ingênuo; pouco atilado; estúpido. 4. Inacessível ao amor; esquivo; bisonho. 5. Camponês; lavrador; campônio.

Fonte: Bagli (2006, p. 44)

Bagli (2006) ressalta que diferenças conceituais entre campo e cidade datam da sua origem, entretanto, que essas diferenças ao longo dos séculos ganham dimensões muito além de meramente conceituais, configurando-se em absurda desigualdade no tratamento e na diferenciação de um sujeito simplesmente pelo lugar que ocupa. Contudo, acredita-se que além do lugar que ocupam os sujeitos sejam distinguidos ainda pela forma como são essas ocupações (assentados, acampados, etc.)

No que diz respeito especificamente ao campo - rural Marques (2008), enfatiza que é necessário buscar compreender os diferentes processos que estão presentes no campo “a proletarianização de grande número de camponeses; a intensificação de lutas de resistência, com a crescente afirmação de identidades territoriais; a transformação e a diversificação de atividades” (MARQUES, 2008, p. 76). Mota e Schmitz (2002, p. 398) consideram ainda que

falar do rural não é reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali e como estão inseridas em um todo envolvente. Falar do rural é pensar em 'rurais', colcha de retalhos que constitui o mundo agrário brasileiro sujeito às tensões crescentes da competitividade e da urgência de preservação dos recursos naturais. [...] falar do rural é também apontar as pistas que nos conduzam à melhor compreensão do mesmo.

Também no que tange à abordagem do rural, Mesquita (2014) traz a seguinte contribuição:

O rural como modo de vida ultrapassa os limites físicos do campo e manifesta-se em localidades que se imagina a homogeneidade do modo de vida urbano. Assim, o rural deve ser analisado enquanto forma de vida e de organização social e não como uma extensão dos limites do urbano. Reconhecer os significados do rural permite a elaboração de políticas públicas de intervenção de espaços que apresentam modo de vida específicos ao considerar a dinâmica atual desses espaços e reconhecer as necessidades dos habitantes locais para melhor desenvolvimento de suas funções e atividades. (MESQUITA, 2014, p. 67)

Endlich (2006), em contrapartida, discorre sua análise por uma perspectiva que sobrepõe o urbano ao rural, para a autora, “o rural designa uma condição de vida pretérita, que vem sendo superado material e culturalmente”. (ENDLICH, 2006, p. 23) Considera também, que a vida rural tradicional do homem do campo apresenta muitas dificuldades, com um ritmo de trabalho desgastante e que inclusive seus valores caipiras foram dissolvidos com a inserção dos elementos

e da cultura urbana, de maneira que só não foi ainda totalmente superado em função das contradições que permeiam o capitalismo.

Endlich também demonstra com sua argumentação que considera a existência de uma condição social urbana que pode superar as limitações e a precariedade do rural e que mesmo a vertente do novo rural, defendida por alguns teóricos, só é possível a partir de uma demanda urbana, a autora é enfática ao apontar que “considerando-se o viés do modo de vida e da civilização urbana, talvez o Brasil seja até mais urbano do que se imagine”. (ENDLICH, 2006, p. 29)

Veiga (2002) em oposição afirma justamente o contrário: “o Brasil é menos urbano do que se calcula” o autor considera que o critério utilizado pelo IBGE – de contabilizar como população urbana, independente do seu tamanho, a residente em qualquer sede de município - seja ultrapassado, e acredita que o Brasil urbano não corresponda aos resultados apresentados. Para ele mais apropriada seria uma definição a partir da densidade demográfica e a atividade econômica a qual a localidade se dedica.

Carneiro (2008, p. 17) converge com Veiga ao considerar que embora os resultados do Censo 2000 contabilizem mais de dois terços da população como urbana, acredita que a maioria dos habitantes dos pequenos municípios estejam nas áreas rurais. No Censo de 2010 a população brasileira era formada por 190.326.694 habitantes, a metodologia adotada no levantamento realizado indicou que 84,35% da população brasileira seria urbana. Entretanto, diante destes exatos 84,35% questiona-se: qual a representatividade dos outros 15,65%? Em números absolutos, equivalem a 29.852.986 pessoas vivendo em áreas rurais pelo país. São quase 30 milhões de pessoas. Por meio de um levantamento, constatou-se que dos 233 países e territórios existentes, 83,26%, ou seja, 194 países e territórios dependentes de diferentes continentes possuem população total inferior a 30 milhões de pessoas.

Para que se possa estabelecer uma comparação apenas em termos populacionais, em 2010 a estimativa oficial da população do Uruguai foi de 3.374.415 pessoas, na Nova Zelândia 4.370.062 pessoas, no Maláui 15.167.095 e na Coreia do Norte 24.591.599 pessoas. (UNITED NATIONS/DESA, 2017)

Portanto, é válido sugerir que antes de se desconsiderar um valor que possa ser aparentemente irrelevante, que as estatísticas apresentadas em percentuais sejam convertidas em valores absolutos, pois, apenas os valores percentuais podem ser tendenciosos e insuficientes para a compreensão de um

determinado cenário, assim, é importante que os dados sejam analisados dentro de um contexto, com outras variáveis que serão complementares e que poderão contribuir para a análise. A questão de um município ser mais rural que outro, com maior parte da população vivendo no campo, deve ser analisado de acordo com especificidades e fatores regionais, nesta pesquisa, optou-se pela perspectiva das ruralidades e urbanidades.

2.2 As urbanidades e ruralidades como elementos definidores

Dentre as muitas possibilidades de análise, optou-se nesta pesquisa pela perspectiva das ruralidades e urbanidades, por acreditar que seja uma interpretação que retrate a realidade brasileira com mais veracidade. Campo e cidade continuam exercendo suas funções seculares, entretanto, com aspectos presentes tanto do rural quanto do urbano que se mesclam. Assim, de acordo com Bagli (2006, p. 69):

Tanto os que se aproximam do urbano, quanto os que se aproximam do rural, tendem a adquirir características específicas de cada espaço. Porém, nem sempre a aquisição de tais características leva o indivíduo a se urbanizar ou a se ruralizar. O fato de ambos espaços incorporarem atividades e estratégias de vida que não são próprias de suas lógicas não significa que a tendência seja a completa homogeneização. Pensar tal possibilidade significaria suprimir o olhar dialético das análises. Os espaços não se homogeneizam, pois, as especificidades se mantêm. As diferenças são sustentadas, pois são justamente elas que caracterizam cada espaço. O desafio está em compreender essa heterogeneidade.

As ruralidades e as urbanidades podem ser observadas em diferentes circunstâncias já cristalizadas em nossa sociedade. O caipira, o matuto, o caboclo, o sertanejo, o cowboy, o chapéu de palha, as calças curtas, as roupas xadrez, as botas, as fivelas, o berrante, o carro de boi, a carroça, a horta, poderiam ser facilmente associados com o campo, mas tudo isso está também na cidade. O carro, o celular, o relógio, o computador, a televisão, muitas antenas, cabos, internet, *wi-fi*, eletricidade e máquina de lavar, poderiam ser facilmente associados com o contexto da vida nas cidades, mas tudo isso também está no campo. Queiroz e Pereira (2005, p. 8) ressaltam que

É curioso observar que o mundo rural, tradicionalmente apontado como entrave ao desenvolvimento brasileiro, ressurge, na mídia, como a vanguarda das iniciativas econômicas. De par com essa percepção, louvam-se os rodeios, as feiras e exposições agropecuárias, a música e as indumentárias 'sertanejas' e até mesmo modelos de ambicionados veículos,

mais adequados ao campo do que ao espaço urbano. Não é difícil reconhecer nesses traços a influência da cultura *country* norte-americana.

Após realizarem uma reflexão a respeito da figura do Jeca e de sua gestação na literatura e na sociedade, Queiroz e Pereira (2005) indagam: “*Por onde anda o Jeca Tatu na atualidade?*” E no caminho deste questionamento o apontam como “depositário das tradições genuinamente brasileiras”. (QUEIROZ; PEREIRA, 2005, p. 12) O jeca, o caipira de outrora, o Mazzaropi, a despeito de seus traços rústicos acabam encontrando um lugar na galeria dos símbolos nacionais.

De qualquer forma, mesmo ridicularizado ou poeticamente idealizado, o caipira filtrado pelo imaginário desfez-se de seus “defeitos” (o amarelão do Jeca Tatu), mas retém as suas “virtudes”, associadas, em geral, à ladinagem, à esperteza, à ingenuidade. (QUEIROZ; PEREIRA, 2005, p.12)

Os autores concluem sua busca pelo jeca moderno, ao se depararem com as festas típicas, juninas e festas de peão “[...] ainda que no plano do imaginário, usasse a sua proverbial sagacidade para inverter os papéis: finalmente triunfante, o jacu consegue furar as barreiras da exclusão e participar, como protagonista maior, da festa do nhambu”. (QUEIROZ; PEREIRA, 2005, p.13)

Assim como a cidade e o urbano, o campo e o rural também estão em constante dinamismo e transformação. Para Carneiro (2008, p. 16) foi o esgotamento do modelo modernizador, uma das frestas pela qual se pôde enxergar com certa criticidade para a “imagem hegemônica do rural como espaço da tradição e impermeável a mudanças e, assim, passamos a reconhecer, também no chamado mundo rural, uma diversidade de dinâmicas e de atores sociais”.

Para Truffer e Berger (2013)

[...] la ruralidad no se define por el análisis únicamente cuantitativo de la población, ni siquiera a referencias de dominación socio-espaciales [...] ni en relación a lo urbano, o mediante referencias temporales (atraso-modernización) [...] Nos preguntamos entonces, ¿es posible pensar vínculos entre la educación, el desarrollo y el territorio en el ámbito de la ruralidad? América Latina hoy es un macro espacio de luchas. Las racionalidades y las contra racionalidades emergen a diario: por los territorios, por la distribución de los recursos naturales, por la desigualdad de distribución de recursos económicos y de producción, por la modernización y globalización, por la preservación de su ruralidad, por la sustentabilidad ambiental y la social. (TRUFFER; BERGER, 2013, p. 16)

No que diz respeito à conceituação do que são as ruralidades, Carneiro (1998, p. 59) ressalta que não devem ser ignoradas as diferenças culturais existentes nestas representações sociais, porém que mais importante que o esforço

teórico para delimitar as fronteiras do rural e do urbano é “buscar, a partir do ponto de vista dos agentes sociais, os significados das práticas que operacionalizam essa interação e que proliferam tanto no campo como nos grandes centros urbanos, tais como a pluriatividade.” Segundo a autora,

não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como rural, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos naturais, por exemplo) e de práticas culturais que são reconhecidas como sendo próprios do chamado mundo rural. (CARNEIRO, 1998, p. 59)

Nem dependência ou subserviência, nem *continuum* ou novo rural, para Rua (2006) trata-se de espaços de *territorialidade híbrida* que são mutuamente complementares e compõem as urbanidades e as ruralidades¹⁸. O autor ressalta que as urbanidades no rural podem ser observadas tanto por manifestações materiais quanto imateriais, que em razão desta imaterialidade muitos erros conceituais podem acabar sendo cometidos, e que se estes aspectos fossem considerados na delimitação do que é rural e urbano no Brasil, certamente as estatísticas seriam diferentes das que são apresentadas, ele justifica:

Admitimos que o urbano, nesse sentido seria muito mais significativo do que as estatísticas (em qualquer método utilizado) demonstram – urbanização difusa, comportamental. O rural seria mais significativo estatisticamente (do que o que é demonstrado) em termos de materialidades e deficiência de infraestruturas. Portanto evidenciamos que o urbano na escala geral do território seria superior ao que as estatísticas demonstram, mas na escala dos lugares seria inferior àqueles percentuais, já que podem existir urbanidades em áreas rurais, sem que, por isso, tais áreas devam ser contabilizadas como urbanas. (RUA, 2011, p. 7)

O *continuum* citado por Rua (2011) é a perspectiva de análise de autores que como Graziano (1997) que se pautam em uma linha de análise na qual se acredita que as características e costumes ditos urbanos que adentraram o campo o descaracterizam de maneira que a cultura e a identidade do campo se perdem em meio a estes novos hábitos. Considera ainda que a delimitação entre rural e urbano, tem se tornado cada vez mais complexa e que, portanto, atualmente a única forma de compreender o rural é como um *continuum*¹⁹ do urbano tanto do ponto de vista

¹⁸ Dentre os autores que pesquisam os temas relacionados às especificidades/subjetividade, ruralidades/urbanidades, estão: Maria de Nazareth B. Wanderley, Maria José Carneiro, João Rua, José Roberto Moreira e Gláucio José Marafon.

¹⁹ Abordagem predominantemente pelo viés da economia é a linha de estudo de autores como: Milton Santos, Henri Lefebvre, Ana Fani, José Eli da Veiga, Ricardo Abramovay, e José Graziano da Silva.

espacial; quanto do ponto de vista da organização da atividade econômica, e dentre outros fatores, pontua aspectos como crescimento das atividades não agrícolas, como componente de tal complexidade.

Entretanto, assim como afirma Rua (2011), para Marafon (2014), as atividades não agrícolas não são um sinal de que o campo esteja se descaracterizando, mas sim uma forma de rompimento com elementos secularmente associados ao rural:

sua função principal não é mais, necessariamente, a produção de alimentos e nem a atividade predominante é a agrícola, reforçando assim a noção de hibridez do espaço rural [...] Rural e urbano fundem-se, mas sem se tornarem a mesma coisa, já que preservam suas especificidades". (MARAFON, 2014, p. 5)

Contudo, apesar de não ser o foco desta pesquisa, o impacto das atividades não agrícolas precisa ser estudado. Autores como Ferreira *et al.* (2006) e Ney e Hoffmann (2008) apontam que estas atividades ao invés de contribuírem para a redução da desigualdade de renda rural, contribuem para o aumento das disparidades, uma vez que aos mais pobres as possibilidades são mais restritas, devido à escassez de ativos como qualificação e capital para investimento. Mesquita (2014) também destaca que em muitas atividades de lazer e turismo desenvolvidas no campo, a comunidade local não é beneficiada, pois nestes casos, não é considerada a dimensão da vida no espaço habitado, mas sim em um espaço mercadoria, a ser vendido.

Muitas atividades que surgem como propostas para o campo atualmente, provém de uma compreensão de modernização, comumente associada à evolução, a um processo de melhoria e superação de algo que passa a ser considerado como ultrapassado, por isso, a compreensão do que é chamado de modernização do território como estratégia de reprodução do capital, faz-se importante no contexto da temática do fechamento das escolas no campo.

2.3 A modernização do território e as estratégias de reprodução do capital no campo

É oportuno, que ao falar de modernização do território, primeiramente, se proponha uma reflexão a respeito do que é chamado de moderno e o que ser moderno representa. Latour (1994) em sua obra *Jamais fomos modernos*, aponta

que embora modernidade seja um termo de múltiplas interpretações, normalmente é associado com o tempo evolutivo, como uma superação e como algo sempre melhor que virá a ser. Segundo o autor:

Todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras 'moderno', 'modernização' e 'modernidade' aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. 'Moderno', portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. (LATOUR, 1994, p. 15)

Latour (1994) considera que “*jamaís fomos modernos*” porque geração após geração as mesmas dicotomias são reforçadas e não superadas e menos ainda, efetivamente compreendidas. Não existe uma escala gradual de modernidade, não se aborda a análise por *meio moderno* ou *semi moderno*, a lógica da modernidade se opõe e exclui tudo aquilo que considera contrastante.

Talvez a modernidade seja coerente quando ao invés de superar aquilo que é considerado como velho e ultrapassado, supere as dicotomias, a segregação e o tratamento desconexo das relações, supere, sobretudo, a divisão de classes. A compreensão equivocada do moderno como algo novo e melhor, que virá a ser. E o oposto, o que existe ou existiu, como algo que deve, portanto, ser superado, não pode resultar em uma convivência harmônica.

Ao trazer a análise para o campo brasileiro, Mendonça (2010) afirma que a proposta contida neste modelo de modernização da agricultura teve como uma de suas precondições a derrota de qualquer proposta de uma efetiva reforma agrária, uma vez que, respaldado pelo Estado sua premissa se pautou na manutenção da estrutura fundiária como proposta de desenvolvimento do capitalismo no campo. Para Santos (2016, p.186),

os territórios passam a ser terra, e as populações que nelas habitam, obstáculos ao desenvolvimento, os quais é necessário remover quanto mais rápido melhor. Para o capitalismo extrativista, a única regulação verdadeiramente aceitável é a autorregulação [...]

Neste mesmo sentido, Ramos Filho (2013) robustece os argumentos anteriores ao apontar que

a criação de um dispositivo que permite a fragmentação do *ejido*²⁰ e realização da mercantilização das parcelas de terra no mercado, abre a condição necessária para que o capital promova uma espécie de *aspepsia do território* [...] para liberar as possibilidades de livre domínio [...]. (RAMOS FILHO, 2013, p. 30, *grifos do autor*)

Conivente com este modelo, “no geral, é o Estado o elo do encaixe dos aspectos dos eixos economia-política e produção-circulação por meio dos quais a elite dominante territorializa – desterritorializa - reterritorializa seus movimentos de constituição de poder e realização do valor”. (MOREIRA, 2013, p. 32-33)

Galeano (2009, p. 148), como de costume em suas obras, posiciona-se de forma crítica, e aqui, particularmente, deixa claro a sua discordância e insatisfação, quanto ao papel desempenhado pelo Estado dentro da sociedade capitalista, sobretudo nos países latino-americanos. Reprova que se submeta aos interesses “dos banqueiros internacionais e dos políticos nacionais que o desprestigiam para depois vendê-lo, impunemente, a preço de banana”. O autor também enfatiza que:

O tráfico de favores, a troca de empregos por votos, inchou de parasitas os estados latino-americanos. Uma insuportável *burrocracia* [*sic*] exerce o *proxenetismo*, no sentido original do termo: há dois mil anos, a palavra proxeneta designava quem apressava os trâmites burocráticos em troca de propinas. A ineficiência e a corrupção tornam possível que as privatizações se realizem com a concordância ou a indiferença da opinião pública majoritária. (GALEANO, 2009, p. 148, *grifos do autor*)

Os problemas citados por Galeano (2009), como burocratização, barganha, ineficiência e corrupção são características que frequentemente podem ser constatadas nas ações do Estado, fazem parte da realidade e não são meras coincidências ou simples confrontação ideológica do autor.

Ao comparar estas características com o problema estudado, por aspectos já tratados anteriormente e outros que serão tratados nas próximas seções, pode-se observar com evidências claras o quanto são correspondentes ao que é vivido na atualidade.

Para Mello (1976, p. 117), a aquisição de mais terras é imprescindível para que o empresário rural aumente a rentabilidade de sua empresa e a sua mais-valia, “é através do aumento de sua propriedade que o empresário rural, consolida o crescimento de seu capital constante.” Harvey (2013) corrobora neste sentido ao

²⁰ Ante todo, el ejido es el producto de un proceso legal denominado dotación; las tierras las recibe un núcleo de población. En su origen, pues, no hay una compra: las tierras se obtienen gratuitamente, y proceden de haciendas expropiadas, tierras del Estado, etc. (BAUTISTA, 1992, p.102)

salientar que o modo de produção capitalista sempre busca seu crescimento, e que, portanto, não é só improvável como também impossível que em algum momento ele se encontre em condição estável. E para garantir a 'produção do capital em escala progressiva' é necessário que o sistema "produza primeiro as condições para sua própria expansão". (HARVEY, 2013, p. 243)

Ainda segundo Harvey (2013, p. 232), a geração de mais-valor varia de acordo com três fatores: "a duração da jornada de trabalho, a intensidade do trabalho e a produtividade do trabalho". E que uma possibilidade é compensada com outra, de modo que, "se não conseguem obtê-lo de um modo (aumentando a intensidade), eles o obtêm de outro (aumentando as horas de trabalho)".

Uma das formas de aumentar a intensidade produtiva é com a incorporação de maquinários e tecnologias. Porém, Mello (1976) aponta que a mecanização como um meio de aumentar a produtividade, caracterizou-se também em um agravante na relação com os trabalhadores, devido à diminuição da mão de obra necessária. "Na medida em que esta tendência a uma estrutura latifundiária resulta na libertação de mão de obra do meio rural, cria-se na região a possibilidade de uma acumulação em ritmo ainda mais acelerado". (MELLO, 1976, p. 117)

A mão de obra convertida em força de trabalho disponível e suscetível possibilita ao empresário rural a contratação destes trabalhadores por meio do salariato. "Esta solução desonera o proprietário dos compromissos com as instalações e a manutenção das numerosas famílias dos arrendatários e parceiros, além de permitir-lhe um maior controle sobre a qualidade da produção, feito agora em melhores condições técnicas." (MELLO, 2013, p. 120). Aspectos como este reforçam uma das principais teses defendidas por Marx, a da "tendência ao empobrecimento crescente do proletariado e à produção de uma desigualdade cada vez maior entre as classes". (HARVEY, 2013, p. 235)

Ianni (2012) complementa que a ruptura entre a propriedade dos meios de produção e o camponês pode ser constatada a partir do momento em que o trabalhador agrícola se transforma em assalariado (tanto na prática quanto em sua ideologia), ao mesmo tempo em que se ampliam as relações capitalistas de trabalho no campo, o padrão de vida dos trabalhadores declina, o trabalho é intensificado e a terra torna-se cada vez menos acessível para ele.

Para Stedile (2012, p. 115), o capitalismo é o causador, pela primeira vez, desta ruptura radical na "relação entre o trabalho e a propriedade dos meios de

produção, particularmente, com a terra.” Ianni (2012, p. 132) considera que “é no momento que o camponês torna-se um agregado [que] ocorre uma ruptura com os meios de produção tradicionais familiares”.

No momento que o camponês se converte em agregado ele sofre a ruptura com os meios de produção tradicionais familiares, ele não detém a propriedade é, portanto, antes de tudo, um funcionário que vende a sua vivência camponesa e sua força de trabalho ao dono da terra em troca da permanência no campo. Nesta lógica espoliação e exploração se dão de maneira articulada na manutenção do modelo produtivista.

Diante destes fatores torna-se perceptível que a migração do campo para a cidade não ocorre apenas devido aos seus fatores atrativos, mas também reflete um processo de exclusão dos povos do campo mediante a implantação deste padrão de modernização.

Enquanto de um lado, compreende-se que o fenômeno migratório transcenda ao demográfico e perpassasse por diferentes campos de conhecimento. (IBGE, 2011a). De outro, é possível afirmar que a substituição de lavouras por pastos e grandes plantações, é fator indubitável da expulsão direta do homem do campo. (MELLO, 1976)

No decênio 1970/1980 foi registrado pela primeira vez no Brasil uma taxa anual de crescimento da população rural abaixo de 0% (-0,62%) que em números absolutos, representa aproximadamente 2,5 milhões de habitantes a menos nas áreas classificadas como rurais, em contraposição à taxa de 4,44 % referente ao crescimento anual da população urbana para o mesmo período.

Teubal (2008) acredita que as transformações no campo, tem descaracterizado este espaço como um meio de vida para convertê-lo, majoritariamente, em setor da produção de *commodities*, e que conseqüentemente, ao priorizar as empresas dos complexos agroindustriais, marginaliza as outras formas de produção, sobretudo na escala familiar. Essas empresas, “estendem seu poderio ‘para frente’ e ‘para trás’ na cadeia agroindustrial [...]” (TEUBAL, 2008, p.146) Favorecem uma ‘agricultura sem agricultores’, que não só afeta a dinâmica produtiva no campo como também acentuam ainda mais a concentração da propriedade.

Para Martine (1991, p.10) “a distribuição social, setorial e espacial dos incentivos provocou uma divisão de trabalho crescente.” A autora procura explicar que as propriedades maiores e de proprietários com mais notoriedade tiveram (e

ainda tem) acesso facilitado a créditos, subsídios, pesquisas, tecnologias e assistência técnica visando à produção para o mercado externo ou para a agroindústria.

E que por meio do processamento ou beneficiamento, os grãos, a carne, o leite, a cana, etc. deixam de ser simples matéria-prima, para tornar-se um produto (agro)industrializado, constituído também por um valor agregado, imaterial. É um valor agregado que desagrega as comunidades, sacrifica muitos para gerar ativos que se concentram nas contas bancárias de poucos.

Diante da consolidação do agronegócio brasileiro no mercado internacional, é evidente para qual projeto de campo este modelo concorre. De um lado a violenta desterritorialização e a formação de um contingente rural proletarianizado que alimenta com a força de trabalho àquele que como um leão faminto devora suas terras. E da outra face, monopolização do território e territorialização da indústria canavieira, da pecuária de corte, dos agrocombustíveis, de grãos, o mercado de terra e também a territorialização da crise alimentar, interesses por um campo exportador que acarretam o agravamento da disputa pelo território entre agronegócio e campesinato.

Os conflitos se dão por razões óbvias, e a principal delas é a propriedade e concentração de terras, pois enquanto o camponês se relaciona com a terra como terra de trabalho de onde retira sua sobrevivência, o latifundiário se relaciona com a terra pelo viés do valor e da acumulação, sua sobrevivência não depende disso, nem a do latifúndio e nem a do latifundiário. A terra para o latifundiário é um bem acumulável, uma mercadoria.

Ribeiro (2010, p.162-163) aponta que ultrapassar a “relação antagônica e, portanto, contraditória, entre capital e trabalho supõe superar a separação entre cidade e campo, o que implica necessariamente, o envolvimento dos trabalhadores tanto urbanos quanto rurais.” E, mais do que superar a autoalienação Arendt (2016), destaca a necessidade urgente que os trabalhadores superem a alienação em relação ao mundo. Uma vez que, para ela, a alienação do mundo é a inanição que as classes precisam para governar, e para expropriar o homem cada vez mais do território de si mesmo.

Ramos Filhos (2013, p. 37) se referindo ao Banco Mundial aponta a intensificação do discurso de um suposto dinamismo do setor do agronegócio que “agiria como vetor impactante na redução da pobreza, mediante a geração de

empregos assalariados”. Porém, o autor salienta o quão enganadora é a alegação feita pelo Banco Mundial e a sua gravidade. Em suas palavras, “os dados oficiais demonstram que, na última década, tem sido o setor familiar o principal responsável pela geração de empregos no campo, negando, portanto, a argumentação do Banco Mundial [...]” (RAMOS FILHO, 2013, p. 39)

Segundo Ribeiro (2009, p. 76-77), além dos já citados, existem outros argumentos ideológicos utilizados pelos partidários do agronegócio.

O mais recorrente é o PIB via commodities agrícolas (grãos, carnes, celulose, cana-de-açúcar e outros produtos) como carro-chefe da pauta de exportação nacional nos últimos anos. Nesse ciclo, a geração de saldos comerciais externos é revertida em balança comercial favorável, contribuindo significativamente para elevar o superávit primário. Eis um argumento político-ideológico central e uma “via única” propagada pelos agronegociantes para solidificar o apoio do Estado e consolidar esse modelo de desenvolvimento.

Diante deste discurso, Oliveira (2006) tece alguns questionamentos: Quem produz mais em volume de produção? Quem gera mais renda no campo? Quem gera mais empregos no campo? Quem consegue mais tecnologia no campo? Poder-se-ia ainda, apresentar mais uma questão: É justo chamar de riqueza o que é gerado à custa de mais empobrecimento dos pobres, é justo validar o que para uns é riqueza e para outros é motivo de profunda tristeza? E, continua:

O mesmo Brasil moderno do agronegócio que exporta tem de importar arroz, feijão, milho, trigo e leite (alimentos básicos dos trabalhadores brasileiros e teve de importar também soja em grãos, farelo e óleo de soja, algodão em pluma, matérias-primas industriais de larga possibilidade produção no próprio país [...] o país produz e exporta a comida que falta nos pratos da maioria dos trabalhadores brasileiros [...] Quem produz, produz para quem paga mais, não importa onde ele esteja na face do planeta. (OLIVEIRA, 2006, p. 38)

A campanha publicitária, “*Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil*”²¹ com o slogan “*O agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo*”, chegou aos lares de muitos telespectadores da Rede Globo. Segundo o diretor de marketing da emissora, a campanha foi criada com o objetivo de aproximar o setor com o meio urbano e “desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade”²².

Contudo, em meio a esta escala produtiva acelerada em que o agro é colocado perante a sociedade como a indústria que gera riqueza para o Brasil. Oliveira (2006) ressalta que “no Brasil, estão os maiores latifúndios que a história da

²¹ Campanha publicitária concebida pelas gerências de marketing e comunicação da Rede Globo, em 2016.

²² Disponível em: startagro.agr.br

humanidade já registrou” em 2006, “eram 132 milhões de hectares de terras concentradas em mãos de pouco mais de 32 mil latifundiários”.

Outro estudo, realizado pela SBERA – Sociedade Brasileira dos Especialistas em Resíduos das Produções Agropecuária e Agroindustrial - apontou que em 2016, menos de 1% dos proprietários agrícolas detiveram 45% da área rural do país, enquanto os estabelecimentos com área inferior a 10 hectares (cerca de 47% do total de propriedades do país), ocupavam menos de 2,3% da área rural total. (OXFAM BRASIL, 2016)²³.

Enquanto ocorre a expansão em larga escala do agronegócio, da concentração fundiária e, conseqüentemente, da riqueza produzida nas mãos dos empresários rurais, a vegetação nativa dos biomas é devastada e as comunidades rurais dissipadas para dar lugar ao plantio que com o uso dos químicos destrói vidas de todas as espécies, umas de forma instantânea, outras lentamente. Segundo Pessoa e Matos (2011, p. 3)

o agronegócio é uma versão contemporânea do capitalismo no campo, correspondendo a um modelo no qual a produção é organizada a partir de aparatos técnico-científicos, grandes extensões de terras, pouca mão-obra, predomínio da monocultura, dependência do mercado no quanto e como produzir, enfim, as empresas rurais. Para o Estado esse é o modelo que fez prosperar e desenvolver o campo brasileiro, porque contribui com o PIB (Produto Interno Bruto), responsável pelo crescimento da economia, empregos e produção de alimentos.

Diante de impasses como os citados anteriormente, os empresários do agronegócio utilizam de argumentos para justificá-lo, dentre os quais um dos mais recorrentes é a participação expressiva do setor na composição do PIB. Trata-se de “um argumento político-ideológico central e uma ‘via única’ propagada pelos agronegociantes para solidificar o apoio do Estado e consolidar esse modelo de desenvolvimento”. (RIBEIRO, 2016, p.142)

Entretanto, a contribuição no PIB, pode não ser tão significativa ao tratar dos aspectos sociais, por exemplo. Em uma entrevista para a Agência Brasil²⁴, o economista Ladislav Dowbor, advertiu que “o tamanho do PIB, só revela o montante do dinheiro usado e não a qualidade desse uso”. Pessoa e Matos (2011) procuram desmontar o discurso da balança comercial e da representação da produção na economia nacional com a seguinte reflexão:

²³ Disponível em: oxfam.org.br

²⁴ Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br – Por: Olga Bardawil

Mesmo apresentando dados de aumento da produção agropecuária, de superávit da balança comercial ou de uma atividade de extrema importância à economia brasileira, o agronegócio deve ser pensado a partir dos elementos que geram os prejuízos sociais e ambientais que gera. Não adianta ter crescimento na produção e na produtividade se existem milhares de pessoas passando fome ou se alimentando mal por conta dos altos preços dos alimentos, se a biodiversidade dos biomas está virando cinza; se os recursos hídricos estão se esgotando; se milhares de trabalhadores estão morrendo por conta das condições de trabalho; além do êxodo rural e de tantos outros problemas advindos desse modelo dito modernizador, desenvolvimentista e produtivista. Esse modelo, nada mais é que a reprodução das tramas do capital (concentrador, explorador, predador e excludente) (PESSÔA; MATOS, 2011, p. 28-29)

Sob esta ótica, observa-se que em cidades onde já está consolidada a territorialidade da cana, - principalmente, para a produção de agro combustível -, territorialidade da soja e do capital como um todo. Não consequentemente existam melhorias locais oriundas da riqueza gerada, além do agravamento em seu território da exploração do trabalho assalariado e das disputas territoriais.

Bray (2007) contribui para esta análise, ao sintetizar o que foi abordado, e esclarecer que por meio da teoria crítica é possível compreender mais facilmente a substituição das condições materiais e técnicas tradicionais, por inovações tecnológicas criadas para aumentar a produtividade. De acordo com o autor,

Os demais agricultores fora do processo desenvolvido pelo capitalismo monopolista foram se tornando expropriados da terra. Assim, o aumento das áreas agropecuárias no território nacional tornou-se condição indispensável para a adoção de técnicas e métodos típicos da industrialização, na qual o simples reflexo da ação da lei básica do desenvolvimento capitalista nem sempre ocorreu isento de conflitos, violências e assassinatos. (BRAY, 2007, p. 15)

Puderam-se pontuar alguns aspectos da lógica da mercantilização da terra, e de como ela acarreta violentos embates nas discussões e estende-se para a prática: Por meio da agressão contra o ambiente, do desmatamento dos biomas, contaminação de aquíferos, compactação e envenenamento dos solos e os seres humanos - com doses diárias de veneno, alimentos transgênicos, carnes com aplicação de hormônios que são absorvidos pelo corpo -, e em destaque, os conflitos violentos diretos e diários contra os povos do campo que não podendo comprar a terra, lutam com todas as suas possibilidades, pelo acesso e permanência na terra.

Todas estas questões articulam com a temática desta pesquisa, o campo enquanto terra de negócios desconsidera as relações de identidade que existem entre os povos do campo com a terra de trabalho, não respeita a necessidade vital que a terra representa. Entende-se a pesquisa científica como uma fonte de voz aos

sujeitos que compõem a realidade estudada, e por isso, optou-se por dedicar um tópico para discutir e evidenciar as questões de conflito e violência no campo.

2.3.1 Conflitos e violência no campo

Falar de conflitos e violência no campo é olhar para a porção mais cruel da consolidação deste modelo, a ganância que ignora as vidas que são devastadas diariamente de tantas formas quanto forem possíveis, seja pelo envenenamento do corpo, do solo e do alimento, seja pela negação de direitos como a permanência e o fechamento das escolas que desarticula as famílias camponesas, ou pela barbárie na consumação das ameaças em assassinatos de homens, mulheres e crianças, camponeses, indígenas e quilombolas.

De acordo com o relatório “Conflitos no campo – Brasil” (2017, p. 7), publicado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT,

uma das grandes estratégias dos colonizadores em todos os tempos para a dominação de um território foi a de manter na invisibilidade os povos que o ocupavam. Os povos dominados, que secularmente viveram e se reproduziram nestes espaços, só ganham visibilidade quando se levantam para dizer que eles existem e merecem respeito, quando de alguma forma buscam recuperar uma pequena parte do que lhes foi tirado. Aí então são taxados de vagabundos, criminosos, violentos, desrespeitadores da lei e dos direitos dos outros. Não se aceita que se contestem ‘os ganhos civilizatórios’ que o progresso traz. São empecilhos ‘ao desenvolvimento e progresso’.

Aponta-se primeiramente a violência de uma forma mais velada, o uso de agrotóxicos²⁵, algo bem mais perverso do que aparenta ser. Segundo Feliciano (2016) “a relação imbricada entre a expansão do capital no campo e a intoxicação de seres humanos é evidente e incontestável”. Contudo, alerta, “as práticas da violência manifestam e são materializadas no campo, mas seu mando e sua origem não estão centralizadas e concentradas exclusivamente no campo”. (FELICIANO, 2016, p. 97-98)

O cerne desta violência está na aliança ruinosa entre capital, Estado e empresários rurais. Para Feliciano (*op. cit.*) a violência do campo reside nos seguintes aspectos:

²⁵ Ver mais em abrasco.org.br (Associação Brasileira de Saúde Coletiva); Dossiê Agrotóxicos (ABRASCO); contraosagrototoxicos.org (Portal Dados Abertos Sobre Agrotóxicos); datasus.gov.br; diarioverde.com.br e sinitox.icict.fiocruz.br (Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas).

nos espaços de poder construídos pelas transnacionais que detêm o controle da produção de agrotóxicos e que envenenam diretamente milhares de camponeses, trabalhadores rurais e suas famílias, assim como boa parte da sociedade que consome alimentos com base no uso de agrotóxico; nos tribunais, nos fóruns e todo espaço que tipificam como crime as ações dos movimentos sociais e como criminosas as inúmeras famílias que residem no campo; nos gabinetes das prefeituras, vereadores, deputados, senadores e presidência que apostam apenas em um único modelo de desenvolvimento para o Brasil pautado no modelo agroexportador; no congresso legislativo, através da Bancada Ruralista que elegeu, para 2015, 158 deputados federais e 18 senadores para defenderem seus interesses de classe e impedir projetos e planos de reforma agrária; nas salas de aula e bibliotecas de parte das universidades e grupos de pesquisa que insistem em não verem outros lados do campo; no pensamento de parte dos técnicos, prefeitos, deputados, da mídia, juízes que formulam leis, concedem reintegrações de posse, formulam políticas públicas e disseminam ideias dessa forma una e limitada de pensar o campo. (FELICIANO, 2016, p.98)

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) com a cartilha intitulada “Rotas do Veneno”, tem o objetivo de esclarecer para a sociedade a dimensão dos impactos gerados pelo mercado de agrotóxicos e denunciar as consequências dos acordos entre o oligopólio das multinacionais (Monsanto, DuPont, Bayer, Syngenta, Dow e Basf) que representam 75% da produção mundial de químicos e os empresários rurais, representados pelos parlamentares da bancada ruralista, que procuram aliciar meios para sustentar o seu uso, como a liberação por meio do ato nº 1 de 9 de janeiro de 2019, de registros de 28 agrotóxicos antes proibidos, publicado no DOU/Ministério da Agricultura, totalizando 290 substâncias autorizadas no ano.

Os empresários e profissionais do setor, adotam normalmente a terminologia *defensivos agrícolas* ao invés de agrotóxico, procuram assim, desassociar o termo “tóxico” algo pejorativo do seu contexto. Entretanto os dados são alarmantes e as denúncias por intoxicação são frequentes.

De acordo com a CUT, o lucro do mercado de agrotóxicos gira em torno de US\$ 57 bilhões por ano. Somente no Brasil, o faturamento em 2014, foi de 12,2 bilhões de dólares²⁶. No mesmo ano foram registrados no SINAN²⁷, 4.871 casos de intoxicação por agrotóxico agrícola no país, o dado aumenta para 6.694 casos ao incluir agrotóxicos domésticos e agrotóxicos em eventos de saúde pública. Considerando os dados informados na plataforma, os três aspectos apresentaram

²⁶ De acordo com o Dossiê da ABRASCO. Nota: A cotação do dólar em 2014 esteve na média de R\$2,35, com variação entre R\$2,22 e R\$2,64.

²⁷ SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação, do Ministério da Saúde.

maior incidência na região Sudeste. Na Tabela 3 pode-se conferir a quantidade de casos de intoxicação registrados em 2007 e 2017.

TABELA 3 - Casos registrados de intoxicação por agrotóxico no Brasil por regiões, anos 2007 e 2017

AGENTE TÓXICO	REGIÃO NORTE		REGIÃO NORDESTE		REGIÃO SUDESTE		REGIÃO CENTRO-OESTE		REGIÃO SUL		Total	
	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
<i>Agrotóxico Agrícola</i>	64	378	534	1.069	423	1.859	157	526	915	1.406	2.093	5.238
<i>Agrotóxico Doméstico</i>	20	156	48	464	106	657	44	224	200	449	418	1.940
<i>Agrotóxico Saúde Pública</i>	20	19	26	50	39	102	14	20	7	33	106	224

Fonte: SINAN, DATASUS (2018)

Organização: Nogueira (2018)

Observa-se que em todas as regiões do país houve aumento na quantidade de casos de intoxicação por algum tipo de agrotóxico neste período equivalente há 10 anos. Acredita-se que este aumento seja sincrônico à expansão de áreas ocupadas por lavouras e, conseqüentemente, em decorrência do aumento do uso de agrotóxicos.

O Censo Agropecuário de 2017 apontou o crescimento de 20,4% (1,68 milhão) de produtores que utilizaram agrotóxicos, em relação a 2006. E de acordo com Carneiro *et al.* (2015, p. 455), entre os anos 2000 e 2012 houve o aumento na venda de agrotóxicos em 288% (em US\$) e 162% (em toneladas). Enquanto de um lado a luta é por autonomia, do outro, é pela expansão do agronegócio e concentração de terras, segundo Feliciano (2016, p. 85):

Entendemos que, no Brasil, há dois processos principais de resistência territorial aos quais está vinculada a violência no campo: entrar/retornar na terra/território (com direito à propriedade privada, familiar, coletiva ou comunitária da terra ou reconhecimento de um modo específico de sua relação com a terra); e permanecer na terra/território (seja como sujeitos sociais, camponeses produtores de matéria-prima para indústria e cidade, assim como camponeses produtores de alimentos ou da própria família e/ou comunidade). Ambos teriam, como ponto central, a luta por uma autonomia plena ou relativa em relação ao capital.

Pessoas vinculadas ou não aos movimentos sociais da terra, em qualquer de suas instâncias, são ameaçadas, perseguidas ou assassinadas todos os dias. Gonzaguinha diz em uma de suas canções “lutar por seu direito, é um defeito que mata” o que para muitos brasileiros é apenas uma canção, para tantos outros é a realidade do seu cotidiano.

O direito à vida está presente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 1988)

E também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 3º “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. E ainda, no artigo 17º “1. Toda a pessoa, individual ou colectiva [sic], tem direito à propriedade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade”. (ONU, 1948)

Sendo a vida e a propriedade, portanto, direitos universais e constitucionais, por que o Estado ainda é conivente e omisso diante de tantos crimes contra o direito à vida em decorrência da negação do direito à propriedade? Frequentemente, a imprensa e os meios de comunicação são utilizados para denunciar os crimes patrimoniais, mas e com a violência contra a vida, quem de fato se importa?

Segundo Feliciano (2016) a violência se dá em todo território nacional e cada uma das regiões apresenta características particulares. Na região Sudeste, concentradora de riqueza, a quantidade de ameaças é menor, porém é a que concentra o maior número de agressões físicas e está entre as que mais criminalizam a luta pela terra e atua na prisão de lideranças e camponeses.

Nas regiões Centro-Oeste e Norte concentram-se o número de pessoas presas e no Nordeste maior número de ameaças. Esses dados evidenciam “tamanho truculência e força bruta do Estado ao lidar com os conflitos agrários com uso da violência contra as pessoas, em processos de reintegração de posse, despejos, prisões etc.” (FELICIANO, 2016, p. 89)

Canuto, Luz e Lazzarin (2013), salientam que diante dos dados é coerente afirmar que a violência no campo não se dá preponderantemente por parte daqueles que lutam para acessar e se territorializar, mas sim, por parte daqueles que concentram a propriedade. Neste sentido, os autores ainda apontam que,

81,1% dos conflitos são provocados pela ação de fazendeiros, grileiros, madeireiros, empresários ou mineradores - Poder Privado - através de assassinatos ou expulsões, ou pela ação do Poder Público, através das ações do Poder Executivo e do Judiciário por meio de prisões e ações de despejo. A violência no campo brasileiro, os dados o confirmam, não vem de baixo. (CANUTO; LUZ; LAZZARIN, 2013, p. 19)

Nos aspectos apontados por Feliciano (2016) nos quais reside a violência, contempla-se de maneira geral, os agrotóxicos, a criminalização dos movimentos sociais, a primazia pelo modelo agroexportador, privilégios de classes, a cegueira social e políticas e formas limitadas para pensar o campo. Contudo há uma face funesta da violência no campo, na qual reside a sua, a morte.

Para quem estuda os fenômenos sociais não há crime maior do que o monopólio da terra; é o fator principal da escravidão e da servidão da gleba, disfarçados atualmente em *Sweating*²⁸ e num salariado forçado; é o produtor satânico da miséria e de todos os horrores de anarquismo e desespero que ora afligem o Velho e o Novo Mundo. (REBOUÇAS *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 56)

Os dados são alarmantes e ainda mais devastadores quando se deixa de pensá-los somente como números, e levam-se em conta as histórias, as famílias e as lutas que culminaram nestes cenários de violência e crueldade. Os conflitos e a violência no campo são frutos que o camponês colhe da aliança entre o capital e o Estado.

Com a expansão do agronegócio, Minas Gerais tem se tornando referência também nos índices de violência no campo, e o Triângulo Mineiro apresenta um cenário de forte embate neste sentido²⁹, portanto, abordar seus conflitos e a violência é uma forma de fazer notória a necessidade de um olhar mais atento para o campo brasileiro. Uma escola que seja verdadeiramente para o campo, é um símbolo de resistência, espaços onde se articulam as comunidades, onde se constrói a identidade e a consciência da luta pela garantia de permanência na terra de trabalho.

Quando o lucro se torna mais importante que a vida, o cotidiano se transforma em uma constante batalha pela sobrevivência, e por acreditar que a educação seja o caminho para a transformação, entende-se a importância de denunciar a crueldade que embora tenha se tornado comum pelos conflitos de terra, não pode ser jamais, naturalizada.

Fechar uma escola é um atentado contra uma comunidade. Submeter crianças e adolescentes às precárias condições de transporte ou até mesmo a inexistência deste serviço é colocá-los em risco. Assassinar membros de

²⁸ Sistema no qual os locais de trabalho confundem-se com as residências, nos quais os obreiros trabalham sob condições extremas de opressão, por salários miseráveis, jornadas demasiadamente extensas e exaustivas, e precárias ou inexistentes condições de segurança e saúde. (BIGMANI, 2011)

²⁹ De acordo com dados disponibilizados nos **Relatórios DATALUTA Minas Gerais**. Disponíveis em : <http://www.lagea.ig.ufu.br/relatoriosdatalutaminas.html>

movimentos sociais que lutam por vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, é uma violação aos direitos já garantidos na Constituição Federal. São diferentes formas e contextos de uma mesma lógica violenta no interesse pela posse da terra.

Assim, falar dos binômios campo e cidade, rural e urbano é falar também de suas relações, daquilo que é velado, das dificuldades conceituais, das relações conflituosas e das contradições. Procurou-se nesta seção abordar estas questões. E, posteriormente, procurar-se-á dar sequência ao que aqui foi exposto em um diálogo com a realidade do Triângulo Mineiro, diante da expansão e territorialização do agronegócio nesta região.

EXPANSÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO NO TRIÂNGULO MINEIRO



Reis do Agronegócio

Ó donos do agrobiz, ó reis do agronegócio/Ó produtores de alimento com veneno
Vocês que aumentam todo ano sua posse/E que poluem cada palmo de terreno
E que possuem cada qual um latifúndio/E que destratam e destroem o ambiente
De cada mente de vocês olhei no fundo/E vi o quanto cada um, no fundo, mente
Vocês desterram povaréus ao léu que erram/ E não empregam tanta gente como pregam
Vocês não matam nem a fome que há na terra/Nem alimentam tanto a gente como
alegam [...]

(Chico César)

3.1 Minas Gerais e o Triângulo Mineiro no cenário “agro”

Minas Gerais é, de acordo com dados do IBGE, o quarto maior estado em dimensão territorial no Brasil com 586.520,732 km², o segundo mais populoso com 21.040.662 habitantes e o primeiro em número de municípios, com um total de 853. É um dos estados que compõem a região Sudeste, juntamente com Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, e com grande relevância econômica no cenário nacional.

Para compreender a formação territorial do estado de Minas Gerais é necessário considerar simultaneamente a formação territorial brasileira, pois, a primeira configura-se como uma subtotalidade de uma totalidade maior que é a formação sócio-espacial brasileira (FREDERICO, 2009). A região hoje denominada como Minas Gerais, começou a ser desbravada no século XVI pelos bandeirantes que procuravam ouro e pedras preciosas. Por volta de 1750, a produção de ouro foi enfraquecendo e em consequência disso Portugal adotava medidas cada vez mais rígidas para arrecadar impostos, o que, grosso modo, acabou desencadeando a Inconfidência Mineira (MINAS GERAIS, 2017).

Apesar de outras culturas, como açúcar, fumo e algodão, terem sido inseridas na economia Mineira, a mineração predominou por muitos anos no estado. “O lento avanço da economia de Minas, como o de toda colônia, foi acelerado com o advento da produção e exportação de café”. (MINAS GERAIS, 2017, p.1).

Segundo Frederico (2009) a expansão da cafeicultura, nas primeiras décadas do século XX, exigiu a construção de uma estrutura capaz de dar o suporte necessário para a sua circulação, assim, além das pequenas e médias indústrias, este também foi um período de difusão da estrutura mecanizada e de ferrovias, fazendo com que a produção de café se tornasse a principal atividade econômica de Minas após o declínio da atividade aurífera.

A prosperidade trazida pelo café ensejou um primeiro surto de industrialização, reforçado, mais tarde, pela política protecionista implementada pelo Governo Federal após a Proclamação da República. As indústrias daí originárias eram de pequeno e médio portes, concentradas, principalmente, nos ramos de produtos alimentícios (laticínios e açúcar), têxteis e siderúrgicos. No setor agrícola, em menor escala, outras culturas se desenvolveram, como o algodão, a cana-de-açúcar e cereais. O predomínio da cafeicultura se alterou, gradualmente, a partir da década de 1930, com a afirmação da natural tendência do Estado para a produção siderúrgica e com o crescente aproveitamento dos recursos minerais. Ainda na década de 1950, no processo de substituição de importações, a indústria ampliou consideravelmente sua participação na economia brasileira. (MINAS GERAIS, 2017, p.1)

Neste contexto, segundo Pessôa (2007, p. 256),

no Brasil, sob a ótica econômica, era preciso tirar o país do atraso em que se encontrava e criar as condições para modernizá-lo. A proposta modernizante começava a ganhar espaço com a adoção de medidas que procuravam vincular, de forma cada vez mais estreita, o setor agrícola ao setor urbano – industrial. A política de desenvolvimento agrícola implantada no país a partir da década de 50 estimulou o processo de mecanização da agricultura e, posteriormente, o uso de insumos (fertilizantes, inseticidas, sementes, adubos e corretivos), o que se acentuou principalmente nos anos 60, com a instalação de fábricas de máquinas e insumos agrícolas.

Na década de 1970, inicia-se outro momento na economia mineira, de industrialização e crescimento da agricultura. “Iniciou-se então um processo de adensamento e diversificação da sua estrutura industrial, de consolidação de novos setores industriais e de ampliação da inserção nacional e internacional da economia mineira.” (MINAS GERAIS, 2017, p.1).

Segundo Pereira (2015) os anos 1960 e 1970 são marcados no Brasil, pelo sistema de crédito rural e crescimento expressivo em investimentos por parte do Estado em pesquisas voltadas ao campo, principalmente no que se refere às *commodities*, tão valorizadas no mercado externo. O autor ainda ressalta que,

tais esforços visaram viabilizar plantios como o da soja em espaços recém-abertos do território brasileiro, sobretudo em áreas originalmente cobertas pelo cerrado. Essa é a face da modernização agrícola do território em um país que visava uma inserção rápida no sistema capitalista mundial (com amplos esforços de desenvolvimento da indústria, acompanhados de um processo rápido de urbanização), que inauguraria uma nova etapa de integração do território brasileiro à economia mundial que, necessariamente, passava pela integração e extensão dos nexos capitalistas ao Brasil central. (PEREIRA, 2015, p. 67)

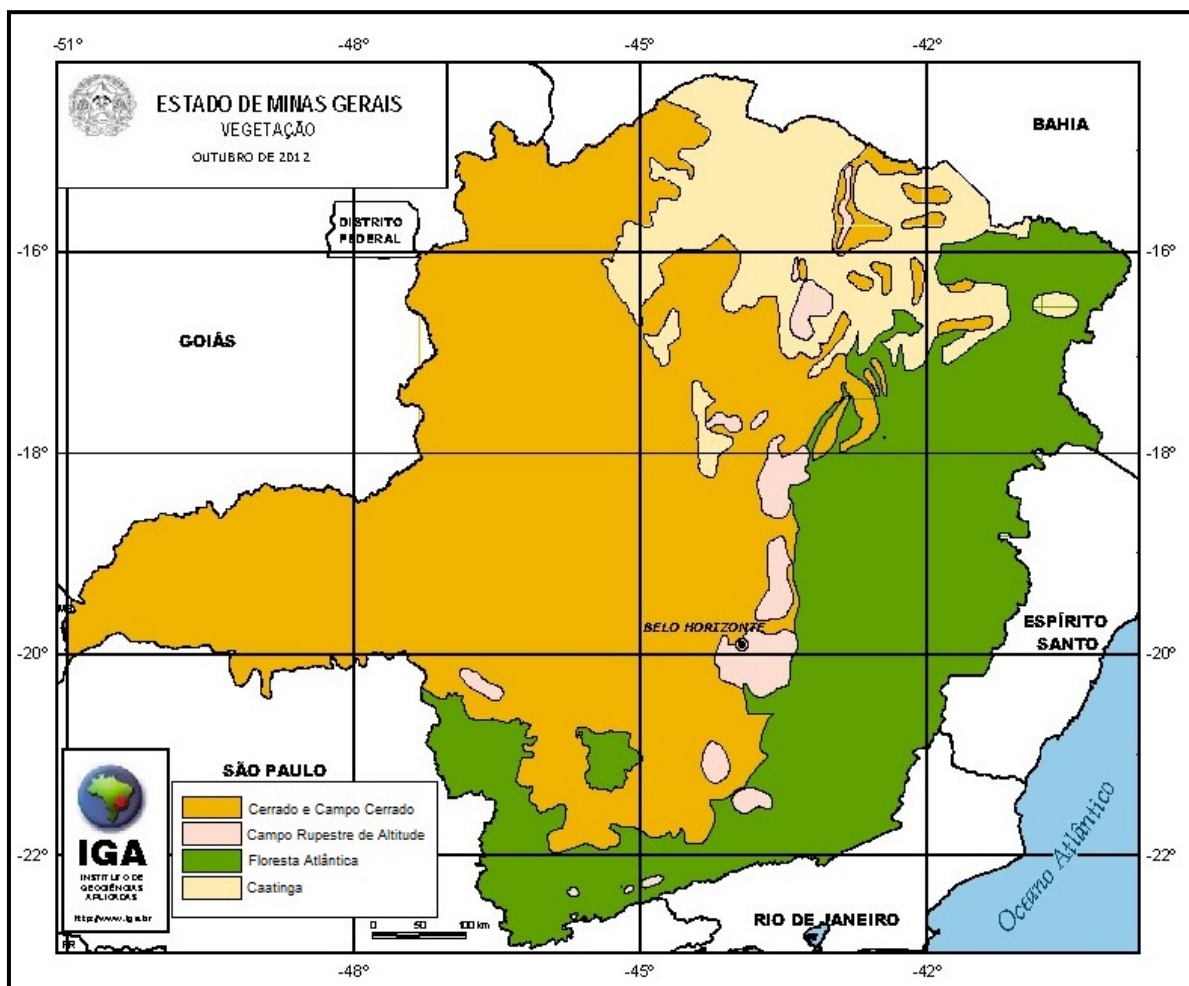
De acordo com Pessôa (2007, p. 260) “as ações públicas, materializadas nos programas especiais de desenvolvimento agrário, desempenharam um papel importante no processo de acumulação do capital no campo.” E neste contexto, a partir da década de 1970, o interesse pelo Cerrado intensificou-se como lócus para expansão agrícola, de modo que foram empregadas técnicas e tecnologias para superar as limitações deste bioma.

Ainda na década de 1970, especificamente em 1975, institui-se, o Decreto nº 75.320, que dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), criado com o objetivo de “promover o desenvolvimento e a modernização das atividades agropecuárias no Centro-Oeste e no Oeste do

Estado de Minas Gerais, mediante a ocupação racional de áreas selecionadas, com características de cerrado.” (BRASIL, 1975, Art. 1º).

A extensão do bioma Cerrado sobre o estado de Minas Gerais, bem como os demais biomas que o compõe pode ser observada na Figura 3.

FIGURA 3 - Minas Gerais: Vegetação



Fonte: Governo de Minas (2012)

Além do POLOCENTRO, Pessôa (2007) destaca outros programas que também contribuíram para a expansão agrícola intensiva sobre os solos e os *povos cerradeiros*³⁰, como o PCI - Programa de Crédito Integrado e Incorporação dos Cerrados, de 1972 e o PRODECER - Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento Agrícola da Região dos Cerrados, produto de um acordo com empresários japoneses em 1976. Segundo a Embrapa Cerrados (2005),

³⁰ Expressão retirada de MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 2004. 448f. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Presidente Prudente, 2004.

Até a década de 1970, a atividade econômica nos seus domínios baseava-se na criação extensiva de gado, cultivo de arroz, produção de carvão vegetal e extração de madeira. Ao longo dos últimos 30 anos, a ocupação agrícola tem apresentado desenvolvimento excepcional [...] Com base nesses dados, é possível afirmar que a conquista do Cerrado foi um dos grandes feitos na área agrícola dos trópicos no século XX e pode ser considerada como um modelo a ser seguido em outras regiões em vias de desenvolvimento no mundo, especialmente, na América do Sul e na África onde ocorrem ecossistemas similares aos das savanas brasileiras. (EMBRAPA CERRADOS, 2005, p. 5)

Ao afirmar que compreende que este é um modelo a ser seguido pelo desenvolvimento excepcional alcançado em pouco mais de 30 anos das políticas de ocupação dos Cerrados, a Embrapa demonstra uma visão da perspectiva produtivista e economicista, porém, que desconsidera o social e o ambiental. No entanto, em contrapartida, Elias (2006, p.1) chama de “novo modelo econômico, técnico e social de produção” o resultado da globalização da economia no campo, com a “reestruturação produtiva da agropecuária brasileira, marcada pela territorialização do capital e pela oligopolização do espaço agrícola”.

Elias (2006, p. 1) salienta que, este novo modelo se processa “de forma socialmente excludente e espacialmente seletiva”, pois acentua as disparidades, tanto territoriais quanto sociais, não apenas entre o campo e cidade, mas também no interior de ambos. A difusão do agronegócio fragmenta o campo e constrói ideologias opostas: agrário *versus* agrícola, além de ser um fator determinante para o êxodo rural e para a urbanização acelerada no Brasil, “resultando numa nova tipologia de cidade: a cidade do agronegócio.”

Esse cenário não só favorece como também depende da mecanização dos espaços agrícolas que aumenta a desproporção entre tecnologia e trabalho humano. Nas leituras realizadas acerca deste tema, foi possível observar que normalmente ao se falar em agronegócio, pontos tais como a tecnologia, o mercado, as monoculturas e a mecanização são citados quase como sinônimos de um mesmo processo. Porém, quase não há menção quanto à utilização da *calagem* como uma técnica fundamental que possibilitou a expansão do agronegócio no Brasil, e principalmente, no Cerrado. A maior parte dos solos no Brasil é ácida e precisa de correção do pH.

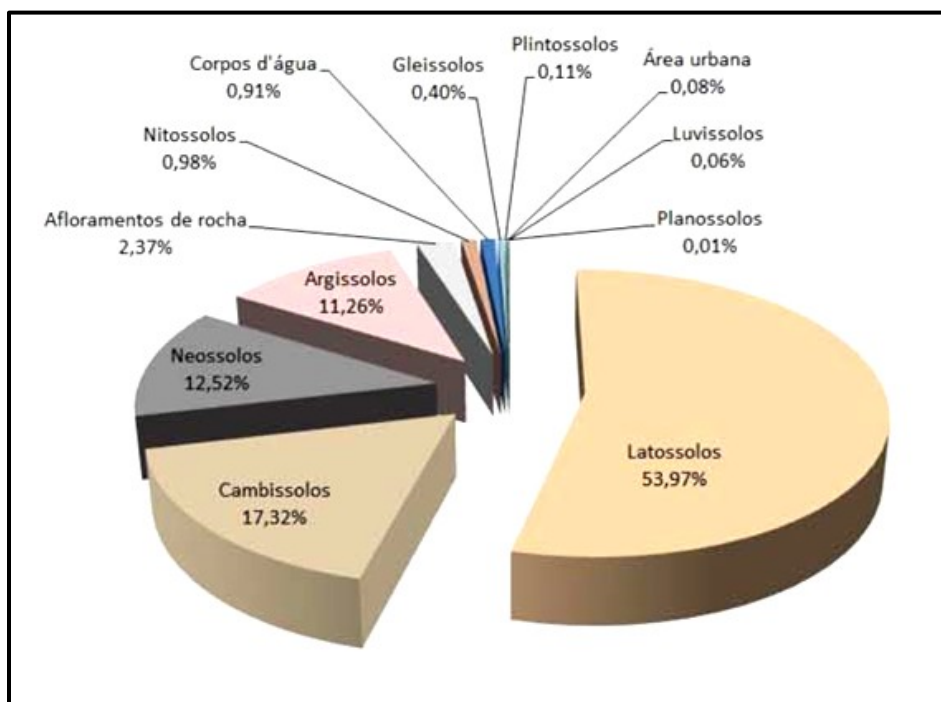
A acidez do solo pode ser um fenômeno natural, mas também pode ocorrer como consequência das práticas de uso, manejo e da exploração de solos, e, pode causar de certo modo, limitações à maximização do potencial produtivo de culturas. “No Brasil, as classes Latossolos e Argissolos ocupam aproximadamente 58% da área

e são solos profundos, altamente intemperizados, ácidos, de baixa fertilidade natural e, em certos casos, saturados por alumínio” (SANTOS *et al.*, 2009). Neste sentido, segundo Lopes (1991, p. 1)

a grande maioria dos solos brasileiros, notadamente aqueles em que estão ocorrendo a expansão da fronteira agrícola, como os solos sob cerrado apresentam características de acidez, toxidez de Al e/ou Mn e também baixos níveis de Ca e Mn. Para incorporação destes solos ao processo produtivo brasileiro, é imprescindível a correção desses problemas através da prática da calagem que é a maneira mais simples para atingir este objetivo.

Em Minas, a classe dos latossolos também é predominante como em grande parte do Brasil, seguido de outros tipos como, cambissolos e neossolos, conforme é possível observar na Figura 4, contudo o que vale destacar é que todos apresentam algum fator limitante para as atividades agrícolas, sendo necessárias adequações dos equipamentos e correção no solo.

FIGURA 4 - Área relativa das classes de solo em Minas Gerais



Fonte: FEAM (2018).

Lopes (1994), aponta que nestes solos do Cerrado, há limitações de fertilidade, problemas nutricionais e de estresse hídrico e que a depender do manejo e da sobrecarga a que é submetido poderá sofrer um esgotamento de nutrientes e consequentemente acarretar sua improdutividade. Ressalta, o autor, que

assim sendo, a sustentação da produção sem a utilização de fertilizantes e calcário parece ser inviável a longo prazo. A reciclagem dos nutrientes

também parece ser ineficaz, pois esta raramente ocorre em quantidades adequadas; perdas de nutrientes pelas colheitas são inevitáveis. (LOPES, 1994, p. 25)

Segundo Wirtholter (2000), houve na década de 1970 a expansão do consumo de calcário para cerca de 6 milhões de toneladas por ano através da implementação do PROCAL. Até a década de 1990, essa prática já havia sido bastante difundida, e inclusive, adotou-se em várias regiões do país o método da saturação de bases para estimar a necessidade de calagem.

Neste período, o consumo no Brasil, já era de cerca de 15 milhões de toneladas de calcário por ano. Embora, somente a partir da década de 1970, a calagem tenha ganhado maior notoriedade, devido ao projeto de ocupação das áreas de Cerrado, esta técnica já existia desde a década de 1920. Em 1923, surgiu a primeira indústria de calcário no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. E, em 1961, foi sancionada a primeira lei específica para o uso de calcário no país, revista em 1986 (WILTHOLTER, 2000).

A partir desta informação, buscou-se em diferentes plataformas o conteúdo desta Lei, a fim de verificar se haveria alguma orientação específica para aplicação nos solos do Cerrado, porém, as buscas resultaram apenas na menção de duas portarias: Portaria n. 353 de 13 de setembro de 1986 e Portaria n. 3, de 12 de junho de 1986, expedidas pelo Ministério da Agricultura, que determinam as características físicas e químicas de corretivos da acidez do solo.

Encontrou-se também entre os resultados da pesquisa, a Lei Federal nº 12.389, de 3 de março, sancionada em 2011, que institui o Dia Nacional do Calcário Agrícola, com “[...] o objetivo de conscientizar o produtor rural acerca da importância da calagem na agricultura (Art. 1º)” E, que por esta finalidade “[...] o poder público promoverá campanhas de esclarecimento aos agricultores a respeito da importância e das técnicas de calagem (Art. 2º)” (BRASIL, 2011).

O uso das técnicas e tecnologias modernas possibilitou a ocupação de áreas que não poderiam ser tão facilmente cultivadas se não houvesse o investimento de capital. Contudo, são incontáveis as espécies que se extinguem e incomensurável o impacto sobre o ambiente e as populações nativas.

Oliveira (2013, p. 1) ressalta que o estudo realizado em 1973 pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada evidenciou que “o uso de técnicas

avançadas, especialmente a utilização de calagem, a mecanização e os insumos modernos, possibilitaria a incorporação de terras consideradas pouco aptas para a atividade agrícola”.

O autor acredita que este estudo tenha sido crucial para expansão de cultivos em áreas consideradas inadequadas, pois ao apontar que as limitações dos solos do Cerrado poderiam ser superadas com o manejo adequado, encorajou os investimentos para a ocupação agrícola deste bioma. E assim, “o Cerrado transformara-se na área com as melhores condições para a expansão e diversificação da produção agropecuária brasileira.” (OLIVEIRA, 2013, p.1). No Mosaico 2 observa-se o uso da técnica de calagem no município de Conquista – MG.

MOSAICO 2 - Utilização da calagem para correção da acidez do solo: Município de Conquista – MG.

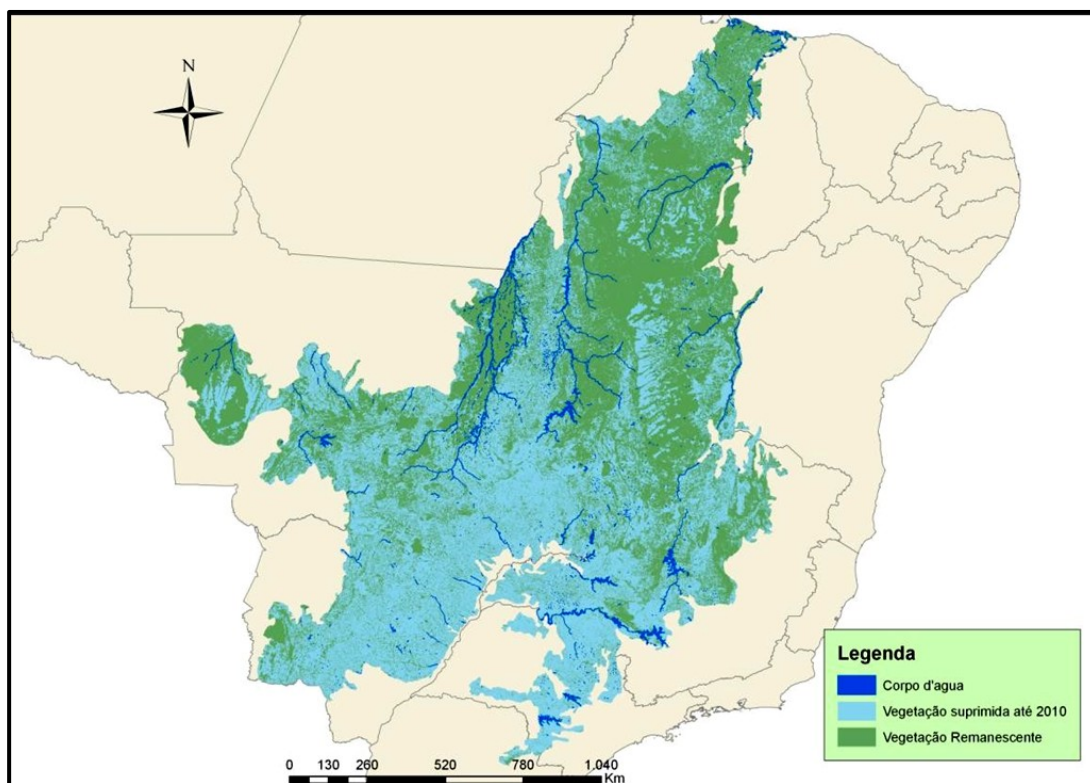


Fonte: Nogueira (2018).

O Cerrado despertou e ainda desperta o interesse não apenas por ser o segundo maior bioma brasileiro, mas também devido ao seu potencial hídrico, uma vez que sob este bioma “encontram-se as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul (Amazônica/Tocantins, São Francisco e Prata), o que resulta em um elevado potencial aquífero e favorece a sua biodiversidade”. (MMA, 2018)

Na Figura 5, é possível observar toda a área contínua do bioma Cerrado que além de Minas também se estende pelos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, além dos enclaves no Amapá, Roraima e Amazonas.

FIGURA 5 - Bioma Cerrado, contendo a distribuição espacial das áreas com vegetação native remanescente (verde), áreas de supressão acumulada até 2010 (ciano) e corpos d'água (azul).



Fonte: Ministério do Meio Ambiente – MMA (2011).

A figura apresenta a dimensão do desmatamento neste bioma, que teve sua vegetação nativa suprimida, principalmente, para a expansão das atividades ligadas ao setor agropecuário. Verifica-se sobretudo nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, que a injeção de capital para as atividades agrícolas acarretou não apenas o aumento dos níveis de produtividade, mas intensificou também a destruição da vegetação nativa. Alves e Barbosa (2017) apontam que principalmente no que diz respeito ao agronegócio, a espacialização da monocultura da cana-de-açúcar tem suprimido e substituído a diversidades de lavouras que existiam anteriormente, causando um grave problema de ordem social e ambiental.

Entre os principais produtos produzidos em Minas Gerais, destacam-se, o café com seus derivados e os produtos do complexo sucroalcooleiro. Segundo dados do relatório “Panorama do comércio exterior do agronegócio de Minas Gerais” publicado pela Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento – SEAPA - do estado de Minas Gerais, a receita nacional do complexo sucroalcooleiro em 2016, cresceu US\$ 2,81 bilhões em relação ao ano de 2015. O grupo comercializou

US\$ 11,34 bilhões, o que representa 13,4% da pauta do agronegócio. (SEAPA, 2017)
Para Mendonça (2006, p. 25),

tem-se que a noção de 'agribusiness' organizou e instrumentalizou um poderoso complexo de operações de cunho muito mais comercial e financeiro e cuja importância não pode ser aquilatada, apenas, por seu desempenho econômico mas, sobretudo, por sua influência política. Foi essa nova 'leitura' da agricultura que se tornou avalista de um sistema produtivo amplo e intrincado, diante do qualurgia criar-se uma mega-agremiação dotada de poder político proporcional á sua importância [...]

A forma como o projeto de campo foi conduzido no Brasil desde as expedições do século XVI até a atualidade, resultou em um modelo segregacionista formado por uma pequena elite agrária concentradora de terras e de grande influência política. Neste contexto, tratando especificamente do Triângulo Mineiro observa-se que o Cerrado deu lugar a extensas áreas de monoculturas de soja, café e mais recentemente de cana-de-açúcar. Esse processo teve como consequência exclusão social, concentração de terra e de renda além, e principalmente, impactos de ordens tanto sociais quanto ambientais. (PESSOA, 1988; CLEPS JR., 2009). Segundo Souza (2012, p. 9)

com a implantação de um modelo de agricultura altamente excludente e concentrador de riquezas, fez com que a partir da década de 1980 o número de conflitos no campo aumentasse representativamente, tornando a região alvo de grande disputa territorial, representada atualmente por diversos movimentos de luta pela terra.

Muitas famílias foram expulsas do campo em consequência da expansão das atividades agrícolas, algumas ainda resistem, sejam ligadas aos movimentos sociais de luta pela terra ou que ainda permanecem em suas propriedades com uma parte da terra arrendada, porém há também aquelas que se submetem às atividades assalariadas ou que migraram para as cidades em busca de trabalho. Em 2018, o piso salarial³¹ nas atividades agropecuárias, de agregado, arrendatários e de agricultores em atividades diversas foi de R\$ 998,00³² para uma jornada de 44 horas semanais; de um técnico agrícola R\$ 1.809,79 também em jornadas de 44 horas semanais e o piso do agrônomo de R\$ 5.175,40 para jornadas de 42 horas semanais.

Há evidentemente maior valorização do conhecimento e do trabalho técnico do que do conhecimento empírico que possuem estes trabalhadores, ainda que a experiência na lida com a terra seja um fator que pode contribuir para a

³¹ Tabela Salarial. Disponível em: <https://www.salario.com.br/tabela-salarial/>

³² A cotação do dólar em 2018 teve variação de 16,9% entre a mínima de R\$ 3,1394 e máxima de R\$ 4,1957.

contratação, não é refletido no salário. Apontados estes aspectos, parte-se deste contexto para uma análise mais específica a respeito de alguns elementos sobre a atual organização e dinâmica agrária no Triângulo Mineiro.

3.2 Organização e dinâmica agrária no Triângulo Mineiro: cenários de luta

O Triângulo Mineiro tornou-se território em Minas Gerais em 1836. Porém, antes pertenceu a outras duas capitanias, São Paulo e Goiás. Contudo, apesar de ter sido anexado ao estado de Minas Gerais, o Triângulo Mineiro, apresenta características particulares se comparadas ao restante do estado, tal como a influência em relação a capital paulista, em detrimento a capital do próprio estado, além do sotaque, da economia e de outros elementos culturais.

Souza (2012) aponta que durante o século XIX inúmeras famílias instalaram-se na região através da concessão de terras de Sesmarias, contribuindo para o crescimento populacional e, conseqüentemente, com a subdivisão do território em municípios. De acordo com autora, já naquela época a terra era considerada com um bem de grande valor econômico, contudo, a demarcação e a legalização dos lotes eram feitas de forma imprecisa, sendo comum inclusive, a venda e a troca das terras consideradas excedentes. Semelhantemente ao que ocorreu em outras regiões brasileiras, a ocupação das terras mineiras foi marcada pelo favorecimento da doação sesmarial de terras a uma minoria com muitos privilégios. De acordo com o autor,

durante a primeira fase do governo de Vargas (1930-1945), o programa de 'marcha para o oeste' abarcou indiretamente o Triângulo Mineiro, visto que para atingir os objetivos propostos, era necessário ampliar a rede de transportes e de infra-estrutura do Triângulo Mineiro, propiciando assim, uma melhor e mais ampla integração inter-regional. O alargamento das redes de transporte e comunicação prosseguiu durante as décadas seguintes [...] com a criação de Brasília na década de 1960, fez com que o Triângulo ganhasse importância em nível geoestratégico [...] Durante a década de 1970, profundas transformações ocorreram na economia e na sociedade do Triângulo Mineiro. Da crise do petróleo ao milagre econômico ao qual atravessou o Estado brasileiro, a região do cerrado passou a ser alvo de grandes projetos de incorporação produtiva agropecuária. (SOUZA, 2012, p. 6)

Ao longo das décadas subsequentes, Minas Gerais passou por diferentes propostas de organização e divisão do seu território: Micro e mesorregional (IBGE), áreas de planejamento (SEPLAN) e a mais recente proposta do Governo Estadual

em 2015, em que Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba passou a compor os “territórios de desenvolvimento”: Triângulo Norte e Triângulo Sul (cf. Figura 1, Seção 1:1.2).

A geração de renda no Triângulo Mineiro concentra-se no setor de serviços, seguido por indústria e agropecuária. Porém, a maior contribuição da região na geração do valor adicionado é atribuída à agropecuária. Dentre as atividades econômicas desenvolvidas na região, destaca-se o açúcar e álcool, pecuária, genética bovina, produção e processamento de grãos, processamento de carne, cigarros, químicos e fertilizantes, processamento de madeira, reflorestamento e comércio atacadista, setores beneficiados com características regionais privilegiadas.

As lavouras de cana-de-açúcar, seguida das de soja, sorgo e café (que antecedeu a cana e se manteve) tem substituído áreas de pastagem e terras agricultáveis onde outrora se plantava alimentos, tais como feijão, mandioca, milho, arroz e banana (AGUIAR; SOUZA, 2014; CAMPOS; PEREIRA; TEIXEIRA, 2014). Juntamente com a cana, estão “equipamentos de irrigação, tratores, filas de cortadores de cana-de-açúcar, letreiros de usinas, e grandes galpões que abrigam unidades de secagem de soja e usinas produtoras de álcool. Quase não se vêem cercas ou povoados”. (LIMA, 2007, p. 25).

Tanto a demanda de açúcar como de etanol tem sido crescente, dando ainda mais estímulo para o complexo sucroenergético. O “Brasil é o maior produtor e exportador mundial de açúcar (cerca de 20% produção global e 45% da exportação mundial – 2017/2018) e o segundo maior produtor de etanol”. (SIAMIG, 2017)

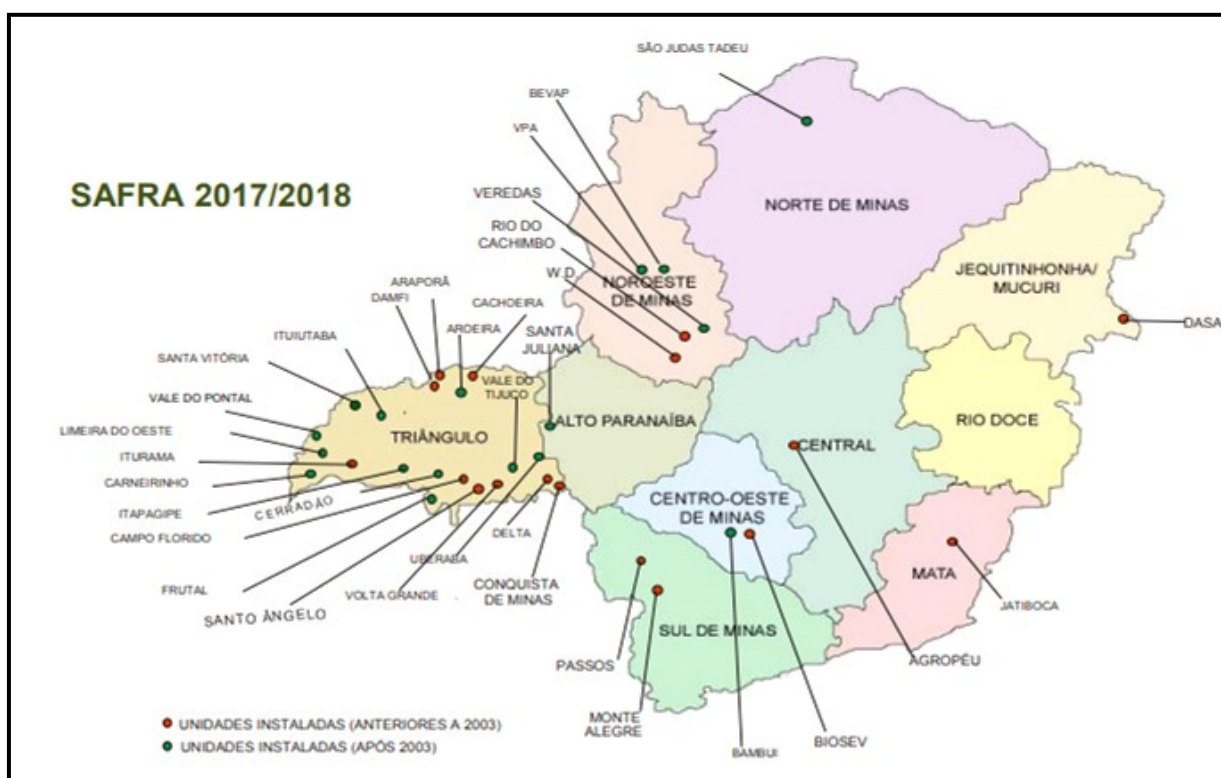
Ainda de acordo com dados apresentados pela SIAMIG - Associação das Indústrias Sucroenergéticas de Minas Gerais, em 2017 a estrutura produtiva do complexo estava consolidada em uma estrutura produtiva de 367 unidades em mais de 1.000 municípios de 23 estados brasileiros, totalizou 8,7 milhões de hectares de cana, território equivalente aos estados de Rio de Janeiro e Espírito Santo. Foi também contabilizado naquele ano o equivalente a 3.773.422 empregos formais, fazendo da indústria da cana, o 3º segmento na pauta de exportação do agronegócio. (SIAMIG, 2017)

De acordo com a União da Indústria de Cana-de-Açúcar do estado de São Paulo – UNICA, o governo brasileiro pretende aumentar de 30 bilhões para 50 bilhões de litros o consumo de etanol no país até 2030. O que representaria quase o dobro da produção atual. Considerando que o Brasil levou 500 anos para atingir a

produção de 680 milhões de toneladas por ano, seria necessário em apenas 15 anos aumentar a produção em mais de 300 milhões de toneladas (UNICA, 2016). O que certamente causaria um impacto desastroso tanto no âmbito social quanto ambiental.

No que diz respeito ao estado de Minas, foram contabilizados em 2017, 120 municípios canavieiros, destes 26 com unidades industriais, totalizando 950 mil hectares de cana. O estado é o terceiro maior produtor de cana no país, precedido por São Paulo e Goiás. Na Figura 6, é possível observar a distribuição das unidades industriais do complexo sucroenergético instaladas até 2017.

FIGURA 6- Unidades industriais do complexo sucroenergético instaladas em Minas Gerais, 2017



Fonte: SIAMIG (2017, p. 13).

Conforme se observou na Figura 5, em 2017, 20 unidades e em 2019, 22 unidades produtivas localizavam-se no Triângulo Mineiro, do total de 42 unidades localizadas no estado. No Quadro 2, estão elencadas as unidades localizadas no Triângulo Mineiro.

QUADRO 2 - Unidades industriais sucroenergéticas localizadas no Triângulo Mineiro, 2019.

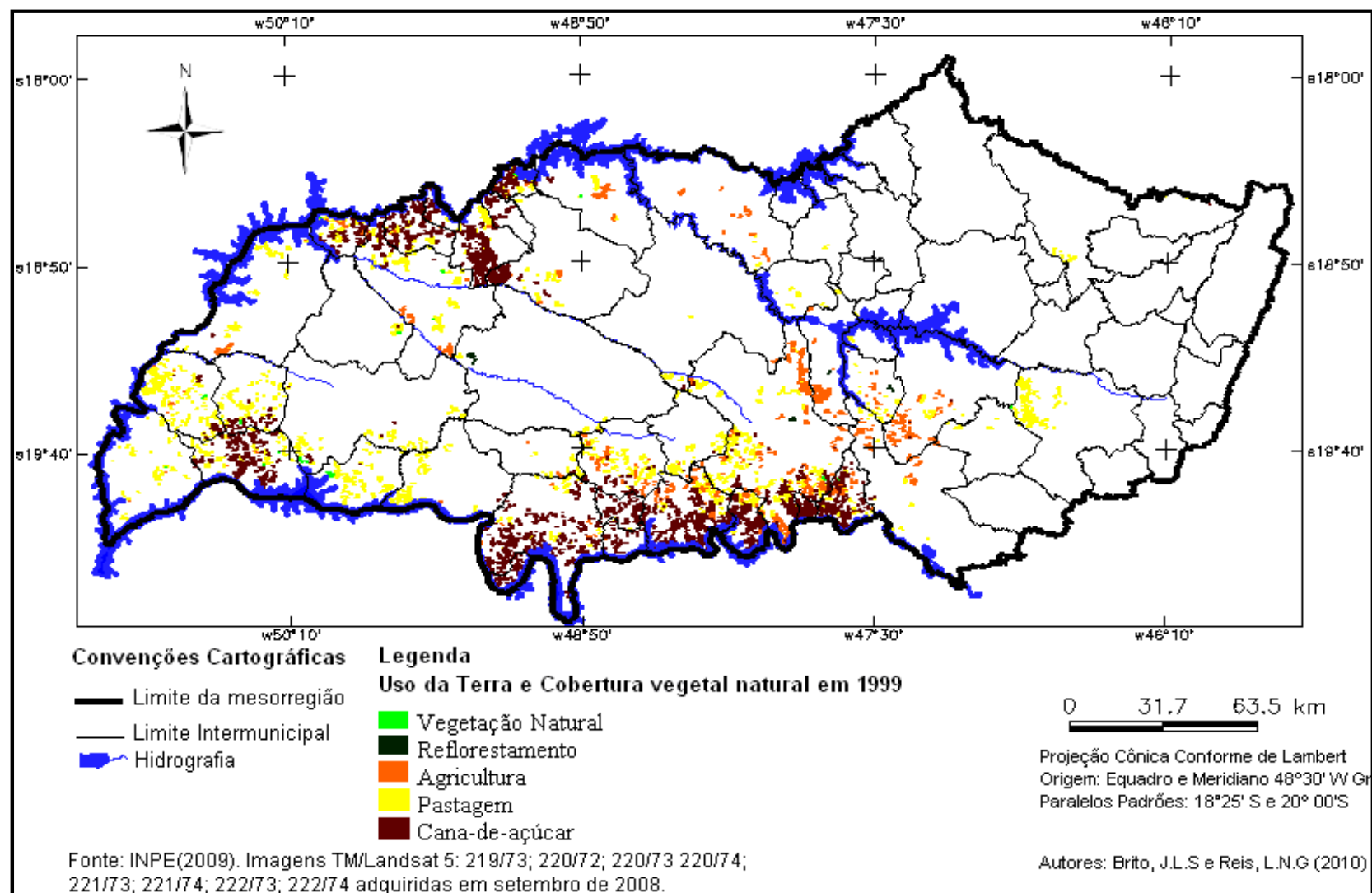
MUNICÍPIO	UNIDADE INDUSTRIAL	GRUPO
Araporã	Alvorada	Araporã Bioenergia
Campo Florido	Campo Florido	Coruripe – Tércio Wanderley
Canápolis	Trialcool	CMAA
	Danfi	Danfi Destilaria Antonio Monti Filho
Capinópolis	Vale do Paranaíba	Japungu Agroindustrial
Carneirinho	Carneirinho	Coruripe – Tércio Wanderley
Conceição das Alagoas	Volta Grande	Delta Sucroenergia
Conquista	Conquista de Minas	Delta Sucroenergia
Delta	Matriz	Delta Sucroenergia
Frutal	Bunge	Bunge
	Cerradão	Cerradão - Copersucar
Ituiutaba	BP	BP Biocombustíveis
Iturama	Iturama	Coruripe – Tércio Wanderley
Limeira do Oeste	Vale do Pontal	CMAA
	Limeira do Oeste	Coruripe – Tércio Wanderley
Pirajuba	Santo Ângelo	Santo Ângelo
Santa Vitória	Santa Vitória açúcar e álcool	Santa Vitória açúcar e álcool (Dow Química)
	Vale do São Simão	Andrade
Tupaciguara	Bioaroeira	Bionergética Aroeira
	Cachoeira	Destilaria Cachoeira
Uberaba	Vale do Tijuco	CMAA
	Uberaba	Balbo (Copersucar)

Fonte: NOVA CANA (2019).

Organização: Nogueira (2019).

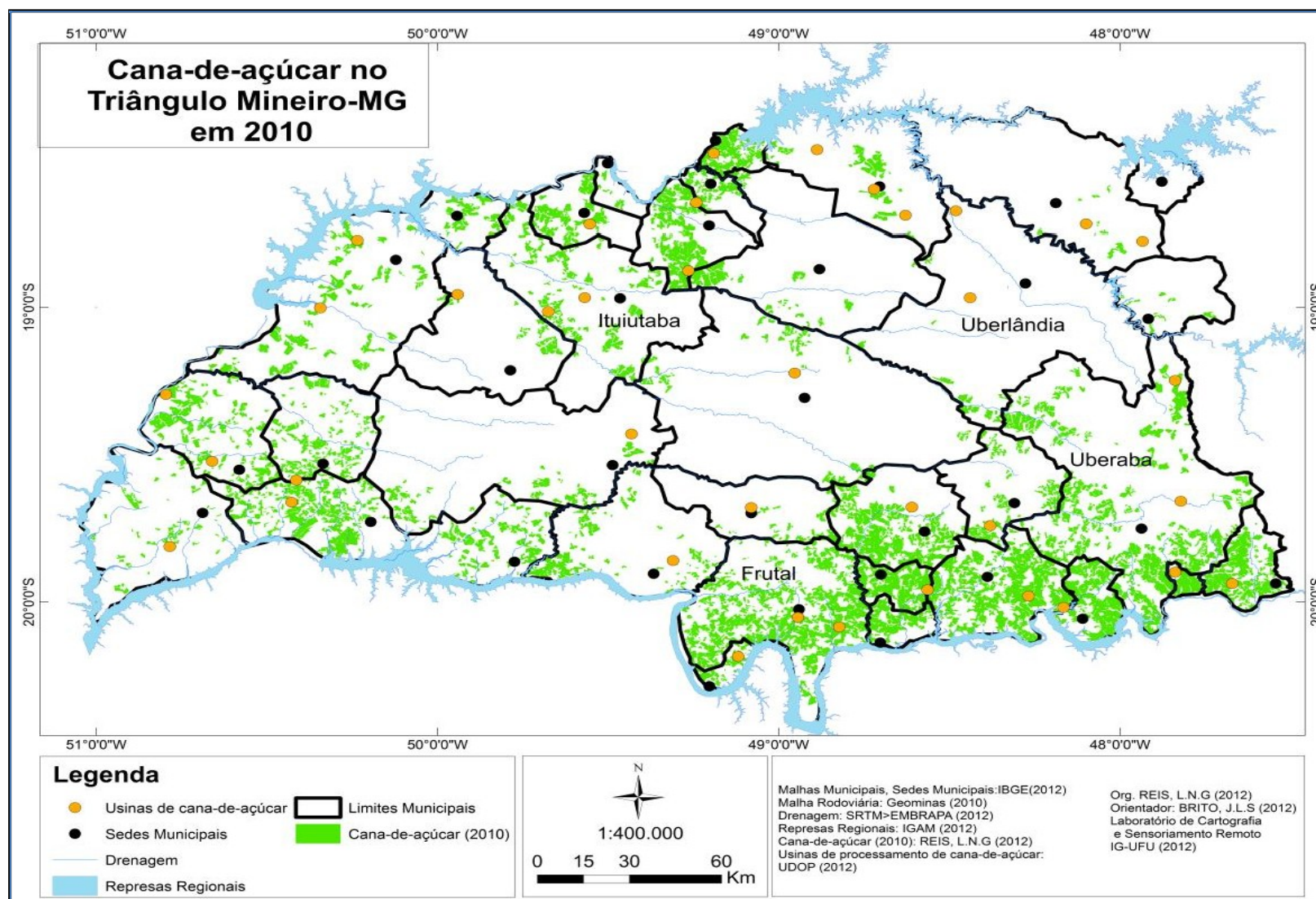
Reis e Brito (2011) ressaltam que de acordo com os resultados obtidos em sua pesquisa, ao compararem os anos 2008 em relação a 1999 foi possível perceber que houve um aumento de 113% na área de cultivo de cana. Ainda, “verificou-se que a expansão dessa cultura ocorreu, principalmente, sobre as áreas de pastagem (71,24%), seguido da agricultura (29,97%).” (REIS; BRITO, 2011, p. 6.656) Nos Mapas 3 e 4, é possível visualizar o uso da terra em dois momentos, primeiro em 1999 e posteriormente, em 2010.

MAPA 3 - Uso da terra e cobertura vegetal no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, 1999.



Fonte: Reis; Brito (2011, p. 6.655)

MAPA 4 - Área de cultivo de cana-de-açúcar no Triângulo Mineiro, 2010.



Fonte: Reis; Brito (2012, p.10)

Os dados mostram que em 2017, foram contabilizados 3.773.422 empregos formais do setor sucroenergético, porém, existe também a informalidade, não contabilizada e ainda presente nas atividades agrícolas. Trabalhadores que vivem as condições do subemprego, contratados apenas nos períodos de safra e dispensados no final deste, inclusive, recebendo o pagamento apenas pela produtividade, completamente distantes dos direitos trabalhistas.

Mello (1976) considera que, quando ocorre no país o desenvolvimento industrial que se expande para o campo e expulsa os trabalhadores sem que haja condições suficientes para absorver a força de trabalho nas cidades, tende-se ao crescimento do número de trabalhadores rurais volantes. E que esta categoria só não é desconsiderada pelo capital, como também é visto como uma condição favorável, visto que a irregularidade permite que os patrões se eximam de compromissos legais trabalhistas com maior facilidade.

As leis trabalhistas e ambientais são, inclusive, uma justificativa para que os patrões dispensem seus agregados do trabalho, optando pela mecanização e contratação formal do menor número de possível de trabalhadores. É possível que uma colhedora de cana substitua, em média, de 80 a 100 cortadores e carregadores. Todavia são equipamentos caros, além de ser necessário avaliar as condições do relevo, pois este é um dos fatores limitantes na substituição dos trabalhadores pelos equipamentos agrícolas. Contudo, em menor escala de produção, a colheita manual, ainda é comum. Ambas as situações podem ser observadas nas Fotos 1 e 2.

FOTO 1 - Mecanização nos processos da indústria sucroalcooleira - energética, BR - 455 entre os municípios de Pirajuba (MG) e Campo Limpo (MG), maio de 2018.



Fonte: Nogueira (2018).

FOTO 2 - Trabalhadores na lavoura de café, Indianópolis (MG), maio de 2018.



Fonte: Nogueira (2018).

Entende-se a consciência de classe como fundamental para a superação das desigualdades, possível por meio da compreensão da marginalização não apenas nas condições de trabalho, mas, também na dignidade humana. Entretanto, a união dos trabalhadores e a consciência de classe são dificultadas pelo caráter intermitente e competitivo do trabalho. E por dependerem deste trabalho, não desenvolvem entre si nenhuma relação colaborativa ou solidária, ao contrário disso são estimulados para competirem pela obtenção de melhores resultados que irá garantir a permanência no emprego. Segundo Carmo (2009, p. 42),

nas regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, no entanto, observa-se que os vínculos de trabalho ali predominantes estão embasados nas relações capitalistas com grande utilização de mão de obra temporária, contratada em períodos específicos e marcada pelo processo de mecanização da produção na propalada modernização³³ agrícola brasileira. Produzir na região do cerrado, a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, para aqueles que se empenham em tal atividade, implica altos investimentos em máquinas e implementos agrícolas, fertilizantes, sementes selecionadas e melhoradas, tornando possível a produção em larga escala, especialmente a de grãos.

Famílias de empresários rurais de diversos estados brasileiros estão entre os que se beneficiam das terras mineiras, e justificam a exploração com um discurso pautado no crescimento do PIB, porém este é indicador da atividade econômica que não revela os aspectos sociais locais. Conforme relato obtido na pesquisa de campo:

Aqui, vou te falar sinceramente, eu não vejo uma região rica, pelo contrário, eu vejo a nossa região a maioria muito pobre, sabe? Então, a maioria aqui é de trabalhadores, porque os fazendeiros que tem a volta tá tudo com os plantios de soja e cana, então é uma região pobre, uma cidade com pessoas assalariadas, a maioria vive com recursos de empregos direto da prefeitura, porque não tem outras fontes de trabalho, nós tínhamos aqui outras empresas que fechou e pequenas fábricas de doce dentro da cidade. A cama emprega, mas é volátil, porque é assim, por período, hora emprega, hora estão todos desempregados, aqui também tem plantação de eucalipto, dependendo da fase do eucalipto tem trabalho, então, assim, por exemplo, na corta ou na poda, ou quando tão colocando inseticidas e as coisas na terra, ai leva os trabalhadores, passou, acabou, dispensa todo mundo, e ai acontece que estamos tendo uma população que não é fixa [...] eles migram para onde tem trabalho, e isso traz assim, o que eu estou sentindo, é que o município, que é um município que tem poucos recursos, ai tem grandes gastos com essa população e não tem retorno [...] trouxe violência, trouxe drogas, mudou os hábitos da população, roubos, criminalidade, tanto na zona rural, quanto na zona urbana, alterou muito. (informação verbal)³⁴

³³ Por modernização da produção agrícola pode-se entender o uso intensivo de equipamentos e técnicas, mas também, o processo de modificações ocorridas nas relações sociais de produção. Ver: GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia**: crítica da agricultura moderna. São Paulo: Brasiliense, 1985; TEIXEIRA, Jodenir Calixto. **Modernização da agricultura no Brasil**: impactos econômicos, sociais e ambientais. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Três Lagoas-MS, ano 2, v. 2, n. 2, p. 21-42, set. 2005.

³⁴ Referente à entrevista realizada na pesquisa de campo.

O Triângulo Mineiro é apontado por estudiosos de temas relacionados às questões agrárias, como umas das regiões mais conflituosas entre os empresários do agronegócio e os movimentos sociais³⁵. A concentração de terras para o setor sucroenergético configura uma paisagem comum em toda a região, dois exemplos são apresentados nas Fotos 3 e 4.

FOTO 3 - Trecho da BR-365 na microrregião de Ituiutaba - MG, Junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

FOTO 4 - Trecho da MG-255 na microrregião de Frutal - MG, Junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

Pessôa e Matos (2011) consideram que, embora o aumento na produção agrícola possa ser significativo para a economia ou para a balança comercial, deve ser pensado também na perspectiva dos incontáveis prejuízos sociais e ambientais que gera. Pois nenhum dinheiro poderá recompor toda a biodiversidade que está sendo extinta nos biomas, nem os recursos hídricos após terem sido esgotados, não se pode ignorar que a alta produtividade brasileira é incoerente diante da quantidade de pessoas que ainda passam fome ou se alimentam com o mínimo disponível a elas, até mesmo pela impossibilidade de comprar o alimento.

Não se pode negligenciar que milhares de trabalhadores estejam morrendo por condições diretas ou indiretas relacionadas ao trabalho, inúmeros problemas respiratórios, envenenamento na aplicação de agrotóxicos, inúmeros

³⁵ Ver: GOMES, Renata Mainenti; CLEPS Júnior, João. Transformações no mundo rural e a reforma agrária em Minas Gerais: os movimentos socioterritoriais e a organização camponesa no Triângulo Mineiro. In: FEITOSA; ZUBA; CLEPS JR. **Debaixo da lona: tendência e desafios regionais da luta pela posse da terra e da reforma agrária no Brasil**. Goiânia: Ed. UCG, 2006.

Brasil, 2017. CLEPS JR., João; CAMPOS, Janaina F. S.; MOURA, Daise J.; VICTOR, Fabiana B.; FREITAS, Ricardo L.. Análise da Estrutura Fundiária de Minas Gerais: um balanço de duas décadas (1993-2014). **Boletim DATALUTA**, v. 101, p. 02-08, 2016.

LAGEA. - Laboratório de Geografia Agrária – IG/UFU. **Relatórios DATALUTA Minas Gerais**, 2005 - 2016.

casos estão morrendo por conta das condições de trabalho; além do êxodo rural e de “tantos outros problemas advindos desse modelo dito modernizador, desenvolvimentista e produtivista. Esse modelo, nada mais é que a reprodução das tramas do capital (concentrador, explorador, predador e excludente)”. (PESSÔA; MATOS, 2011, p. 28-29)

Assim as mudanças nas bases produtivas sobre o Cerrado mineiro, territorializaram-se com a participação do Estado. E quando o Estado deixou de ser presente as empresas multinacionais e os proprietários capitalistas assumiram a continuidades nos investimentos e na difusão do meio-técnico-científico-informacional. (PESSÔA, 2007) Favorecido pelo (des)envolvimento agrícola, o mercado assumiu a posição de centralidade, todas as ações são prioritariamente pensadas para ele e por meio dele.

Expansão da produção, concentração das bases produtivas e competitividade entre as classes de produtores, há uma divisão de classes estruturalmente enraizada na sociedade, tanto no campo quanto na cidade, esta divisão de classes se reproduz criando outras subdivisões, outras subclasses, estas personificadas de acordo com a parcela que ocupam no contexto: o usineiro, depois o arrendatário e o fazendeiro, e por último, o peão, o agregado, o camponês, o safrista, o sem-terra.

A contribuição do Estado na implantação de políticas e programas que favorecem interesses da minoritária elite agrícola conferindo-lhe poder e autonomia, tem concomitantemente agravado as desigualdades sociais e econômicas no campo e na cidade. Chelotti e Rosolen (2012, p. 6-7) ressaltam que estas ações políticas são elaboradas estrategicamente para atender aos interesses de um seletivo grupo. “Estes adicionaram inovações científicas e tecnológicas que permitiram adequar o território viabilizando a produção, priorizando o benefício dos grandes produtores e excluindo os pequenos produtores familiares.”

Santos e Silveira (2010) apontam no mesmo sentido desta adequação do território, uma adequação também do tempo e da terra. De acordo com estes autores, condições como o ajustamento do calendário agrícola, intercalando monoculturas ou encurtando os ciclos vegetais, além da maior velocidade na circulação informações e de produtos tanto no mercado interno quanto externo e a disponibilidade (seletiva) de crédito, permitem que o agronegócio reinvente a natureza, crie sementes mais tolerantes, faça adaptações nos solos, e intente até

mesmo transpor as leis climáticas. “Eis o novo uso agrícola do território [...]” (SANTOS; SILVEIRA, 2010, p. 118)

Martine (1991) também contribui com esta reflexão ao explicitar que, grosso modo, as maiores propriedades foram beneficiadas com acesso a crédito e subsídios, pesquisa, tecnologia e assistência técnica, visando à produção agroindustrial ou o suprimento do mercado externo. Porém, aos produtores menos capitalizados sobraram as terras menos férteis e o manejo tradicional realizado em nível familiar para a produção de um pequeno excedente comercializado nos mercados urbanos a um preço reduzido, para que seja acessível à população.

Com a internacionalização do agronegócio, prevalece o modelo exportador ditado pelo mercado, que consolida no campo uma perspectiva completamente oposta a dinâmica estabelecida com a terra pelo camponês. No agronegócio tão importante quanto a terra é a tecnologia, de modo que, dominar a terra é dominar a totalidade dos meios de produção agrícola, um poder que extrapola o meramente econômico.

Em contrapartida, para o camponês a terra carrega em si, mais que simplesmente as atividades que garantem sua sobrevivência, está intimamente ligada com sua identidade, a colheita é o ato místico do resultado da lida. Fernandes (2009, p. 233) avalia que “a cidade é considerada por estes sujeitos como o lugar estranho a seus hábitos, já a *roça* apresenta-se, além do espaço físico, como o espaço sociocultural em que os sujeitos se constituíram”.

Uma crítica deve ser feita neste sentido. Cabe perguntar se realmente pode ser considerado como progresso e/ou modernização um processo que alarga ainda mais a trincheira da desigualdade. Os pacotes tecnológicos serviram e servem para acentuar a concentração de terras daqueles que podem adquiri-los, e de modo contrário, para os demais se restringiam as possibilidades e a pressão sobre as suas terras foi aumentada, seja para vendê-las ou arrendá-las, deixando evidente o interesse fundiário e especulativo dos grandes empresários e também o suporte do Estado, por meio de políticas de incentivo.

A territorialização das *commodities* e a desterritorialização dos povos do campo tem sido a marca da expansão do agronegócio em muitas regiões brasileiras. De modo que a miséria humana é naturalizada e estes sujeitos não são vistos na sua vulnerabilidade e desfavorecimento, mas sim como símbolo de desordem. Nas Fotos 5, 6 e no Mosaico 3 são apresentados registros obtidos durante as viagens da

pesquisa de campo nas microrregiões do Triângulo Mineiro, que ocorreram entre maio e julho de 2018.

FOTO 5 - Trecho da BR-497 entre os municípios de Campina Verde (MG) e Iturama (MG): vegetação suprimida para plantio de cana-de-açúcar, junho de 2018.



Fonte: Nogueira, (2018)

FOTO 6 - Trecho da BR-497 próximo ao município de Campina Verde (MG): famílias sem terra em ocupação, junho de 2018.



Fonte: Nogueira, (2018)

MOSAICO 3 - Trecho da MG-461 próximo do município de Gurinhatã (MG): famílias sem terra em ocupação e ao fundo área de plantação de cana-de-açúcar, jun. 2018.



Fonte: Nogueira, (2018)

Para Fernandes (2007), “com essas alterações na estrutura de produção, os trabalhadores perderam o direito de morar e cultivar nas fazendas, foram expulsos para as cidades e não se adaptaram à nova realidade social.” Sentem-se destituídos na cidade e, ao considerarem a vida na terra como única possibilidade de sobrevivência, manifestam a necessidade de terem acesso a ela, pois consideram que a posse de sua parcela de terra é a única possibilidade que lhes “assegura a libertação da opressão experimentada na cidade.” (FERNANDES, 2007, p. 58)

Luz e Sousa (2010) apontam que o trabalho para o camponês não se dá fora da terra, é somente na terra que ele materializa sua essência camponesa, de modo tal que para não perder este vínculo, se sujeita a exercer qualquer atividade que se relacione ainda que minimamente com o *ethos* camponês, seja como rendeiro, parceiro ou até mesmo trabalhador assalariado no campo. Contudo, quando perdem completamente a capacidade de permanecerem neste vínculo, o que estes sujeitos reivindicam, inclusive publicamente, não é a terra em si, mas o trabalho por meio do qual atribuem sentido à vida, é uma luta não puramente pela terra, mas, principalmente pela autonomia vinculada à terra .

Desta forma, existe um exercício de resistência por parte do sujeito do campo quanto à vida na cidade, pois, conforme aponta Mello (1976, p. 72), a partir do momento em que trabalhador do campo é impedido até mesmo de plantar a sua própria roça e se vê obrigado a vender a sua força de trabalho na cidade para sobreviver, vê sua identidade de homem do campo desvalorizada. “Passa a sentir-se como um homem que faz qualquer trabalho no campo ou na cidade, desde que dê para viver.” Luz e Sousa (2010, p.75) consideram que,

a modernidade, instaurada na atualidade, traz novas ou velhas formas de trabalho de modo que a acumulação do capital se efetive. Assim, expropria trabalhadores, apropria-se da renda da terra, emprega de forma precária os excluídos do campo e do exército de reserva da cidade, tudo em nome do imenso catálogo e alternativas de vida, que estão disponíveis no mercado globalizado, basta ter os recursos para consegui-lo. Porém, não contém nenhum item no seu mercado como consegui-lo. Cada um precisa descobrir, ou seja, a coletividade das vítimas, dos incluídos de modo excludente e, não raro, perverso, tem que descobrir.

Considerando as dificuldades para terem acesso a terra, muitos camponeses acabam sentindo-se perdidos, sem saber como proceder, e buscam descobrir uma solução em algum movimento já consolidado, acabam se convencendo que a única maneira de ter acesso novamente à propriedade da terra, é através da sua adesão aos movimentos sociais.

Assim, diversos movimentos sociais de luta pela terra tem se espacializado no Triângulo Mineiro, todavia, segundo Carvalho (2011) os mais representativos e atuantes são: Movimento Terra, Trabalho e Liberdade – MTL; Movimento de Libertação dos Sem-Terra – MLST e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST.

Segundo Souza (2012, p. 12) o agronegócio tem encontrado formas de estabelecer seu território, “através da exploração e expropriação de renda na

integração em cadeia com pequenos e médios agricultores na sua caminhada cada vez maior pela hegemonia no campo mineiro.” O autor ainda explica, que

com a monocultura, o agronegócio expande suas fronteiras e atinge cada vez mais regiões, ecossistemas e pequenos agricultores que vêem suas propriedades cercadas por extensas plantações de soja e cana-de-açúcar, não tendo alternativa se não arrendar suas terras, sendo assim, muitas vezes, privados de seus direitos de escolha, autogerenciamento de produção ou até se vêem coagidos a venderem seus lotes para grandes empresas. Esta inserção se dá pautada nas novas relações econômicas que a agricultura camponesa assume. Tal postura tende a se diferenciar nos países centrais em relação aos periféricos no que tange principalmente ao modo e a organização de produção que estão diretamente interligados com o capital financeiro local. (SOUZA, 2012, p. 17)

Ramos Filho (2013, p. 51), destaca que “a territorialização é um processo geográfico de construção de territórios [que] em virtude da sua natureza, gera, incondicionalmente, um conjunto de conflitos entre aqueles sujeitos envolvidos no processo”. Segundo o autor, esta construção se dá por meio de dois processos antagônicos e complementares: desterritorialização e a reterritorialização, formando a tríade: territorialização, desterritorialização e reterritorialização, em um movimento constante que fundamenta a segregação e a luta de classes. Assim,

a desterritorialização é a destruição, a perda do território e a reterritorialização a construção, a conquista de um novo território. Esse processo é permanente e contraditório. Na cidade, os trabalhadores lutam permanentemente para alterar a relação capital-trabalho, seja mediante a uma maior apropriação da riqueza produzida nas atividades laborais, seja na conquista do espaço de moradia. [...] no campo, o capital desenvolve um modelo de desenvolvimento que perpassa, principalmente, o controle da terra destinado à produção de produtos que tenham valor de troca, a produção de *commodities*, o simplesmente o controle da terra como instrumento de especulação, manifestação do rentismo fundiário. [...] A territorialização do capital no campo se dá mediante a ampliação dos territórios incorporando mais terras [...] (RAMOS FILHO, 2013, p. 51-52)

Observa-se conforme apontado por Ramos Filho que a negação aos direitos se dá tanto no campo quanto na cidade, e que, portanto, o direito à terra não se restringe ao campo, de modo que o que está sendo reivindicado ao Estado é o direito de pertencer a um lugar, ter um comprovante de endereço, o direito de ocupar o território, de ter acesso seja a terra, seja à moradia.

Neste sentido, acredita-se que nenhum outro fator seja mais limitador do que a própria estrutura especulativa tanto fundiária quanto imobiliária. Conforme bem assinalado por Ribeiro (2010, p. 121) “não há como separar terra e capital, do que podemos concluir que a luta do campesinato precisa superar a mera

reivindicação por uma reforma agrária produtivista para ser uma luta pela dissolução das relações capitalistas de produção”.

Ao mencionar concentração de terra, subtede-se também a concentração dos meios que possibilitam que a capacidade de uso da terra seja maximizada. A quantidade ocupa o lugar da qualidade. Se para o agronegócio a terra é simplesmente um meio, dá-se notoriedade à tecnologia aplicada para potencializar o seu uso. Isso não quer dizer que as tecnologias não possam ou devam ser utilizadas pelos camponeses que tenham sua base produtiva familiar ou comunitária, elas precisam na verdade é tornarem-se mais acessíveis a eles.

O camponês continua sendo camponês, independente de qualquer aspecto, pois sua identidade camponesa não se limita ao seu vestuário ou a processos arcaicos na forma de viver e produzir, mas sim, na forma como sua vida e forma de produzir se relacionam. A terra para o camponês tem personalidade e afetividade, é também “ente querido” por meio da qual se produz o sustento e em troca estabelece-se a relação do camponês também sustentá-la, respeitando-a nos seus ciclos, na sua capacidade, tratando-a, mas não com o objetivo de produzir pelo lucro, mas pela existência de relações estão além da compreensão capitalista acerca da produção.

Woortmann (1990, p. 56) considera que a terra para o camponês é a herança de seus valores morais³⁶, “família, trabalho, liberdade, etc., são categorias empíricas que organizam o discurso” e também elementos simbólicos que permeiam a sua vida. Não é a economia que está no centro de suas ações, como único meio e finalidade, o meio e a finalidade do camponês são outros, por isso, a sua identidade nunca é perdida, mas sim anulada, silenciada. Tanto não se perde que ele procura sempre manter algum tipo de vínculo com a terra.

O projeto de campo que alicerça as atividades do agronegócio e as suas ações empreendedoras, contam com a contribuição do Estado, por meio de políticas e programas que o respaldam, ações neste sentido tem sido frequentes, e sobremaneira, nas propostas pré e pós-eleições dos Governos Temer e Bolsonaro. A liberação de agrotóxicos, reformas trabalhistas e previdenciárias que reforçam mais uma vez a enorme agressão sobre os povos do campo, são somente alguns exemplos.

³⁶ Ver: WOORTMANN, Klaas. “**Com Parente Não se Neguceia**” O Camponato Como Ordem Moral. Anuário antropológico, 87. Ed. Universidade de Brasília, Tempo Brasileiro, 1990.

Além da constante tentativa de deslegitimar e criminalizar os movimentos sociais³⁷ e desarticular qualquer ação ou discurso que procure promover a Reforma Agrária. Em contrapartida, o agronegócio é anunciado como uma potência que move a economia, mas seus inmensuráveis danos sociais e ambientais não são propagados com a mesma importância, no diz respeito especificamente ao Triângulo Mineiro, as lavouras de cana-de-açúcar tem sido altamente nocivas em ambos os aspectos.

Em umas das viagens da Pesquisa de Campo, no retorno para Uberlândia, passando por Ituiutaba (MG), deparou-se com uma cena muito representativa da temática desta pesquisa, conforme se pode observar na Foto 7, dois veículos, um escolar e outro carregado com hortaliças que estavam cobertas com a bandeira do MST.

FOTO 7 - Educação e alimento: do campo para a cidade, município de Ituiutaba (MG), julho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

A junção educação e alimento, uma convergência até mesmo poética e filosófica. Porém, é também inquietante, pois, reflete a materialização dos conflitos sociais no campo. A expansão do agronegócio - que produz para o mercado de exportação - e a pressão que exerce sobre a agricultura tradicional familiar. E o impacto destas ações no desmembramento de muitas comunidades rurais, que por

³⁷ Ideia Legislativa nº. 89.755 enviada ao Portal E-cidadania do Senado Federal, sob a descrição “criminalizar, como terrorismo, as invasões e atuações impeditivas dos movimentos sociais, MST e MTST, por invadir propriedade privada e obstruir o direito de ir e vir dos cidadãos de bem”. A ideia alcançou entre setembro e dezembro de 2017, período que esteve disponível para votação popular no Portal, apoio superior a 20.000 votos. Porém, na votação no Senado, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, decidiu pela rejeição e arquivamento da Sugestão, conforme Resolução do Senado Federal nº63 de 21 de novembro de 2018.

sua vez está também associada diretamente com o fechamento das escolas no campo e o transporte destes alunos para as escolas nas cidades.

Frequentemente, atribui-se o fechamento das escolas no campo à quantidade insuficiente de alunos que inviabiliza a sua manutenção e, portanto, torna-se mais economicamente viável para a administração pública transportá-los para as escolas da cidade. Todavia, entende-se o fechamento não apenas como uma consequência, mas principalmente, como uma estratégia cuja finalidade é promover e justificar o esvaziamento do campo, disponibilizando uma maior quantidade de terras para a expansão do agronegócio, e também como uma forma de desarticular as comunidades e desenraizar nas futuras gerações a identidade com o campo, enfraquecendo assim a resistência pelo direito de permanecer no campo.

Procurou-se nesta seção abordar estes aspectos a partir das especificidades do Triângulo Mineiro, com o objetivo de compreender os elementos da organização e dinâmica agrária desta região. E no que diz respeito ao fechamento de escolas no campo, acredita-se que se trata de um meio e não apenas uma finalidade do processo de acumulação de terras no campo brasileiro, que permitem a expansão e territorialização do agronegócio, visto que, quanto menor o número de pessoas vivendo no campo, em suas propriedades, plantando, colhendo, comercializando seu excedente e reforçando a cultura da terra de trabalho, menos se justifica a redistribuição de terras por meio da Reforma Agrária.

A Educação tem o papel de emancipar e atuar na formação da consciência crítica, porém tem sido uma ferramenta utilizada para a manutenção do *status quo*. E, diante desta constatação buscar-se-á na próxima seção estabelecer uma análise acerca do papel do Estado na Educação e suas contradições na garantia deste direito.

O PAPEL CONTRADITÓRIO DO ESTADO NA EDUCAÇÃO



ESTER BRAGA, 2017

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

(Paulo Freire)

4.1 Educação e escolarização: como atua o Estado brasileiro?

Educar, em sua essência, é uma atividade que está intrínseca ao desenvolvimento humano, o ato de compartilhar e transmitir experiências carrega em si as características da identidade e da cultura de cada povo. Para Leite (1999, p. 77) a educação diz respeito a um “fenômeno eminentemente humano”, já a escolaridade é constituída de diretrizes e orientações restritas a um planejamento pré-estabelecido, e requer, obrigatoriamente, a presença do aluno e do professor. A escola, neste molde, caracteriza, portanto, o lugar onde além dos conteúdos programáticos, transmitem-se também proposições pré-definidas de acordo com a realidade político-administrativa, e estimulam-se elementos que estão na gênese da sociedade.

Ao aprofundar-se na etimologia das palavras *educação* e *escola* propõe-se uma necessária reflexão acerca do cenário brasileiro. Educação tem em sua raiz significados como instruir, trazer à tona e ter habilidades para conduzir o conhecimento obtido para o próprio bem e bem da coletividade, através de um processo que leva os sujeitos para além de si, além do que é óbvio. E, escola, remete a um lugar de ócio, onde as pessoas na Grécia Antiga frequentavam em seu tempo livre para aprender, discutir e refletir sobre algo que lhes pudesse gerar aprendizado e conhecimento. Todavia, Coimbra (1989) aponta mudanças a partir da criação de escolas em um formato mais próximo ao adotado atualmente. Segundo a autora,

o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de ‘socializar’ e ‘educar’ a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como ‘bons’ cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe. (COIMBRA, 1989, p. 15)

Assim, abordar a temática da educação em uma sociedade capitalista é abordar também relações de poder. Arrigui (1985) considera que exista um distinção do projeto educacional de acordo com o projeto de homem e de sociedade almejado. Para o autor, visando o mercado das organizações corporativas transnacionais, há

um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico capitalista, onde são desenvolvidas as atividades cerebrais, tomada de decisões e estratégias; enquanto os países que são periféricos a este núcleo orgânico são incubidos das atividades puramente de execução, que denomina de neuromusculares, e que dependem de pouco investimento em educação e inovação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) ressaltam que a compreensão do processo histórico da desigualdade perpassa pela compreensão da “educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais”. Como aponta Souza (2006) as desigualdades são naturalizadas como intrínsecas à sociedade e não como algo construído socialmente. Essa naturalização encobre a existência de uma sociedade de classes e, assim, a responsabilização é perversa e permanentemente colocada no nível do indivíduo, e instaura a ideia equivocada da meritocracia.

Se para ascender socialmente o indivíduo deve se esforçar, deve trabalhar com empenho para “alcançar seus sonhos”, para ter a casa própria ou para poder custear um curso em uma universidade privada; se é por meio da educação que o filho do pobre acredita que vai deixar de ser pobre e se a finalidade é o trabalho que dignifica o homem, têm-se então incutidos na sociedade os ingredientes necessários para a manutenção do *status quo*.

A responsabilização do indivíduo é uma estratégia que omite que a real causa da desigualdade é a existência de conflitos de classes, ou seja, os sujeitos vivem a negação e a privação à cultura, à educação, à moradia, ao alimento, enfim, uma vasta lista de inúmeras negações, e são inseridas na lógica da meritocracia que atribui ao sujeito a responsabilidade da sua própria miséria.

Neste contexto, Santos (2016, p. 177) fala da existência de uma “democradura”, para ele

[...] nos últimos tempos a democracia mais parece uma casa fechada, ocupada por um grupo de extraterrestres que decide democraticamente por seus interesses e ditatorialmente pelos interesses das grandes majorias. Um regime misto, uma democradura.

Nesta lógica, Frigotto (1993, p. 77) assinala que,

a questão da desqualificação da escola para a classe trabalhadora – o mito da ‘vocação’ ou não-vocação, o sucesso ou o fracasso escolar como resultantes do prêmio ou castigo pelo esforço ou displicência individual – enfim, as pseudo-explicações para os bloqueios no acesso e no percurso

escolar somente serão apreendidas concretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida.

Na visão de Mészáros (2008) é fundamental que a lógica do capital seja rompida caso o objetivo seja contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Galeano (2009, p. 17) reforça que o conformismo “[...] ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo [...]” Entretanto, aponta a fagulha de esperança: “Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola”. (GALEANO, 2009, p. 17)

Coimbra (1989) aponta que apesar da forte articulação com o Estado, também existem espaços de luta e contradição em seu interior que possibilitam que a compreensão das contradições seja cada vez mais aprofundada “é importante que possamos perceber que as instituições produzidas para preservar as estruturas capitalistas, podem também ser utilizadas para minar estas mesmas estruturas”. (COIMBRA, 1989, p.15)

Acredita-se que uma das formas de expandir a visão dos alunos acerca das contradições e conflitos existentes seja por meio da análise prática das questões cotidianas, por meio da exposição de aspectos que permeiam a sociedade de classes, abordando temas como a meritocracia, a divisão social do trabalho e a importância da consciência crítica para desvelá-los e desmitificá-los.

Neste sentido, ainda que possa ser imperceptível caminha-se para a construção e superação deste modelo, qualquer pequena construção é mais produtiva que estar estagnado e resignado, e pode representar um avanço em direção à transformação. No âmago das muitas pequenas ações em conjunto, pode estar sendo alicerçado um processo evolutivo da sociedade algo que pode parecer utópico, mas conforme já assinalado, para Freire (1979, p. 16) “utópico não é irrealizável”.

Neste sentido, acredita-se na escola, não como espaço da institucionalização do saber, mas enquanto ambiente de socialização, onde se pode (des)cobrir o que está fragmentado, atuando na construção de novos conceitos e na superação de ideologias ligadas a elite. Entre as quais está a dicotomia campo e cidade; rural e urbano. Camini (1998, p. 35) aponta que a imposição de uma cultura urbana pode ser observada diante do “descaso com a Educação no meio rural [que

leva] a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo”.

Essa compreensão equivocada reproduz e reforça os interesses da classe hegemônica e, portanto, precisa ser superada, para que no lugar da democradura, possa emergir a democracia, e que os sujeitos possam empoderar-se, sem que o Estado por meio de suas práticas ideológicas, se aproprie dos discursos, e lhes roube o poder.

4.2 Políticas públicas para Educação no campo: ações e contradições

Ainda que iniciativas de escolarização no meio rural possam ser constatadas desde o século XIX, é a partir dos anos de 1930, no século XX, que começa a se delinear um “modelo de educação rural amarrado a projetos de ‘modernização do campo’”. (RIBEIRO, 2010, p. 180, grifo do autor)

Assim como as escolas urbanas, as escolas no campo, denominadas escolas rurais ou escolas isoladas, também foram criadas no contexto da sociedade capitalista, tanto como uma necessidade de disciplinar e qualificar a mão de obra, quanto como uma medida de contenção das populações no campo, devido ao grande número de pessoas que migravam para as cidades. Leite (1999, p. 21) considera que,

as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que de certa forma mediante mecanismos de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados.

Trata-se, portanto de um processo excludente, que impossibilita o acesso destes cidadãos a direitos plenos. Segundo o autor

as atividades de mercado, por sua vez, engendram-se na interpretação neoliberal que tem no individualismo sua fundamentação principal. Na pregação do individualismo como valor sócio-cultural, a visão econômica propicia a não-cooperação social, a corrida em busca de satisfação pessoal/material e, principalmente, o distanciamento das culturas, classes e pessoas, interpretando o processo histórico como sucessão de fenômenos particulares e não como práxis comum entre os diferentes grupos sociais. Uma das consequências desse processo – através do acúmulo individual de bens e serviços – é o desenvolvimento da miséria e da pobreza material da massa trabalhadora, sob novas formas de exploração da mais valia. Outra consequência, pelo acirramento do individualismo, é o fechamento etnocrático das classes privilegiadas em relação aos demais grupos humanos. A conclusão é óbvia [...] Estado e capitalismo usufruem do processo escolar para a obtenção de seus objetivos, lançando mão de recursos incompatíveis com a visão democrática que sustentam. (LEITE, 1999, p. 22).

Para Ribeiro (2010, p.172) foi a partir de uma noção equivocada e da suposição de que as populações rurais estariam vivendo à margem do desenvolvimento capitalista que “foram tomadas ‘providências’ para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento.” No entanto, estas providências eram repletas de interesses particulares do próprio modelo capitalista de produção, visto que em momento algum estas populações participaram deste processo de tomada de decisões.

Leite (1999) ainda aponta que enquanto para uns o modelo de educação brasileira é algo paradoxal, para ele trata-se de dialética, uma vez que evidencia fielmente as forças sociais. O autor considera a década de 1950 como uma época de crise na educação que ficou marcada principalmente pelo condicionamento desta em função dos interesses capitalistas, e acredita que a escolarização no campo tenha sido a mais prejudicada, visto que foi submetida ao mesmo modelo de escolarização das escolas urbanas, ignorando as especificidades do campo.

Para Ribeiro (2010) a educação oferecida no meio rural parte do que é idealizado por cidadãos e tem como modelo e ideal de vida o que é consagrado nos centros urbanos. De modo que,

a escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde está situada, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização. [...] a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias. (RIBEIRO, 2010, 182)

Neste sentido, acredita-se que a educação passou a centrar-se no trabalho, em detrimento da formação humana. Assim, segundo os autores Santos Neto, Santos e Nascimento (2017, p. 54) a Revolução Industrial culminou também em uma Revolução Educacional “uma vez que era necessário, ao trabalhador, ter um mínimo de conhecimento formalizado e/ou sistematizado para lidar com a nova situação do trabalho.” Os autores ressaltam ainda que a partir disso emerge um divisor educacional, onde estão,

de um lado escolas que formam os trabalhadores para desempenharem principalmente funções nas quais não participam de decisões, uma formação que se limita ao desempenho do trabalho manual; de outro, escolas que formam prioritariamente os intelectuais das elites, proporcionando conhecimentos fundamentados e consistentes, o que possibilita maior domínio para serem os representantes da sociedade e ocuparem cargos e funções de maiores prestígios e reconhecimento social. (SANTOS NETO; SANTOS; NASCIMENTO, 2017, p. 54).

Apresentados estes aspectos, é possível observar os diferentes momentos que integram a lógica deste projeto de modernização do campo, a priori a educação foi ofertada com o objetivo de capacitar estes sujeitos para a execução das atividades laborais que viriam com o novo modelo agrícola. Todavia, em outro momento, com tecnologias já consolidadas que garantem alta produtividade, manter esse contingente no campo foi deixando de ser necessário.

Indispensável, seria a terra disponível para ser cooptada para a expansão do agronegócio, de modo que, os sujeitos tornaram-se obstáculos. E o mesmo aparato utilizado para conter as famílias no campo, seria agora, um dos motivos de sua expulsão. Diante deste paradoxo, uma proposta de educação “do campo” emerge dos movimentos sociais como instrumento de resistência, que visa à emancipação e a tomada de consciência efetiva da identidade com o lugar na luta pelo acesso e permanência na terra. Caldart (2005, p. 37) acrescenta:

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

O Estado passa a incluir em suas pautas estas demandas, contudo, apesar dos avanços a educação rural ainda não foi superada, e em decorrência disto, muitos problemas precisam ser resolvidos. Pois, muito mais que uma mudança na nomenclatura, as lideranças governamentais são pressionadas para a concretização de políticas públicas que superem discursos e ações momentâneas e que de fato reflitam positivamente em seu cotidiano, na garantia de direito pautados na valorização da cultura, da história e da identidade com o campo.

Souza (2015) destaca que integrar e incluir são duas palavras usualmente utilizadas no discurso ideológico capitalista, sobretudo, quando este discurso direciona-se aos mais pobres, enquanto trabalhadores, moradores e consumidores. “A promessa de ‘integrar’ e ‘incluir’, aqui, significa, historicamente: integrar ao setor formal e à rede de garantias trabalhistas e previdenciárias” (SOUZA, 2015, p. 169). Embora estas palavras tenham se tornado usuais é necessário analisar que só necessita integração e inclusão aquilo que assumidamente é considerado como

excluído ou desintegrado, o que por isso só evidencia um problema social a ser superado. Para Chauí (1984, p. 26)

[...] faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a idéia de educação e realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola; os marceneiros que fazem as carteiras, mesas e lousas, são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi por eles produzida. Essa é a contradição real, da qual a contradição entre a ideia de "direito de todos à educação" e uma sociedade de maioria analfabeta é apenas o efeito ou a consequência.

No que diz respeito às políticas públicas, Ribeiro (2010, p. 186) afirma que o Estado não busca atender às demandas das populações, apenas “desenvolve ações paliativas no sentido de manter sob controle os conflitos sociais”, atuando como mediador de conflitos e futuros possíveis conflitos.

Neste sentido, Harvey (2014) considera que o capital, por intermédio do Estado, tem que se mostrar de algum modo sensível às carências e necessidades das populações que explora. E, portanto, é deste contexto que emergem as políticas públicas, porém, da mesma forma que o espaço capitalista não é homogêneo, estas políticas também não são neutras e configuram ações prescritas pelos governos e por instituições de governança global com o interesse de proteger e legitimar estruturas fundamentais do poder político econômico.

Acredita-se de semelhante modo que o mesmo tenha ocorrido no âmbito da Educação do Campo. Com o Estado atuando simultaneamente com os movimentos sociais e os latifundiários, procurando aquietar as potenciais ameaças de desequilíbrio à ordem e ao progresso do sistema capitalista.

Historicamente, a demanda escolar constituída foi predominantemente oriunda das classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso no processo de industrialização. Porém, para a população residente no campo, o cenário foi outro.

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais uma qualificação, ou mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos

interesses dos camponeses (BRASIL, 2001). De acordo com o Parecer nº 36/2001 do Ministério da Educação,

a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* [sic] dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2001, p.5)

Diante destas constatações e da permanente negligência por parte do Estado, conforme já mencionado, surgem no interior dos movimentos sociais, propostas de outro modelo de educação. Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, a terra é a primeira instância da luta, mas existem os desdobramentos que visam as condições de permanência no campo, o acesso à educação é uma destas condições, pois atua na construção da identidade coletiva do sujeito com o campo.

O Movimento compreendeu que embora a terra estivesse na centralidade, pois representa a “possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente” para que a sua luta tivesse continuidade, “faltava-lhes um instrumento fundamental, o conhecimento tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social, assim, a educação tornou-se prioridade [...]” (MST: EDUCAÇÃO, 2014a)

A educação é, neste sentido, também um instrumento de fortalecimento dos movimentos sociais e da luta pela terra de trabalho, por isso, reforça-se, embora não seja o foco desta pesquisa, que é importante que ao abordar sobre a educação ou escolas para o campo, tenha-se em consciência os conceitos *no* e *do* campo, ou seja, uma escola que é uma extensão da comunidade, que contribui para a valorização e compreensão do significado e da representatividade do campo, e que não impõe a ideologia urbana, simplista, de que o campo é inferior à cidade. Para Paiva (2009, p. 81- 82),

a educação pública no Brasil por muito tempo perdurou na condição de “estado de coisas”, tendo em vista que passou ao largo de boa parte das decisões governamentais e das prioridades do Estado. Entretanto, as demandas empreendidas pelo processo de desenvolvimento produtivo a partir das primeiras décadas do século XX mobilizaram significativos setores da sociedade cuja culminância ocorreu no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, assim como fortaleceram o entendimento de quão necessário e oportuno se fazia a oferta de maior escolaridade a parcelas mais amplas da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação passa à

condição de problema político [...] É por isso que, em certos momentos da história, a educação foi negada como um direito aos menos favorecidos de forma quase que absoluta e, em outros, foi ofertada a essas parcelas nas doses necessárias ao processo produtivo e, na contemporaneidade, é apresentada como uma mercadoria e, como tal, encontra-se disponível no espaço de trocas em condições diferenciadas, condições essas associadas à qualidade e ofertada também a consumidores diferenciados.

Santos (2016, p. 1) corrobora ao destacar que não existem dúvidas que o Estado tenha incorporado às demandas dos movimentos sociais e das 'minorias' como parte do seu projeto político e econômico, "no sentido de amenizar os conflitos sociais e realizar as reformas necessárias para o projeto hegemônico de desenvolvimento".

Ao longo de toda a História, a realidade dos povos do campo é construída com enfrentamentos e resistência. Pois, onde o poder está concentrado, toda lógica da essência humana é transgredida, não existe cooperação, empatia, compaixão ou respeito, apenas a ganância é a norteadora que oprime, expropria e expulsa os camponeses por não compactuarem com o mesmo projeto de campo.

Neste sentido, Ramos Filho (2013) aponta que muitas das medidas adotadas como políticas são limitadas a determinados grupos e que, no que diz respeito aos trabalhadores do campo ainda existem diferenças que precisam ser consideradas, uma vez que

a porção dos pobres rurais que vivem nas áreas mais isoladas geograficamente, nas áreas áridas e semi-áridas, efetivamente não estariam nestas medidas, restando-lhes, na minha interpretação desta perspectiva, a condição de viver de uma rede de seguridade social compensatória ou migrar para regiões mais dinâmicas a fim de se proletarizar, quer no campo, quer nas cidades, ou nos dois espaços em regime de alternância em virtude da sazonalidade da oferta de postos de trabalho precário como os verificados nas safras agrícolas e construção civil, para citarmos um exemplo. (RAMOS FILHO, 2013, p. 37)

Com a implantação de novas técnicas e tecnologias na agricultura a partir da década de 1950, o campo passa a configurar-se em um cenário de conflitos em diferentes escalas e níveis, ou seja, os embates se dão tanto no campo teórico (político e/ou acadêmico), quanto no real, resultando em mortes e perseguições conforme já foi retratado na segunda seção. Neste contexto, começam a resurgir as ligas camponesas, em prol da Reforma Agrária e por melhores condições de vida no campo, e a efervescer os movimentos sociais de luta pela terra.

Entretanto, a constituição de um projeto desenvolvimentista, que pretende converter o campo em espaço exclusivamente rural, acentua-se ainda mais a partir

de 1964 com o golpe militar. Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, a partir da instauração da Ditadura no Brasil, neste período intensifica-se a implantação e consolidação das monoculturas, acarretando o endividamento e êxodo rural em massa dos pequenos agricultores “em trinta anos (1950 – 1980), 30 milhões de pessoas foram expulsas do campo no Brasil”. (MST, 2014)

Além da opressão às organizações camponesas, os governos militares elaboraram projetos e estabeleceram parcerias internacionais para o desenvolvimento de ações cuja finalidade era a expansão das fronteiras agrícolas no Brasil, como por exemplo, a criação do Programa para o Desenvolvimento do Cerrado - POLOCENTRO e do Programa Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento do Cerrado – PRODECER, respectivamente.

Outra medida tomada pelos militares foi a elaboração estratégica do Estatuto da Terra, instituído pela Lei Federal nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, para tranquilizar os movimentos sociais e os latifundiários, com a formalização institucional do compromisso de adequação do país tanto para a Reforma Agrária quanto para o desenvolvimento da agricultura.

Já se passaram mais de 50 anos do Estatuto da Terra e a Reforma Agrária ainda é uma demanda latente dos movimentos sociais de luta pela terra de trabalho, sem, no entanto, grandes expectativas de ser alcançada sem que o modelo econômico vigente seja superado, contudo, o desenvolvimento da agricultura foi exponencial, sobretudo, em benefício dos grandes grupos que utilizam a terra como negócio.

Também em 1964 é criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, porém no decorrer do regime militar perde forças, sendo retomada posteriormente, já por volta do início da década de 1970, período em que surge também a Teologia da Libertação, e nesta conjuntura, funda-se a Comissão Pastoral da Terra – CPT, inicialmente sob égide da Igreja Católica, mas que posteriormente assume um caráter ecumênico - “como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam”. (CPT NACIONAL, 2010)

Em 1984, com o apoio da CPT, o “I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, reuniu movimentos sociais, líderes sindicais e outras

organizações para fundarem o MST, com o objetivo de atuar conjuntamente com todos os camponeses do país para a concretização da Reforma Agrária.

Com o fim da Ditadura e advento da Nova República em 1985, foi aprovado pela Presidência da República o I Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, que previa dar rápida aplicação ao Estatuto da Terra, porém no mesmo ano em contrapartida, surge a União Democrática Ruralista – UDR como representante dos proprietários dos grandes latifúndios, os empresários rurais, que se posicionavam contrários à Reforma Agrária (MST, 2014).

“Cedo, aprendemos que os interesses do latifúndio encontravam nos aparatos do Estado suas melhores ferramentas de repressão ou omissão” (MST, 2014b). A luta pela terra intensificou-se e ganhou novas proporções de conflito e resistência e neste contexto Ghedini (2012, p. 120) aponta que:

o que salta à vista no acampamento, é o grande número de crianças sem escola e sem nenhuma estrutura que desse conta de seus cuidados e estudo. Do ponto de vista político, por parte dos dirigentes do Movimento, não era consenso a importância da educação formal no acampamento e no projeto político de luta pela terra, tal entendimento era comum também aos camponeses de modo geral. Essa percepção é melhor compreendida quando se toma como referência a escola rural que os havia ‘formado’, sua forma e conteúdo, provavelmente, não fez diferença para a condição de subalternidade e dependência vividas. Essa necessidade foi atendida por educadores do próprio acampamento e por outros vindos de sistemas públicos de ensino da região. Organiza-se a ‘escola’, porém logo se evidenciam outras contradições como reconhecer nas professoras que vieram para trabalhar com as crianças acampadas uma postura política contrária daquela ali vivida e defendida pela luta. Por conta dessa contradição, tarefas formais, em parceria com outros Movimentos Populares do Campo, é a formação regular e específica desses professores, que impulsiona no mesmo ‘movimento’, a organização de uma proposta de escola no espaço do MST.

Na década de 1990 articulam-se diversas ações na esfera educacional, que culminam na realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA e em seguida a 1ª Conferência “Por uma Educação do Campo”. Nesta ocasião substitui-se oficialmente o termo “Educação Rural” por “Educação do Campo” para referir ao modelo almejado pelos povos do campo, termo que a partir das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, - instituída por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 do Ministério da Educação -, foi complementado com as preposições “no” e “do”, ou seja, uma

Educação *no* campo e com as especificidades e necessidades *do* campo, para a formação da identidade do sujeito.³⁸

Assim como para os Movimentos a terra é mais que terra, Caldart (2000) aponta também que escola é mais que escola, e, sobretudo, no que concerne à formação de identidade com o Movimento e com a terra, a escola não é doutrinadora e sim, integradora. A autora salienta que integrar a vida da escola ao Movimento, não é criar outra escola, mas sim, oportunizar que seja superado o que atualmente entende-se como escola, caracterizando um espaço “movido pelos valores de uma grande luta, uma luta de vida por um fio [...]” (CALDART, 2000, p. 248).

Após a realização do I ENERA, foi constatada a necessidade de uma articulação frente à demanda dos movimentos sociais pela oferta educacional no campo. Diante disso representantes de diversas Universidades reuniram-se para examinar as possíveis linhas de ação e decidiram dar prioridade à questão do analfabetismo, sem, no entanto, desconsiderar as demais questões. Neste contexto, foi elaborado um “projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos [...] apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997” (INCRA)³⁹.

Em 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Entre 2001 e 2016, foram elaborados seis Manuais normalizadores das operações do Programa. Em 2010, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, institui-se como uma política pública para a Educação do Campo, - o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, por meio do Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 -, destinada aos seguintes objetivos: “ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” a ser desenvolvida em regime de colaboração entre todas as esferas governamentais. Este Decreto define como princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II
- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de

³⁸ De acordo com a definição que consta no Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

³⁹ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>

experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

De acordo com o Manual Operacional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, publicado em 2016,

o PRONERA nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo pela garantia do acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam garantido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra. (INCRA: MANUAL DE OPERAÇÕES, 2016)

Contudo, embora este Decreto deixe claro o caráter de uma gestão participativa e compartilhada quanto aos interesses para a Educação do Campo, em 2008 como resposta da investigação de uma denúncia recebida em sigilo, acerca de possíveis irregularidades na aplicação de recursos pelo INCRA, foi expedido pelo Tribunal de Contas da União - TCU, o Acórdão nº 2653/2008, determinando ações como a inibição por parte do INCRA de qualquer intervenção de “entes estranhos à administração pública”.

O relator atenta ainda ao fato de que “embora a educação seja a finalidade institucional dos estabelecimentos de ensino, não é a do INCRA [...]” E que diante disso, todas as ações deste órgão deveriam resguardar-se por meio de contratos, e não apenas convênios, e serem exercidas com formalidade e uso de instrumentos legais. “O fato de um determinado projeto temático do INCRA ocasionalmente envolver o ensino, por si já recomenda que a autarquia se resguarde num contrato, pois pactua objeto estranho ao seu escopo institucional”. (TCU, acórdão. nº 2653, 2008, p. 3) E também foi determinado que,

58. No caso particular do Projeto Promesc, a fiscalização deste Tribunal apurou que o Incra permitiu que o MST extrapolasse do seu direito de acompanhar e de participar da avaliação geral do curso, na medida que esse movimento social teria influenciado na escolha de professores, na

imposição de disciplinas, palestras e congressos que somente diziam respeito aos interesses corporativos daquele movimento social, dentre outras condutas descabidas quanto ao alojamento e transporte dos estudantes interessados.

59. Conquanto a legislação autorize e recomende a saudável participação dos interessados no processo de educação no campo, é inadmissível que o Incra tenha capitulado de modo a permitir que recursos públicos voltados para a educação profissional, sejam em parte utilizados, ainda que indiretamente, para financiar a expansão de movimentos sociais com ideologias ortodoxas, a exemplo do MST.

60. Em consequência, deve o Incra imediatamente alterar as normas do atual Manual do Pronera e de outros normativos correlatos, a fim de adaptá-los às novas determinações desta Corte de Contas [...] (TCU, acórdão. nº 2653, 2008, p. 25)

O Manual de Operações de 2004 foi reeditado e publicado em 2011, com as alterações determinadas pelo TCU, “restou aos movimentos sociais e sindicais do campo a exclusiva função de demandar cursos de acordo com a comprovada necessidade das áreas de Reforma Agrária”. Entretanto, apesar do Programa permanecer ativo, Diniz e Lerrer (2018, p. 268) apontam que,

o processo de intervenção judicial no campo das políticas públicas inscreve-se não apenas no caráter oligárquico da sociedade e do Estado brasileiro, mas num cenário maior marcado pela hegemonia das concepções neoliberais sobre as políticas públicas implantadas pelo Estado.

Quanto às políticas públicas, Ghedini (2012) também considera que apesar dos avanços legais resultantes da luta histórica dos movimentos sociais, algumas intervenções do Estado foram contrárias aos reais objetivos dos movimentos. A autora destaca, neste sentido, as ações do Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo –, que “de certa forma reedita a Educação Rural, uma vez que se filia amplamente ao novo projeto de desenvolvimento em curso no campo brasileiro.” E que desta forma, ao invés de superar, contribui para acentuar as contradições no campo.

O Pronacampo, instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação (Anexo 1), deveria ser a concretização das políticas para Educação do Campo e do que havia sido instituído no Decreto Federal nº 7352/2010. O Programa foi estruturado em cinco eixos, I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Contudo o que pode ser constatado na realidade é que muitas escolas no campo não dispõem de condições adequadas para receber os alunos. Esta modalidade da educação ainda é considerada como inferior, até mesmo por parte de

secretários e professores que acreditam que a nucleação nas cidades propicia aos alunos do campo a integração social e melhores condições de ensino/aprendizagem.

O transporte oferecido é normalmente sucateado, inadequado e as estradas também são precárias e perigosas devido ao intenso fluxo de caminhões canavieiros e graneleiros. E ao contrário da manutenção, “ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo [...]” (BRASIL, 2010). O que ocorre é o fechamento indiscriminado das escolas, em total desacordo com a Lei Federal nº 12.960 de 27 de março de 2014.

Segundo dados do Censo Escolar entre 2014 e 2018 foram fechadas aproximadamente 9.946 escolas no país. Estes aspectos demonstram que embora os Programas instituídos pelo Estado sejam teoricamente eficientes, na realidade mostram-se insuficientes para as necessidades dos povos do campo, contudo, é válido lembrar o que foi dito por Darcy Ribeiro em 1977 durante a 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC): “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

Atualmente existe uma série de dispositivos legais criados pelo Estado que regulamentam a Educação no e do campo, porém, ao assumir papéis tão relevantes como a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, deixa implícita a intencionalidade de controlar os movimentos sociais e determinar qual a educação que será ofertada e seus conteúdos, como por exemplo, através dos livros didáticos do - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. Cordeiro (2009) aponta ao analisar alguns livros didáticos do Programa:

Os autores deixam bem claro suas escolhas ideológicas ao optarem pela categoria de ‘invasão’ ao invés da de ‘ocupação’, já que o primeiro termo refere-se a um ato ilegal e o segundo ganha uma conotação política de luta por direitos negados, assim como pelo uso da expressão ‘apossar’. Também usam da ironia ao criticarem os líderes que, em suas visões, tratam a luta como uma ‘profissão’ como se este fato carregasse em si estigmas negativos. Para os alunos que vivem no campo estas posições ideológicas negam a necessidade de organização de movimentos sociais ao mesmo tempo em que incentivam a passividade, já para os alunos que vivem em acampamentos e assentamentos do MST as consequências são bem mais profundas já que estão possivelmente integrados na luta. Esta forma de tratar a questão pode levar aos alunos do MST até mesmo os sentimentos de vergonha e humilhação. (CORDEIRO, 2009, p. 34)

A articulação dos movimentos sociais é ameaça frequente à propriedade latifundiária, de modo que o Estado busca através das políticas públicas manter

estas ameaças sob controle e retirar o foco da verdadeira questão norteadora, os conflitos, a concentração de terras e a urgência da Reforma Agrária.

Muitos foram os avanços, pois ainda que o Estado não aja despretensiosamente, coloca em pauta estas questões, porém, é verdade também que são frequentes as ações de desmonte em diversas áreas da sociedade, na previdência social, nas leis trabalhistas, na saúde, na ameaça à soberania alimentar com liberação de mais agrotóxicos e também na educação, onde os cortes durante os Governos Temer e Bolsonaro, tem sido preocupantes e ameaçadores.

Outro momento que merece destaque foi a extinção da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2019 como umas das primeiras ações do Governo de Jair Bolsonaro. Esta Secretaria foi criada no Governo de Dilma Rousseff, sob o Decreto Federal nº. 7.480, de 16 de maio de 2011. A SECADI, estruturava-se em: 1) Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2) Diretoria de Políticas para a Juventude, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3) Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; e 4) Diretoria de Políticas de Educação Especial. Eram competências da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão conforme estabelecido no Decreto Federal nº. 7480/2011:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as **representações sociais**, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação para as relações étnico-raciais, a educação em direitos humanos e a educação especial; II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, **voltadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos**, à educação do campo, à educação dos povos indígenas, à educação em áreas remanescentes de quilombos, à educação para as relações étnico-raciais, à educação em direitos humanos e à educação especial; III - coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à **efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais** de que trata a Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos. (BRASIL, 2011, grifo nosso)

A partir de 2019, ano de início do Governo Bolsonaro, por meio do Decreto Federal nº 9.665, de 2 de janeiro, as pautas são direcionadas para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, criada no mesmo ano, e distribuídas em três diretorias: 1) Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e

Apoio a Pessoas com Deficiência; 2) Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos; e 3) Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. São competências da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação de acordo com o Decreto nº. 9655/2019:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos; II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos; III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e V - atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Considera-se a extinção da SECADI um retrocesso no âmbito dos direitos educacionais, uma das ações de desmonte realizado por representantes da elite política e econômica no país durante os Governos Temer e Bolsonaro. Excluir da tomada de decisões as representações sociais vai totalmente à contra mão da proposta da educação para os povos do campo.

Nos Quadros 3 e 4 apresenta-se uma relação cronológica de marcos normativos da Educação do Campo no Brasil e em Minas Gerais, respectivamente. Embora estes quadros estejam organizados em uma ordem cronológica, não se tem a pretensão de apresentar um histórico, portanto, alguns aspectos podem ter sido desconsiderados. O intuito é apresentar fatos e instrumentos legais que ao longo de quase um século culminaram na Educação do Campo, um tema que desperta crescente interesse em pesquisas no Brasil e que na Geografia tem ganhado destaque, sobretudo, na Geografia Agrária.

QUADRO 3 - Políticas Públicas e marcos da educação do campo no Brasil.

MARCOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
1920	Apenas 16,6% da população vivia em cidades e 70% se ocupavam em atividades agrícolas.
1930	Brasil predominantemente agrícola. 1934: Constituição Federal: Art. 121. Parágrafo 4º: O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.
1940	1945: Surgimento das primeiras Ligas Camponesas em prol da Reforma Agrária e de melhores condições de vida no campo. 1946: Constituição Federal: Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167: O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 168: A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...] Criação de colégios agrícolas pela Constituição Federal dentro de grandes propriedades rurais para a produção de mão de obra barata e especializada (omitidos pelo Estado e Constituição).
1950	Implantação de novas técnicas agrícolas. Intensificam-se as migrações rumo aos centros urbanos. Dualismo (indústria e agricultura: moderno x arcaico/ avançado x atrasado). 1954: Ligas Camponesas de Pernambuco (Vitória de Santo Antão).
1960	A educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024 - Título III. Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. 1964: Lei nº 4.504, de 30 de novembro, promulgação do Estatuto da Terra, regulando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. 1967: Ainda no governo militar, a Constituição de 1967 também fazia a mesma referência à educação rural que a lei 4024/61. Não houve avanços sociais, políticos e econômicos para o campo. 1969: Início da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, buscando promover aprendizado técnico em conjunto com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário.
1970	Auge da Ditadura Militar no Brasil e das medidas tomadas no sentido de alavancar a qualquer preço a economia brasileira. 1974: Criação do Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados – PRODECER 1975: Inserção de políticas de modernização agrícola no Bioma Cerrado. Decreto nº 75.320, de 29 de Janeiro, dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO).
1980	1985: Início da nova república Aprovação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). 1988: Constituição Federal: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da

(continua)

(Continuação) QUADRO 3 - Políticas Públicas e Marcos da Educação do Campo no Brasil

	<p>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. <i>Art. 206.</i> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] <i>Art. 208.</i> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. <i>Art. 210.</i> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p>
1990	<p>1996: Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <i>Art. 28.</i> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. [...]</p> <p>1997: I ENERA – I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.</p> <p>1998: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.</p> <p>I Conferência Por Uma Educação do Campo: Luziânia – GO.</p> <p>Portaria Nº. 10, de 06 de abril, institui o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.</p>
2000	<p>2001: Portaria/INCRA/nº 837 de 30 de agosto, incorpora o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ao INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e aprova a edição de um novo Manual de Operações.</p> <p>Parecer nº 36, de 04 de dezembro, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p> <p>Lei 10.172 de 9 de janeiro, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Item 11.3.2 – 26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.</p> <p>2002: Resolução n. 1 de 3 de abril, institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo</p> <p>Criação do GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo no MEC – Ministério da Educação.</p> <p>Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p> <p>2003: II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) com participação dos movimentos sociais.</p> <p>2004: Portaria/INCRA/Nº 282 de 16 de abril, adequação do Pronera às diretrizes políticas do Governo Lula e elaboração do Manual de Operações.</p> <p>Criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob o Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004</p> <p>II Conferência Por Uma Educação do Campo: Luziânia – GO.</p> <p>2005 : I Encontro Nacional de Pesquisas em Educação do Campo, Brasília – DF.</p> <p>2006: Parecer CNE/CEB nº 01 de 01 de fevereiro, dispõe sobre dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).</p> <p>2007: PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.</p> <p>Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março, cria o Programa Caminho da Escola, com o objetivo de renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do</p>

(continua)

(Continuação) QUADRO 3 - Políticas Públicas e Marcos da Educação do Campo no Brasil

2000	<p>transporte.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 23 de 12 de setembro, consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.</p> <p>Lei nº 11.494 de 20 de junho, regulamenta o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Estabelece ponderação diferenciada para as escolas do campo.</p> <p>Decreto nº 6.094, de 24 de abril, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>2008: Resolução nº 2, de 28 de abril, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p> <p>Decreto Presidencial nº 6.629 de 4 de novembro, regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.</p> <p>Parecer CNE/CEB nº 3 de 18 de fevereiro, reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.</p> <p>2009: Lei nº 11.947 de 16 de Junho, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]</p> <p>2010: Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Resolução CEB/CNE nº 04 de 13 de julho, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade da educação básica.</p> <p>Resolução/CD/FNDE nº 40, de 29 de dezembro, estabelece as normas para que os Municípios, Estados, Distrito Federal e outros órgãos vinculados à educação possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de bicicletas para o transporte escolar.</p> <p>Decreto nº. 7.084 de 27 de janeiro, dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências</p> <p>Decreto Presidencial nº 7352, de 04 de novembro, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Representa um marco na história da educação do campo, uma vez que conceitua as populações camponesas e define escola do campo. Estabelece ainda os princípios que abrangem os processos de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos nele envolvidos.</p> <p>2011: Resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho (Anexos da Resolução nº. 28, de 09 de junho de 2011); Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011.</p> <p>Resolução/CD/FNDE nº. 40 de 26 de julho, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo).</p> <p>Resolução/CD/FNDE nº 01 de 7 de janeiro, altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.</p> <p>Portaria nº 238 de 31 de maio, aprova o Manual de Operações do PRONERA (2011). INCRA.</p> <p>2012: Resolução nº 36 de 2 de agosto, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola a destinação de recursos financeiros às escolas públicas nos níveis municipais, estaduais e distritais localizadas no campo com estudantes matriculados na educação básica.</p> <p>PL 3.534 de 22 de março, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo.</p> <p>Lei nº 12.695 de 25 de julho, para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária – PRONERA. E, entre outras ações, altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.</p>
------	---

(continua)

(Conclusão) QUADRO 3 - Políticas Públicas e Marcos da Educação do Campo no Brasil

	<p>2013: Portaria nº 86, de 1 de fevereiro, institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO</p> <p>2014: Lei nº 12.960 de 27 de março, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p> <p>2015: Decreto nº 46233, de 30 de abril de 2013. Altera o decreto nº 46.218, de 16 de abril de 2013, que cria a comissão permanente de educação do campo em minas gerais.</p> <p>II ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, Luziânia – GO.</p> <p>2016: Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p>
--	--

Fonte: Ferreira; Brandão (2011); INCRA (2011); Portal MEC, (2016); Governo Federal (2016); Santos; Silva (2016); Fundação Casa do Cerrado (2019).

Organização: Nogueira (2019).

QUADRO 4 - Políticas Públicas e marcos da educação do campo em Minas Gerais.

MARCOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS	
2000	<p>Decreto 43978, de 2005. Regulamenta a lei nº 14.614, de 31 de março de 2003, que institui o programa de apoio financeiro à escola família agrícola do estado de minas gerais.</p> <p>Lei 14.614, de 2006. Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais.</p> <p>Lei 19.481, de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado.</p> <p>Decreto 45.849, de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.</p> <p>Resolução 2.197, de 2012, da Secretaria de Estado da Educação - SEE. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências.</p> <p>Resolução 2.031, de 2012. Cria grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais.</p> <p>Decreto 46.218, de 2013. Cria a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais.</p> <p>Decreto 46.233, de 2013. Altera o Decreto nº 46.218, de 16 de abril de 2013, que cria a Comissão Permanente de Educação do Campo em Minas Gerais.</p> <p>Resolução 2.606, de 2014, da Secretaria de Estado da Educação – SEE. Estabelece o valor per capita de bolsas aos alunos do ensino fundamental e médio do Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFA) do Estado de Minas Gerais.</p> <p>Resolução 2820 de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.</p> <p>Resolução 2.769, de 2015, da Secretaria de Estado da Educação – SEE. Estabelece, para o exercício de 2015, os critérios para a transferência de recursos financeiros aos municípios, para atendimento ao transporte escolar dos alunos de zona rural matriculados na rede estadual de ensino.</p> <p>Resolução 2.774, de 2015, da Secretaria de Estado da Educação – SEE. Estabelece o valor per capita de bolsas aos alunos do ensino fundamental e médio do Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFA) do Estado de Minas Gerais.</p> <p>Resolução 684, de 2005, da SEE. Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais.</p> <p>Resolução 4116, de 2019 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE) Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício das funções públicas das escolas em áreas de assentamentos na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).</p>

Fonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2019).

Organização: Nogueira (2019).

Conforme foi apresentado nos quadros 3 e 4, muitas são as políticas norteadoras da Educação do Campo, contudo, ainda demanda maior comprometimento do Estado em institucionalizá-las. Neste contexto, observou-se que enquanto nos níveis de ensino que são de responsabilidade dos municípios, o fechamento de escolas é constante, no cenário nacional no que diz respeito aos cursos técnicos a realidade é oposta, nos últimos anos houve um crescimento na criação de Institutos Federais com cursos técnicos agrícolas em diferentes habilitações, e no Triângulo Mineiro estes cursos são predominantemente ligados ao agronegócio.

4.3 A dupla face do “agro” na expansão dos cursos técnicos agrícolas em contraponto com o fechamento de escolas no campo no Triângulo Mineiro

A educação é sem dúvidas parte da luta pela terra, não a Educação oferecida nos moldes do Estado, mas a almejada pelos povos do campo, como ferramenta na construção e fortalecimento da sua identidade. Trata-se de uma contradição permanente entre duas construções frágeis, pois tanto a Educação do Estado quanto a Educação dos Movimentos Sociais apresentam limitações e aspectos que se contrapõem ideologicamente. Segundo Ramos Filho (2013, p. 37),

a intensificação de um suposto dinamismo do setor do agronegócio agiria como vetor impactante na redução da pobreza, mediante a geração de empregos assalariados. Assim, propõe ações que buscam na realidade garantir custos mais baixos de produção para este setor mediante políticas governamentais de controles cambiais, realização de um modelo de reforma trabalhista rural que viabilize uma precarização ainda maior do trabalho, bem como investimentos públicos na educação rural. Neste último, a preocupação não é viabilizar um direito universal e promover a escolarização, capacitação, qualificação, formação e politização dos pobres rurais com vistas à construção de sua autonomia, mas, efetivamente, busca-se escolarizar os pobres do campo para que domine um determinado ofício ou conhecimentos básicos que serão necessários ao trabalho nas fazendas, escritórios ou cozinhas das corporações que atuam e controlam a agricultura comercial e suas agroindústrias.

Neste sentido, pode-se afirmar que, não apenas o projeto educacional nas escolas, mas que também os Institutos e Universidades Federais são uma extensão concreta do Estado. Basta que se observe onde se concentram, quais os cursos e sob qual perspectiva de desenvolvimento estão alicerçados. As instituições que representam o Estado são capturadas por segmentos que compreendem e defendem o campo/rural apenas como *lócus* da produção e não como lugar de reprodução da vida.

Ao passo que milhares de escolas no campo – prioritariamente, municipais e de ensino fundamental - são fechadas, os Institutos Federais continuam se expandido com ensino médio, técnico e superior em unidades mantidas em áreas rurais. Segundo o MEC (2016), de 1909 a 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas no país, contudo, entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades, seguindo o plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento, a maior expansão de toda sua história. Neste mesmo período (2003 a 2016) foram fechadas cerca de 37 mil escolas no campo.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. (MEC, 2016)

Leite (1999) aponta que os programas de Extensão Rural surgiram como uma possibilidade de transformar o rurícola brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo de base e por meio de muita persuasão. O autor afirma que os camponeses eram incentivados a usarem recursos técnicos para aumentar sua produtividade. “Neste contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico [...]” (LEITE, 1999, p.42).

Motta, Olinto e Oliveira (2009, p. 222) corroboram, neste sentido, ao ressaltarem que “o ano de 1946 seria decisivo para a consagração, no Brasil, da Educação Rural enquanto ramo ‘especial’ e hierarquizante de Ensino [...]”

A aprovação pelo Ministério da Educação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) alijaria, definitivamente, este setor educacional da rede primária regular, mantendo-o sob tutela da Pasta da Agricultura, muito embora coubesse ao MEC a prerrogativa exclusiva de estipular suas diretrizes em âmbito nacional. A partir daí, iria operar-se uma inflexão categórica nas práticas de Educação Rural destinada à qualificação da força de trabalho no campo sob a capa ‘missionária’ da ‘difusão do princípio de desenvolvimento comunitário’, com vistas a combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário. Sempre sob a assessoria e treinamento de técnicos norte-americanos implementou-se, celeremente, a partir de fins da década de 1940, toda uma rede de agências e práticas ligadas ao Extensionismo Rural visando difundir, em larga escala, conhecimentos sobre técnicas de cultivo, tipos de sementes, etc.

Ao longo da história do capitalismo, a necessidade de qualificação em determinadas áreas vai sendo direcionada pelo mercado e institucionalizada pelo Estado. Neste sentido, Ribeiro (2010) considera que os técnicos agrícolas, foram importantes mediadores da modernização da agricultura, uma vez que eram estes, os sujeitos que por meio da assistência técnica eram responsáveis por divulgar produtos que pudessem criar dependência de uso nos cultivos dos pequenos agricultores. Conforme apontam Motta, Olinto e Oliveira (2009, p. 228),

o Extensionismo Rural praticado pelas agências de desenvolvimento - algumas delas ligadas ao próprio Ministério da Agricultura - passaria, então, a conotar todos os produtores dotados de alguma qualificação para o trabalho, nos moldes pregados pelos técnicos brasileiros e estadunidenses. Mas não apenas o trabalho do homem adulto e analfabeto, mas igualmente das mulheres - daí o surgimento de nova 'disciplina de desenvolvimento', a Economia Doméstica - e das crianças. (p. 223) Para tanto seriam utilizados todos os métodos de extensão possíveis, fossem visitas domiciliares; reuniões demonstrativas ou propaganda de massa, através de cartazes e folhetos de propaganda, supondo-se, com isso, estar atingindo o 'amago' do trabalho do extensionista: seu cunho fundamentalmente educacional [...]

Brotto (2013) ao traçar um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, aponta que ela foi iniciada em 1909 como Escola de Aprendizizes Artífices. Inicialmente como instrumento de política voltado para as "classes desprovidas" (MEC, 2016a).

Ao longo da história destas instituições a nomenclatura foi sendo alterada, e em 1937, passou a ser denominada de Liceu de Artes e Ofícios. Posteriormente, em 1942, tornou-se Escola Industrial e Técnica; em 1978, Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET; em 1994, passou a ser chamado de Sistema Nacional de Educação Tecnológica; culminando na criação da Universidade Tecnológica em 2003, que, todavia, não chegou a atingir muitas localidades pois apenas 5 anos depois se consolidou a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BROTO, 2013).

A educação rural e a formação de engenheiros e técnicos agrícolas no Brasil faz parte do projeto de expropriação da terra combinada à proletarianização do agricultor. Neste contexto, o ensino federal gratuito e de qualidade, que une em um só nome a tríade do progresso: educação, ciência e tecnologia, representaria em sua essência a formação de mão de obra para as demandas do mercado que exigem qualificação rápida.

Dentre estas Instituições, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), que em consonância com a Lei nº

11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado por meio da integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas - CEFETs e Escolas Agrotécnicas. A Lei supracitada define os IFs da seguinte forma:

instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Atualmente, a estrutura organizacional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM é composta pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, os *campi* Avançados Uberaba Parque Tecnológico, Campina Verde, Ibiá, João Pinheiro, Paracatu e também pela Reitoria, localizada em Uberaba (IFTM, 2018).

Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. (IFTM, 2018)

Neste sentido, destaca-se no Quadro 5 os cursos oferecidos nos *campus* do IFTM, localizados no perímetro rural de municípios pertencentes ao Triângulo Mineiro.

QUADRO 5 - Cursos oferecidos nos campus do Instituto Federal do Triângulo Mineiro em 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM	
UBERABA	
INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO	Escola fazenda: Localizada a aproximadamente 15 km do centro de Uberaba. Possui uma área de 4.710.288 m ² (472 hectares), sendo aproximadamente 20 mil metros quadrados de área construída, estrutura que abriga 53 blocos.
CURSOS OFERTADOS	<p><i>Graduação Presencial:</i> Bacharelado em Administração; Bacharelado em Zootecnia; Engenharia Agrônoma; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Química; Tecnologia em Alimentos.</p> <p><i>Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização Presencial):</i> Geoprocessamento; Gestão Ambiental; Diagnóstico e Adequação Ambiental; Saneamento Ambiental.</p> <p><i>Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Presencial):</i> Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos; Mestrado Profissional em Educação Tecnológica; Produção Vegetal.</p> <p><i>Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial:</i> Administração.</p> <p><i>Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial:</i> Administração; Agropecuária; Alimentos</p>
CAMPINA VERDE	
INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO	Localiza-se acerca de 4 km do centro de Campina Verde.
CURSOS OFERTADOS	<i>Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial:</i> Administração; Agropecuária; Informática.
UBERLÂNDIA	
INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO	Escola Fazenda: Fazenda Sobradinho a aproximadamente 25 km do centro de Uberlândia com área total de 286,5 hectares, sendo 80% de terras agricultáveis e 20% de reservas nativas. A área construída é de 37.299,92 m ² .
CURSOS OFERTADOS	<p><i>Graduação Presencial:</i> Engenharia Agrônoma.</p> <p><i>Pós-Graduação (Lato Sensu - Especialização Presencial):</i> Controle de Qualidade em Processos Alimentícios.</p> <p><i>Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial:</i> Agropecuária; Aquicultura; Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial; Alimentos; Manutenção e Suporte em Informática; Meio Ambiente.</p>
ITUÍUTABA	
INFRAESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO	Localiza-se acerca de 7 km do centro de Ituiutaba em uma área territorial equivalente a 1.660.901 m ² doada pela Prefeitura Municipal.
CURSOS OFERTADOS	<p><i>Graduação Presencial:</i> Ciência da Computação; Processos Químicos; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema.</p> <p><i>Pós-Graduação Lato Sensu Especialização Presencial:</i> Ciências Ambientais; Higiene e Segurança Alimentar; Novas Tecnologias Aplicadas à Educação.</p> <p><i>Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial:</i> Administração; Agroindústria; Comércio; Eletrotécnica.</p> <p><i>Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial:</i> Agricultura; Agroindústria; Informática; Química.</p>

Fonte: IFTM (2019)

Organização: Nogueira (2019)

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos (Agropecuária, Meio Ambiente, Agroindústria e Agricultura), observa-se que não está contemplado o rural como espaço habitado, o enfoque da formação é voltado para atender prioritariamente ao agronegócio, como se pode verificar dentre os objetivos no PPC do Técnico em Agropecuária do *Campus* Avançado de Campina Verde:

Formar profissionais técnicos em nível médio com uma visão humanista, cultural e mercadológica; [...] Formar Técnicos em Agropecuária, aptos a atuarem como agentes de mudança regional no setor produtivo, empreendedores, com capacidade para desenvolverem ações ligadas à infraestrutura, nas diferentes fases do agronegócio de acordo com as normas legais vigentes. (MEC, 2017, p. 13)

A mesma característica pode ser constatada nos projetos pedagógicos dos demais cursos Técnicos. No Técnico em Agropecuária do *campi* de Uberlândia, o termo “familiar” aparece somente para esclarecer que o profissional a ser formado deverá ser preparado para exercer as atividades tanto em escala familiar quanto industrial. No mesmo curso, no *campi* de Uberaba, a agricultura familiar e a agroecologia, são citadas apenas na ementa das disciplinas: “Extensão Rural e Associativismo” e “Ética, Cidadania e Meio Ambiente”.

Nos PPCs dos cursos técnicos em Meio Ambiente, Agroindústria e Agricultura, não foram encontrados os termos “familiar”, “agroecológico” ou “agroecologia”. Porém, os termos “mercado de trabalho” ou “mercadológico” foram encontrados em todos os projetos analisados, como indicativo do objetivo a ser alcançado com a formação técnica deve capacitar o estudante para ser um profissional capaz de identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos (MEC, 2012; 2014; 2014a; 2016b).

É notável, ao observar os PPCs que a estratégia neoliberal condiciona a ciência e a tecnologia ao processo produtivo de grandes corporações, influencia culturalmente e condiciona hábitos e costumes da sociedade. O crescimento dos cursos Técnicos Agrícolas paralelamente ao fechamento das escolas no campo e ao enfraquecimento dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo é a resposta objetiva quanto ao projeto de desenvolvimento que o Estado escolheu adotar para o campo brasileiro, um projeto moderno e tecnológico para o agronegócio e que desintegra as comunidades, pois estas não são necessárias neste modelo produtivo.

É, todavia, importante ressaltar que não se pode generalizar a atuação dos Institutos Federais quanto ao serviço prestado ao agronegócio através da especialização da mão de obra para este setor, porém no Triângulo Mineiro os cursos profissionalizantes refletem o discurso hegemônico da terra de negócio refletida na acumulação de terras pelos empresários do setor, em contraposição, à expropriação e exploração dos mais pobres.

Nesta seção, considerou-se importante abordar as questões da educação e escolarização e suas contradições visto que apesar da escola se constituir em um espaço de socialização e construção da identidade social, pode também ser um instrumento de formação de uma massa com novos valores culturais e atribuições sociais que colaboram para uma forma de manipulação e imposição de crenças, exemplo disso é a crença na meritocracia.

Sabe-se que o tempo, o transcorrer das horas, é percebido de maneira distinta no campo e na cidade, e como consequência desta particularidade, são específicas de cada tempo também a compreensão da forma de produzir e o motivo da produção, de um lado está como prioridade o autoconsumo e de outro lado, a acumulação e o lucro.

Assim, torna-se claro que fechar uma escola no campo, faz parte de um projeto ideológico, pois retirar desde os primeiros anos escolares as crianças do convívio com o campo para levá-las para as escolas na cidade, é uma mensagem de legitimação ao abandono do campo. Partindo-se desta compreensão, na próxima e última seção desta pesquisa, apresentam-se os resultados e reflexões provenientes das entrevistas e observações desta problemática no Triângulo Mineiro, com o objetivo de aclarar estas ações legitimadoras que tem ao longo de décadas causado o fim de inúmeras comunidades, a destruição da natureza, extinção de espécies e a segregação de famílias.

FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO:

O TRIÂNGULO MINEIRO COMO CENÁRIO



ESTER BRAGA, 2017

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

(Gilvan Santos)

5.1 As escolas no campo e o (des)acesso à educação

O fechamento de escolas se estende para além do lugar materializado que ela ocupa, chega ao centro da família e a segrega. Nos últimos seis anos (Mestrado e Doutorado) tem-se dedicado à compreensão do processo de fechamento das escolas, de suas causas e consequências, e nas pesquisas de campo é comum o relato de mães contando que se mudaram para a cidade com os filhos, para que estes continuassem seus estudos. Deixaram o cônjuge vivendo e trabalhando na roça, porém, com o tempo esta situação torna-se insustentável, tanto pela separação da família, pela falta da ajuda da mulher nas atividades cotidianas e também na manutenção de duas casas. Assim terminam-se todos mudando para a cidade. Quando possui a terra, vendem ou arrendam e se convertem em trabalhadores assalariados ou informais.

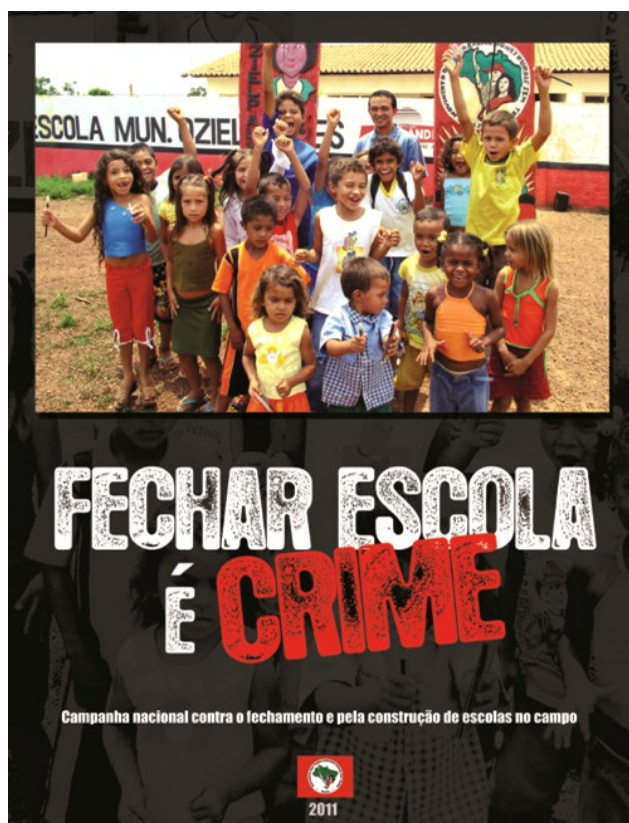
O espaço da escola em uma comunidade representa um espaço de multifunções, que transpõe a finalidade meramente educativa, normalmente, próximo à escola estava à igreja e uma unidade básica de saúde, a escola se articulava com a comunidade, nas festas, nas reuniões familiares ou na utilização do espaço também para tratar de assuntos de interesse comum. Assim, o fechamento das escolas no campo não é compreendido com um dano somente pela perspectiva educacional, mas também social.

As consequências do fechamento de escolas se alastram pelas bases das comunidades, retira-lhe a força que está potencialmente representada em suas futuras gerações. É um golpe certo também na construção ideológica do agronegócio sobre o significado e a representatividade da terra para esse povo. O cuidado com a terra se aprende desde criança. Com a escola próxima à comunidade os filhos ainda ajudavam os pais, porém com a nucleação na cidade, o tempo perdido entre a casa e a escola torna-se demasiadamente desgastante e vai minando inclusive esta relação que se estabelece no cotidiano familiar. E por este mesmo motivo é que muitos alunos também abandonam a escola, pelo desgaste diário no deslocamento para as escolas.

Conforme está previsto no 12º artigo da LDBEN 9394/96, caracteriza-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino, a articulação “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” Por isso, o fechamento de uma escola é apontado pelos movimentos sociais de luta pela

terra como um atentado que ameaça a sobrevivência das comunidades. Neste sentido, o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra criou em 2011 a campanha “Fechar escola é crime: Educação do Campo direito nosso, dever do Estado” (Figura 7)

FIGURA 7 - Cartaz da campanha contra o fechamento e construção de escolas no campo, MST, 2011.



Fonte: MST (2018)

Brandão (1999) explica que a socialização desde os primeiros anos de vida da criança, passando por sua adolescência representa um lento acúmulo de aprendizado do repertório camponês, da lógica que existe em cada detalhe e da compreensão do tempo. Esse convívio é a reprodução afetiva do homem com a terra, e essa afetividade se constrói somente na prática, através do trabalho. “A família camponesa é ao mesmo tempo ‘uma unidade afetiva e uma equipe de trabalho’”. (BRANDÃO, 1999, p.18)

Fala-se neste sentido, do camponês que vive e reproduz sua existência na terra que lhe pertence. Porém, e ao desterrado? Tem-se a compreensão que para os desterrados, expropriados, sem terras, que lutam para permanecer no campo e na terra de trabalho, o vínculo com a terra seja construído de forma ainda

mais subjetiva. Constrói-se parte desta identidade nas bases materiais da luta. Por todos estes elementos é que se reafirma que a dimensão da escola não se restringe ao lugar onde está fundada. A sua função na comunidade estende-se também ao indizível, ao impalpável.

E embora o fechamento das escolas no campo esteja associado a fatores como a municipalização, a redução da taxa de natalidade, a implantação de tecnologias e a diminuição da população rural ao longo dos anos. Entende-se também, que haja uma finalidade proporcional ao modelo rural que tem sido desenvolvido no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1970, com o respaldo do Estado. Para Gonçalves (1984, p.121) “a geografia da penetração do capital no campo revela uma aliança da burguesia com a oligarquia latifundiária”.

Com o fechamento de uma escola, é oferecido o transporte escolar como um benefício. Uma contradição no discurso de contenção de despesas, visto que são exorbitantes os valores destinados ao transporte escolar. O transporte é normatizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, com o repasse de verbas aos entes federados, a partir do número de alunos da educação básica pública, residentes em área rural e que utilizam o transporte escolar, informados no Censo Escolar do INEP no ano anterior.

A variação decorre de quatro fatores: 1) Percentual da população rural do município (IBGE), 2) Área do município (IBGE), 3) Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA) e 4) índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB (INEP). De acordo com as normas estabelecidas pelo FNDE este recurso deve ser aplicado em

despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública, residentes em área rural [e] pagamento de serviços contratados junto a terceiros (FNDE, 2011)

Os tempos atuais são a marca absoluta de que os povos do campo são colocados há décadas em um aspecto inferior, pois, as políticas públicas que deveriam atendê-los em suas necessidades e funcionarem como instrumentos na garantia dos seus direitos, são distorcidas e atuam como instrumentos potencializadores no descumprimento destes direitos. Substituir escolas por transporte não é de nenhuma forma um benefício para as comunidades no campo.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas por estes alunos, a distância da escola, o tempo gasto no transporte, o desgaste e o cansaço - devido à necessidade de acordarem ainda na madrugada para irem à escola. Diante disso, o transporte é um ponto que merece o aprofundamento na discussão, pois, embora seja apontado como um benefício, conforme já citado anteriormente, apresenta diferentes percalços.

Além dos fatores limitantes naturais como nos dias de chuva intensa em que o deslocamento dos alunos fica impossibilitado ou em dias comuns com desconforto causado pela poeira. Existe também uma série de riscos aos quais estes alunos são submetidos diariamente: estradas visibilidade reduzida, falta de sinalização, buracos, curvas de nível, pontes sem a devida proteção ou sem as mínimas condições de serem transitadas. Nas Fotos 8 e 9 pode-se observar dois trechos distintos da estrada de terra localizada entre os municípios de Honorópolis (MG) e União de Minas (MG), que apresenta condições perigosas de transito para os escolares.

FOTO 8 - Ponte sem proteção e sem sinalização em uma via rural na microrregião de Frutal (MG) entre os municípios de Honorópolis e União de Minas, junho de 2018



Fonte: Nogueira (2018)

FOTO 9 - Estrada de terra com pouca visibilidade na Microrregião de Frutal (MG) entre os municípios de Honorópolis e União de Minas, junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

Outro aspecto de risco que envolve o transporte escolar está relacionado ao intenso fluxo de veículos pesados que causam ainda maior desgaste das estradas, intensificam a poeira como pode ser observado na Foto 10, e agravam, consequentemente, o risco de acidentes. Além de outras inúmeras situações que similarmente a estas ameaçam diariamente estes alunos.

FOTO 10 - Caminhão bitrem carregado de cana-de-açúcar, a poeira impede a visibilidade na estrada. Microrregião de Frutal (MG), junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

De acordo com o Código Brasileiro de Trânsito, o limite de velocidade em estradas não asfaltadas é de 60 km/h, no entanto, não há nenhuma fiscalização efetiva. De modo que a precariedade e a periculosidade acentuam as condições desfavoráveis das estradas e fazem crescer o número de acidentes. As Figuras 8 e 9 são exemplos de manchetes retratando casos de acidentes com vans do transporte escolar na zona rural.

FIGURA 8 - Acidente entre van escolar e caminhonete na zona rural de Uberaba (MG), novembro de 2018.



Fonte: R7 Cidade Alerta (2018).

FIGURA 9 - Acidente entre caminhão e van escolar na MG-497, causa cinco mortes e deixa duas crianças de 4 e 7 anos feridas, MGC - 497, setembro de 2018.



Fonte: G1 Triângulo Mineiro (2018)

Desde 2007, o Ministério da Educação, executa - através de parcerias com outros órgãos nacionais - dois programas voltados para o transporte escolar

dos alunos que vivem no campo. O *Programa Caminho da Escola* que tem segundo o FNDE, o objetivo de habilitar Municípios, Estados e o Distrito Federal para que busquem financiamentos junto ao Banco Nacional do Desenvolvimento – BNDES, para a aquisição de veículos novos adequados às condições de trafegabilidade das vias (estradas e rios) da zona rural brasileira.

Ainda segundo o FNDE, há também neste Programa, a preocupação particular com os milhares de alunos que percorrem caminhos a pé até a escola. Assim, para atendê-los por meio de uma parceria com o INMETRO, foram desenvolvidas bicicletas reforçadas e de baixo custo, para que estados e municípios possam adquirir com recursos próprios. No Mosaico 4 são apresentados exemplos de meios de locomoção sugeridos pelo Programa Caminho da Escola para os alunos que vivem no campo.

MOSAICO 4 - Meios de transporte citados no Programa Caminho da Escola, FNDE.



Fonte: FNDE (2019)

Entretanto, embora haja alguns avanços neste sentido, a realidade observada em diferentes regiões, ainda é marcada por precariedade e descaso em grande parte do país, sobretudo, em áreas mais isoladas e com maiores dificuldades de acesso. Na Figura 10 apresentam-se exemplos de manchetes de retratam o verdadeiro desacesso prestado pelo transporte escolar ou pela ausência dele para muitos alunos no Brasil, algo que é utilizado como uma justificativa para o fechamento das escolas e até mesmo como um benefício possui na realidade, uma face bem mais perversa do que a que é mostrada.

FIGURA 10 – Manchetes retratando problemas relacionados ao transporte escolar na zona rural em diferentes regiões de Minas Gerais: Capelinha do Barreiro -Triângulo Mineiro (janeiro/2019); Açucena - Vale do Rio Doce (março/2012); Uberlândia -Triângulo Mineiro (outubro/2018) e Ribeirão das Neves - Metropolitana de BH (fevereiro/2018)

<p>Jornal da Manhã 46 anos</p> <p>CIDADE</p> <p>Fim do transporte escolar na Capelinha prejudica estudantes</p> <p><small>Pelo menos 20 alunos estão sem alternativa para continuar os estudos por morarem em locais de difícil acesso</small></p> <p>17/01/2019 - 00:00:00. - Por Daniela Brito Última atualização: 17/01/2019 - 07:21:55.</p>	<p>G1 TRIÂNGULO MINEIRO</p> <p>MP oferece denúncia de investigados em fraude de licitações do transporte escolar em Uberlândia</p> <p><small>Por Caroline Aleixo, G1 Triângulo Mineiro 11/10/2018 18h48 - Atualizado há 5 meses</small></p>
<p>R7 HOJE EM DIA </p> <p>Crianças caminham 10 km para chegar à escola em MG</p> <p><small>© 21/03/2012 - 11h02 (Atualizado em 14/10/2018 - 15h15)</small></p>	<p>R7 MINAS GERAIS </p> <p>Ribeirão das Neves: crianças de 4 anos caminham mais de 1 hora para ir à escola</p> <p><small>© 26/02/2018 - 20h32</small></p>

Fonte: Jornal da Manhã (2019); R7 Hoje em dia (2012); G1 Triângulo Mineiro (2018); R7 Minas Gerais (2018)

Organização: Nogueira (2019)

O PNATE, conforme mencionado anteriormente, repassa verbas do governo federal aos entes federados. O valor até fevereiro de 2018 variou aproximadamente entre R\$ 120,00 e R\$ 170,00 *per capita*, porém foi feito um ajuste de 20% a partir de março de 2018 e com esta correção os valores pagos variaram entre R\$ 144,88 e R\$ 206,69 *per capita*. O valor é creditado no período de fevereiro a novembro, no total de 10 parcelas, do ano em curso. Um exemplo pode ser observado na Tabela 4.

TABELA 4 - Previsão de repasse de verbas para os entes federados no Programa Nacional de Apoio ao Transporte de Escolares - PNATE em 2018.

PREVISÃO PNATE - 2018								
MUNICÍPIO	PER CAPTA 1ª PARCELA (FEVEREIRO)	PER CAPITA DEMAIS PARCELAS (A PARTIR DE MARÇO)	MUNICIPAL		ESTADUAL		TOTAL	
			ALUNOS	VALOR (R\$)	ALUNOS	VALOR (R\$)	ALUNOS	VALOR (R\$)
Água Comprida	128,08	153,70	56	8.463,53	44	6.649,91	100	15.113,44
Campo Florido	132,91	159,49	102	15.997,05	122	19.133,72	224	35.130,77
Carneirinho	137,75	165,30	181	29.420,65	159	25.844,66	340	55.265,30
Comendador Gomes	134,85	161,82	176	28.005,65	50	7.956,15	226	35.961,80
Conquista	128,08	153,70	63	9.521,47	56	8.463,53	119	17.984,99
Gurinhata	137,75	165,30	206	33.484,27	173	28.120,29	379	61.604,56
Ipiacaçu	131,21	157,45	35	5.418,97	25	3.870,70	60	9.289,67
Limeira do Oeste	137,75	165,30	166	26.982,47	179	29.095,56	345	56.078,03

(continua)

(Concl.) TABELA 4 - Previsão de repasse de verbas para os entes federados no Programa Nacional de Apoio ao Transporte de Escolares - PNATE em 2018.

Pirajuba	129,05	154,86	42	6.395,72	21	3.197,86	63	9.593,58
São Francisco de Sales	137,75	165,30	101	16.417,05	29	4.713,81	130	21.130,85
União de Minas	137,75	165,30	151	24.544,30	140	22.756,30	291	47.300,60
Veríssimo	132,91	159,49	105	16.467,55	111	17.408,55	216	33.876,10

Fonte: FNDE (2018)

Apesar deste auxílio, em todas as entrevistas, obtiveram-se relatos quanto à necessidade de que as Prefeituras complementem as verbas recebidas por serem insuficientes para a manutenção do transporte escolar nas áreas rurais. Assim, como a necessidade de complementação de recursos em outros Programas e demandas da população no que diz respeito à Secretaria de Educação. Na Tabela 5 são apresentados dados parciais referentes ao pagamento das parcelas do PNATE para o município de Pirajuba (MG) no ano de 2018.

TABELA 5 - Relatório parcial de liberações do Programa Nacional de Apoio ao Transporte de Escolares - PNATE no município de Pirajuba (MG), maio de 2018.

LIBERAÇÕES PNATE - MAIO/2018 – PIRAJUBA (MG)			
PROGRAMA	BANCO	DATA DE PAGAMENTO	VALOR
PNATE – Educação Infantil	Banco do Brasil	09/Mar/2018	R\$ 232,29
PNATE – Ensino Médio	Banco do Brasil	09/Mar/2018	R\$ 51,62
PNATE – Ensino Médio	Banco do Brasil	28/Mar/2018	R\$ 61,94
PNATE – Ensino Fundamental	Banco do Brasil	28/Mar/2018	R\$ 105,82
PNATE – Educação Infantil	Banco do Brasil	28/Mar/2018	R\$ 278,75
PNATE – Ensino Fundamental	Banco do Brasil	27/Abr/2018	R\$ 105, 82
PNATE – Educação Infantil	Banco do Brasil	27/Abr/2018	R\$ 278. 75
PNATE – Ensino Médio	Banco do Brasil	27/Abr/2018	R\$ 61, 94
			R\$ 1.176,93

Fonte: Pesquisa de campo, maio 2018.

Nota: Valores apresentados pela Secretaria de Educação de Pirajuba (MG) em maio de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

Destaca-se ainda nesta questão o município de São Francisco de Sales (MG), onde a previsão de repasse de acordo com o FNDE seria de R\$ 21.130, 85 em 10 parcelas conforme previsto no Programa, referentes a 130 alunos que utilizam o transporte escolar rural, informados no Censo Escolar. No entanto, na pesquisa de campo, foi relatado que em junho de 2018, 275 alunos, utilizavam o transporte escolar rural e que a frota responsável pelo transporte destes alunos era composta por 15 veículos, sendo 11 vans próprias e outros 4 veículos contratados por meio de licitação. Os valores apresentados no edital para licitação do transporte

de alunos do Ensino Fundamental da zona rural em São Francisco de Sales pode ser verificada na Tabela 6.

TABELA 6 - Previsão de valores para licitação do transporte escolar para alunos da zona rural, no município de São Francisco de Sales (MG), 2018.

PREVISÃO DE LICITAÇÃO PARA CONTRATAÇÃO DE PRESTADORES DE SERVIÇOS DE TRANSPORTE ESCOLAR EM SÃO FRANCISCO DE SALES (MG), REFERENTE HÁ 200 DIAS LETIVOS DO ANO DE 2018.				
DESCRIÇÃO	QUANTIDADE (KM)	QUILOMETRAGEM PERCORRIDA/DIA LETIVO	PREÇO UNITÁRIO (R\$)	PREÇO TOTAL
Linha 1	30.000	150	3,03	90.900,00
Linha 2	32.000	160	3,03	96.960,00
Linha 3	27.600	138	3,03	83.628,00
Linha 4	24.000	120	3,03	72.720,00
Total:				344.208,00

Fonte: Pesquisa de campo, junho 2018.

Nota: Valores apresentados pela Secretaria de Educação de São Francisco de Sales (MG) em junho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

Em todos os municípios a média de tempo percorrido nas linhas de transporte é de 1 hora e meia em cada trajeto, ou seja, passam no mínimo 3 horas do dia na estrada entre ida e volta da escola, uma rotina extremamente desgastante para estes alunos, a maioria crianças do Ensino Fundamental I que tem entre 6 e 14 anos de idade, que precisam acordar ainda de madrugada para que possam chegar a tempo na escola e além de problemas relacionados ao sono, podem ainda desenvolver problemas relacionados ao processo cognitivo de ensino e aprendizagem escolar.

Outro exemplo, que pode ser citado é do município de Limeira do Oeste, onde o repasse do PNATE em 2018 foi R\$ 56.078,03 (R\$165,30 *per capita*) referente a 345 alunos. No entanto, a previsão de gastos com transporte apenas para a primeira quinzena de junho de 2018, era de R\$ 65.834,30 que correspondeu a 17 linhas – 10 vans e 7 ônibus – para os quais pagou-se por km R\$ 2,19 e R\$ 3,03, respectivamente.

Diante desta discussão a respeito do transporte e dos recursos destinados para esta finalidade, Pessoa (2007, p. 8), acredita que estes Programas apenas sirvam para reforçar a compreensão de que o transporte de crianças e adolescentes do campo para a cidade acarreta sérios prejuízos para as comunidades. “O imperativo da redução inescrupulosa de custos não apenas implica, em muitos casos, a precariedade desse serviço, como o torna, na verdade, um perverso desserviço às famílias rurais, retirando os filhos do seu convívio”.

Quando se tem a compreensão dos altos valores gastos em transporte escolar, torna-se questionável o discurso de viabilidade econômica do fechamento da escola. Nas conversas informais durante a pesquisa de campo, por vezes se ouve algo que embora seja dito despretensiosamente, vai desvelando algumas partes deste emaranhado obscuro de circunstâncias e interesses, inclusive na viabilidade econômica de manter o transporte.

Segundo informações obtidas durante uma conversa informal na pesquisa de campo, muitos donos de vans e ônibus tem algum tipo de vínculo com o serviço público – a oferta do transporte também é utilizado nas campanhas eleitorais, visto que conforme já citado, o transporte é colocado para os moradores do campo como um benefício oferecido, diante da necessidade de fechar a escola, conforme pôde ser constatado durante uma das entrevistas na pesquisa de campo - por meio de uma conversa presenciada entre terceiros coincidentemente sobre este assunto – transcrita a seguir:

eu recebi uma correspondência aqui [...] deixa eu te falar o que eles estão me pedindo que eu quero que você veja pra mim [...] eles querem ver a relação dos motoristas de veículos, assim, os motoristas e veículos tá tranquilo, eu faço, agora eles querem também é... a rota de cada perueiro porque eles tem que fazer buscando eleitor, entendeu? Então nós temos que fazer esse documento e enviar para eles das rotas das fazendas de cada um [...]

Diante das evidências de que a falta de acesso à educação ocorre também em função das dificuldades no deslocamento às unidades escolares é lamentável e preocupante este tipo de discurso, pois, o transporte escolar não é um favor, visto que a educação é um direito a ser garantido pelo Estado. “A conclusão é que a perversidade do sistema encontra na precariedade ou na ausência de condições dignas de transporte escolar as condições adequadas para reproduzir as desigualdades sociais na região e, sem dúvida, no próprio País”. (MARTINS, 2013, p.260)

Além do Programa Caminho da Escola, existem também outros como o *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo*, que tem como objetivo conforme o disposto na Resolução nº 36, de 21 de agosto 2012, a destinação de recursos financeiros às escolas públicas nos níveis municipais, estaduais e distritais localizadas no campo com estudantes matriculados na educação básica. A finalidade do programa neste sentido é “propiciar adequação e benfeitoria na infra-

estrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 2012)

E o *Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo* – instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 -, com o objetivo dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios “para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino”. Além disso, o programa também objetiva fomentar a “formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino”. (BRASIL, 2013)

O Pronacampo desenvolve-se em quatro eixos, sendo eles: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Destaca-se que incorporado ao primeiro eixo, está o *Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo*, instituído pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que visa à distribuição de material didático específico para os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriadas.

Outra finalidade do Pronacampo seria a oferta de cursos para professores e também os cursos de licenciatura específicos para a Educação do Campo, contudo, a realidade tem se mostrado oposta aos objetivos inicialmente propostos por estes Programas. Os livros didáticos com conteúdos que reforçam estereótipos e a dicotomia entre o campo e a cidade e assim como as milhares de escolas, os cursos de licenciatura também estão sendo extintos, um transtorno tanto para os alunos quanto para os professores destes cursos, servidores que acabaram sendo exonerados de seus cargos.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 confere ao cidadão o direito à Educação, visando o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. E a LDBEN 9394/96, no art. 28, incisos de I a III, aponta elementos que direcionam a oferta da educação básica para a população rural e orienta que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias à adequação das peculiaridades da vida rural e de cada região.

Assim, o acesso à escola não é um favor e nem mesmo um benefício, mas sim um direito, razão pela qual Arcoverde (2012) reforça que a substituição de escolas por ônibus é contrária à luta pelo acesso a educação e pelo ensino de qualidade, o investimento deve ser nas escolas, não no transporte, direcionado para construir mais escolas no campo e não para implantar políticas e programas de transporte destes alunos. Hage (2012) corrobora esta afirmativa ao considerar que

é essa perspectiva quantitativa da relação custo-benefício, a partir da perspectiva urbanocêntrica, que é aplicada pela gestão pública. Há ainda uma aceitação da sociedade, porque conseguem demonstrar que, por meio da oferta do transporte escolar, atendem toda a demanda e em todos os níveis. Isto acontece porque há uma compreensão de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, que consolida como natural esse movimento das pessoas se deslocarem do campo para a cidade. Só que não há lugar para todo mundo viver na cidade, no lado urbano. A população que vive nas cidades não vive essas promessas do desenvolvimento que a perspectiva urbanocêntrica apresenta. Quem vive bem na cidade? Quem vive no centro e quem tem um emprego significativo? A grande maioria vive muito mal na cidade, vive pior que as pessoas que vivem no campo. (HAGE, 2012, p.1)

Neste sentido Camini (1998, p. 35) acredita que “o descaso com a Educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo”. No entanto, tem sido possível compreender esta análise a partir de uma perspectiva ideológica que desvaloriza a Educação como um todo, visto que, embora a escola esteja prioritariamente na cidade, também não parece refletir a compreensão que, somente, na roça os trabalhadores não precisem de estudo, pois também na cidade os trabalhadores e seus filhos, na escola, estão sendo negligenciados pelo Estado.

Todavia, as escolas na cidade não são o contexto que se pretende tratar. Assim, no que diz respeito à citação da autora quanto à educação ofertada no campo, e diante do que tem sido possível observar tanto nesta pesquisa quanto em outros estudos que abordam a temática, é que se poderia dizer que: o modelo produtivista no campo, tem evidenciando que o desinteresse com a educação advém de um projeto ideológico para converter o campo cada vez mais em rural agroexportador, e neste modelo o camponês é absolutamente dispensável, enquanto força de trabalho pode ser incluído no processo, porém, não como camponês.

Percebe-se então que são inúmeros os fatores associados ao êxodo das famílias do campo para as cidades. Diante do exposto, Ramos Filho (2013, p. 37) faz uma pertinente reflexão, quanto à intensificação do que considera como um

suposto dinamismo do agronegócio na geração de empregos e contribuição na redução da pobreza, o autor aponta que o setor

propõe ações que buscam na realidade garantir custos mais baixos de produção [...] mediante políticas governamentais de controles cambiais, realização de um modelo de reforma trabalhista rural que viabilize uma precarização ainda maior do trabalho, bem como investimentos públicos na educação rural. Neste último, a preocupação não é viabilizar um direito universal e promover a escolarização, capacitação, qualificação, formação e politização dos pobres rurais com vistas à construção de sua autonomia, mas, efetivamente, **busca-se escolarizar os pobres do campo para que domine um determinado ofício ou conhecimentos básicos que serão necessários ao trabalho** nas fazendas, escritórios ou cozinhas das corporações que atuam e controlam a agricultura comercial e suas agroindústrias. (RAMOS FILHO, 2013, p. 39, grifo nosso)

E se para exercer estas funções, a identidade com o campo é dispensável, o potencial trabalhador pode ser escolarizado em qualquer escola. Bruno (2009) também acredita que a supervalorização do salário, em detrimento de outras condições, e a valorização atribuída ao emprego reforça no trabalhador o sentimento de necessidade de manter o emprego, submetendo-se inclusive a condições precárias, de vulnerabilidade e até mesmo de trabalho escravo.

A posse ou a intenção de possuir é um elemento comum em todas as classes envolvidas na cadeia do agronegócio. A posse se manifesta em diferentes escalas, por meio desta necessidade de garantia. O empresário rural compreende a posse da terra como garantia de acumulação de renda e poder. O camponês compreende a posse da terra como uma garantia de sobrevivência. E o trabalhador assalariado também considera a posse de um emprego como a mínima garantia de suprimento das suas necessidades e das necessidades da família.

No entanto, ao contrário da posse que é comum a todos. O poder não é necessidade nem do camponês, nem do trabalhador assalariado, somente do empresário, pois sua intenção principal, não está firmada em suprir necessidades básicas ou na sua sobrevivência, mas sim na acumulação de riquezas. Então, entende-se que todos os conflitos se originam nestes dois eixos – posse e poder – pois aquele que os detém, intenciona controlar os demais.

E na medida em que o acesso a terra é dificultado, os expropriados sentem-se como o elo mais frágil desta cadeia, socialmente discriminados pelo agronegócio e por parte da sociedade, sistematicamente explorados na sua força de trabalho e financeiramente suscetível ao salário oferecido pelo agronegócio.

Porém, ao compreender-se como elo frágil, os trabalhadores refletem e expõem a deturpação na compreensão da realidade à qual o sistema os submete, a partir do momento, que percebe o salário como resultado do trabalho ao qual se empenhou é desvinculado da compreensão maior do seu papel na geração da riqueza acumulada, ou seja, há uma inversão proposital na compreensão da realidade quando ao invés do trabalhador sentir-se como o elo mais forte, que através do seu trabalho gera a riqueza acumulada pelo empresário, ele passa a sentir-se como o mais fraco, justamente com um dependente daquele que na verdade depende da sua força de trabalho, e assim, se concretiza a alienação necessária para a geração constante de mais –valia.

Partindo destes pressupostos, ficam evidentes os motivos pelos quais são fechadas as escolas, pois o fechamento não é por si só uma consequência da falta de alunos e do esvaziamento do campo. Fechar uma escola é mais que uma consequência, pois há claramente uma finalidade e uma motivação.

Pois, se é a identidade com a terra que mantém no camponês o vínculo e a necessidade de permanecer no campo, e se essa permanência demanda novas políticas e principalmente a redistribuição de terra, por meio da Reforma Agrária, algo diretamente contra os interesses do latifundiário, é justamente a construção da identidade com o campo que precisa ser desconstruída. E se não tem como ser desconstruída naqueles em que ela já está consolidada, então, é preciso impedir que se consolide também nas próximas gerações.

Diante deste contexto Leite (1999) reforça que uma lei criada sem a participação do povo e que não considera tamanha desigualdade e diversidade territorial, não poderá ser eficaz e também não irá trazer mudanças permanentes, apenas providências, ou seja, ações momentâneas e pontuais que encobrem as reais causas, dão a falsa impressão de algo está sendo feito para solucionar um determinado problema, porém são transitórias, não se consolidam e não se institucionalizam.

Bravo (2007, p. 31) avalia que é necessário compreender que os problemas educacionais não se resolvem apenas com leis, programas e controle de qualidade, mas "sobretudo, do entendimento da diversidade social, econômica, cultural e histórica que, sendo estrutural e conjuntural, determina os limites da ação dos dirigentes educacionais". Assim, se o real objetivo da educação é a garantia dos direitos à cidadania, a proposta não deve considerar apenas a dimensão econômica,

mas principalmente, as dimensões sociopolítica e cultural. Ressalta-se também que a realidade da educação proposta para uma região exige necessariamente que se considere a dimensão sociopolítica do povo que nela vive.

Apontados estes aspectos apresenta-se os resultados das análises e observações provenientes da realização da pesquisa de campo nos doze municípios do Triângulo Mineiro, onde se buscou compreender qual a percepção dos gestores municipais da educação sobre o fechamento das escolas e quais possíveis consequências podem ser identificadas neste processo para as comunidades.

5.2 Discursos e representações sobre o fechamento de escolas no campo no Triângulo Mineiro

Durante a pesquisa, foram feitos levantamentos de dados de diferentes plataformas com o intuito de estabelecer um panorama da realidade do Triângulo Mineiro, e principalmente, dos municípios estudados, estes dados foram organizados em tabelas que apresentam elementos norteadores para a interpretação das entrevistas e observações em campo.

Também compõe os resultados, os dados organizados e tabulados, bem como as fotografias e informações obtidas nas entrevistas com os gestores nas Secretarias de Educação, todavia mantendo o sigilo dos entrevistados, conforme garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. São apresentados quadros, tabelas e mosaicos de fotografias relacionados aos grupos de análise em que as questões do roteiro foram subdivididas. São cinco quadros que agrupam as questões de conteúdos semelhantes de acordo com o conteúdo de análise, nas respostas foram identificadas palavras e expressões que sintetizam os principais pontos levantados e por meio das quais se elaborou uma síntese interpretativa do contexto.

A síntese interpretativa foi inspirada na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, entretanto, optou-se por chamar de síntese interpretativa, pois na técnica do DSC são seguidos os passos de classificação de categorias, ideias centrais, ancoragem, representações sociais que se convertem em problemáticas e a partir das quais são construídos os DSC redigidos na primeira pessoa do singular, para dar voz à coletividade. Esses passos não foram seguidos na metodologia de análise desta tese, de modo que a síntese interpretativa apresentada não é a

construção de uma fala coletiva, mas sim da interpretação da pesquisadora diante das respostas obtidas nas entrevistas. As partes destacadas em negrito nas falas dos participantes, foi um alternativa utilizada para evidenciar algumas palavras chave como elementos norteadores na análise e construção da síntese. Esclarecida esta questão metodológica, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa empírica.

5.2.1 Resultados da pesquisa empírica: análise das entrevistas e observações em campo

A partir da década de 1970, com a inserção de um novo modelo de produção tanto na cidade quanto no campo ocorre de modo geral uma expressiva transformação nos índices demográficos da sociedade, que passa de predominantemente rural para predominantemente urbano, conforme pode ser observado na Tabela 7 nos municípios onde foi realizada a pesquisa de campo.

TABELA 7 - População rural e urbana nos municípios pesquisados, 1970 – 2010

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (QUANTIDADE DE HABITANTES)								
	1970			1980			2010		
	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL
Água Comprida	3.234	765	2.469	1.966	765	1.201	2.025	1.520	505
Campo Florido	4.881	1.781	3.100	4.962	1.989	2.973	6.870	5.208	1.662
Carneirinho	-	-	-	-	-	-	9.471	6.975	2.496
Comendador Gomes	3.671	657	3.014	3.224	656	2.568	2.972	1.508	1.464
Conquista	7.682	3.205	4.477	7.244	3.890	3.354	6.526	5.671	855
Gurinhata	14.120	1.095	13.025	8.908	1.811	7.097	6.137	2.692	3.445
Ipiaçu	6.865	2.378	4.487	4.254	3.251	1.003	4.107	3.741	366
Limeira do Oeste	-	-	-	-	-	-	6.890	5.017	1.873
Pirajuba	2.151	1.431	720	2.984	1.730	1.254	4.656	4.131	525
São Francisco de Sales	6.774	1.424	5.350	4.441	1.623	2.818	5.776	4.332	1.444
União de Minas	-	-	-	-	-	-	4.418	2.726	1.692
Veríssimo	4.110	859	3.251	3.414	1.171	2.243	3.483	2.037	1.446

Fonte: IPEADATA (2018)

Organização: Nogueira (2018).

Esta mudança reflete diretamente na composição da paisagem que é além de física, também social e culturalmente construída. O roteiro foi iniciado com questões pelas quais se procurou identificar quais características os Secretário(a)s de Educação atribuem para diferenciar o que é rural e o que é urbano e assim, a partir destas características, identificar qual a percepção dos entrevistados na

classificação dos municípios de acordo com os elementos e características que formam a paisagem, parte das respostas obtidas são apresentadas no Quadro 6.

QUADRO 6 - A paisagem como elemento determinante na percepção dos conceitos rural e urbano.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Quais elementos caracterizam ou formam, na sua opinião, uma área urbana?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A parte urbana é a parte do município dotado de infraestrutura, proporcionando melhores condições de vida como educação, saúde, lazer e trabalho”. 2. “[...] caracterizada pelo movimento de pessoas e veículos, com ruas, praças, bairros [...]” 3. “População próxima, mas com pouca convivência, prestação de serviços, comércio em geral [...]” 4. “São os elementos culturais, construídos pelo homem como as ruas, as avenidas asfaltadas, sistema de esgoto, iluminação pública, comércios, indústrias, havendo maior oferta de emprego”. 	O urbano caracterizado pela presença de infraestrutura, serviços, equipamentos públicos, que proporciona melhores condições de vida e maior oferta de emprego.
Quais elementos caracterizam ou formam, na sua opinião, uma área rural?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Falta de muita coisa, muitos lugares ainda não tem energia, nem vizinhos as moradias são escassas e dependentes da zona urbana”. 2. “A área rural é caracterizada como maior fonte agrícola e pecuária do município, fator de incontestável importância a economia local”. 3. “Rural é ausência de asfalto, com campos de cultura e criação de animais”. 4. “Antigamente, as fazendas. Hoje, é mais uma zona de plantio que de moradia [...]” 5. “São os elementos naturais, formados pela natureza como serras, morros, rios, vegetação, animais e etc, sendo utilizados para o desenvolvimento de atividades de agricultura, pecuária, extrativismo e outros”. 	O rural era caracterizado pelas como lugar marcado pela ausência de diferentes serviços. Atualmente, é mais lugar de plantio que de moradia, ocupado, predominantemente, por atividades agropecuárias e extrativismo.
Você considera que este município tenha mais características rurais ou urbanas? Porque?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Rural, porque as roças estão entrando dentro da cidade/.../A cana cercou a cidade”. 2. “Nosso município tem uma área rural muito extensa, terras férteis e próprias para pastagens. Assim, eu classifico como sendo um município voltado para a economia rural”. 3. “Mais rurais porque é uma área agrícola com muitas plantações de cana e poucas indústrias”. 4. “Rurais, porque a área urbana é mínima e a fonte de renda do município é a cana-de-açúcar”. 5. “Aqui é tão simplório, eu digo assim, aqui ainda é mais típico da zona rural do que da zona urbana”. 6. “Misto. Já existiram muitas comunidades, houve um êxodo e a cidade cresceu”. 7. “Misto Ainda com características rurais, hortas nas casas, criação de galinha, produção de doces, queijo e leite”. 8. “Rurais, porque na sua economia predomina mais a agricultura e a pecuária, sendo a parte rural, maior que a urbana”. 9. “A economia é em torno da agropecuária, todo financeiro em torno da produção e da pecuária, apesar do deslocamento para a cidade, considera predominância de aspectos rurais”. 10. “Mais características urbanas, porque a maioria da população se encontra no centro urbano”. 	Para a(o)s secretaria(o)s de educação, de acordo com a percepção relacionada aos elementos que compõem a paisagem. A classificação dos municípios do Triângulo Mineiro correspondentes ao recorte da pesquisa são considerados como predominantemente rurais, devido as características, sobretudo relacionadas a atividades e econômicas e hábitos da população.

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

As respostas obtidas quanto aos elementos que na opinião dos entrevistados caracterizam ou formam a área urbana, convergem para características como a existência de comércio (lojas, centros comerciais, supermercados, farmácias, restaurantes, etc.) acesso mais fácil a hospitais, escolas, mercado de trabalho, bancos, correios e outros serviços, além da infraestrutura, ruas, praças, bairros, residenciais e saneamento, em nenhuma das respostas foi citado algum elemento que possa ser considerado como negativo no contexto urbano, como trânsito, violência, poluição, etc.

Quanto aos elementos que caracterizam o rural, dividem-se em duas perspectivas. A primeira, das ausências, dependência dos serviços urbanos, falta ou escassez de diferentes aspectos, tais como: energia, vizinhos, asfalto, serviços e população. E a segunda perspectiva, caracteriza-se na compreensão do rural pela presença de animais, plantações, atividades agrícolas, pecuárias, sítios e fazendas ou ainda como lugar de descanso.

Partindo destes pressupostos e de acordo com as características apontadas, o(a)s Secretário(a)s foram questionado(a)s quanto ao municípios onde exercem suas atividades, e predominantemente, consideraram que os municípios apresentam mais características que se aproximam do que compreendem como rural do que como urbano, visto que, as atividades e hábitos ainda permanecem fortemente vinculados ao que acreditam ser correspondente à aspectos do modo de vida rural.

Outro aspecto observado foi estes hábitos considerados como rurais, estão presentes, sobremaneira, nas cidades em uma forma de resistência, seja no linguajar, na vestimenta, nas hortas e demais cultivos feitos nos quintais e terrenos, na produção e comercialização de alimentos em pequena escala e na criação de animais popularmente conhecida como “caipira”, ou seja, a forma mais rústica em que os animais não são criados em confinamentos, mas sim, livres e se desenvolvem em um tempo diferente do que é necessário para a produção em larga escala, na qual são utilizados inúmeros potencializadores que atendem a esta finalidade.

As Fotos 11 e 12 ilustram fragmentos da paisagem urbana em dois municípios do Triângulo Mineiro, União de Minas e Gurinhatã, em junho de 2018,

nos quais é possível observar elementos que configuram a presenças das ruralidades no urbano.

FOTO 11 - Bananeiras cultivadas no quintal de a casa em União de Minas (MG), junho de



Fonte: Nogueira (2018)

FOTO 12 - Pomar no quintal de uma casa em Gurinhatã (MG), junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

Em contrapartida, a produção em larga escala, sobretudo de cana-de-açúcar, para exportação e com uso de tecnologias que maximizam este processo, tem se estendido pelo território do Triângulo Mineiro, tomando espaço de diferentes cultivos e das atividades pecuárias. Na Tabela 8 apresentam-se os dados referentes ao Censo Agropecuário, realizado pelo IBGE, em um comparativo entre os anos de 2006 e 2017.

É possível observar que exceto Ipiaçu, em todos os demais municípios houve um crescimento expressivo em área plantada e produção (toneladas) de cana-de-açúcar, em Gurinhatã a variação nestes 11 anos foi de 28.566,7%. As demais atividades agropecuárias não acompanham o mesmo nível de crescimento, o que demonstra o interesse pelo cultivo de cana-de-açúcar, visto que neste tipo de lavoura desde o plantio a colheita, o processo pode ser mecanizado, que possibilita a maximização da produção e o menor investimento em mão de obra.

Além de aspectos relacionados ao próprio tipo de cultura, de fácil manejo, que não demanda tanto trato e investimento em manutenção como seria, por exemplo, com a criação de gado. Houve em geral crescimento também no número de estabelecimentos agropecuários e na área ocupada por estes estabelecimentos. Observou-se ainda que segundo os dados, a maior parte do pessoal ocupado nestas atividades possui vínculo familiar com o proprietário da terra.

TABELA 8 – Dados agropecuários dos municípios estudados, Triângulo Mineiro, 2006 – 2017.

MUNICÍPIO	CANA-DE-AÇÚCAR					REBANHO BOVINO		ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS (TOTAL)				PESSOAL OCUPADO		
	PRODUÇÃO EM TONELADAS		ÁREA PLANTADA (ha)			NÚMERO DE CABEÇAS		Nº DE ESTABELECIMENTOS		ÁREA (HECTARES)		COM PARESTESCO COM O PROPRIETÁRIO	SEM PARENTESCO COM O PROPRIETÁRIO	
													PERMANENTES	TEMPORÁRIOS
	2006	2017	2006	2017	% VARIACÃO	2006	2017	2006	2017	2006	2017	2017		
Água Comprida	636.800	1.190.000	7.960	17.500	119,8	14.047	7.415	88	104	26.638	35.996,717	190	466	175
Campo Florido	1.757.500	2.682.000	18.500	29.800	61,1	70.175	76.819	360	557	63.223	93.540,836	1.250	1.077	520
Carneirinho	40.000	965.120	500	12.064	2312,8	242.207	223.740	709	675	147.047	158.279,673	1.209	796	85
Comendador Gomes	54.880	464.900	686	5.850	752,8	83.271	60.448	367	494	76.337	91.780,048	861	788	127
Conquista	735.000	1.736.520	9.800	19.960	103,7	27.982	21.731	289	231	34.385	49.168,437	371	530	80
Gurinhata	2.400	584.000	30	8.600	28566,7	167.087	159.466	1.014	1.034	156.046	146.978,073	1.986	994	331
Ipiacu	542.215	297.700	6.379	4.580	- 28,2	29.805	28.045	154	150	36.833	30.557,729	251	220	120
Limeira do Oeste	694.800	1.971.008	8.685	24.638	183,7	135.575	113.600	739	712	83.677	117.197,615	1.205	786	88
Pirajuba	769.500	980.050	9.500	11.530	21,4	7.513	6.841	52	76	15.917	317.733,104	147	1.444	132
São Francisco de Sales	184.000	1.157.120	2.300	14.464	528,9	101.741	99.730	292	454	46.753	63.048,370	1.028	287	239
União de Minas	480.000	1.049.002	6.000	12.584	109,7	124.195	120.980	477	510	42.903	105.190,400	995	476	66
Veríssimo	38.400	1.147.500	480	13.500	2712,5	76.047	58.369	487	517	80.648	76.016,325	1.022	694	45

Notas: 1. Valores referentes à produção de cana-de-açúcar e rebanho bovino, disponibilizados respectivamente, nas Pesquisas Pecuária e Produção Agrícola em IBGE Cidades.

2. Em “estabelecimentos agropecuários (total)” – engloba todos os estabelecimentos de diferentes tipos de atividades agropecuárias. Os valores estão de acordo com os dados estatísticos disponibilizados nos resultados preliminares do Censo Agropecuário, 2017.

3. Os valores de pessoal ocupado em 2017, são referentes, conforme informação do IBGE, ao dia 30/09/2017.

Fonte: IBGE Cidades, Censo Agropecuário (2006; 2017)

Organização: Nogueira (2018)

O Mosaico 5 é composto por fotografias obtidas durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e junho de 2018 e demonstram o impacto causado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar no Triângulo Mineiro.

MOSAICO 5 - Paisagens do rural: impacto da expansão das lavouras de cana-de-açúcar na microrregião do Triângulo Mineiro.



Fonte: Nogueira (2018)

No segundo grupo de análise, foram organizadas as questões referentes ao fechamento das escolas, com a finalidade de verificar de que forma este processo é compreendido pelo(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação e identificar quais são os critérios norteadores para o fechamento das escolas. A síntese interpretativa destas questões pode ser verificada no Quadro 7.

QUADRO 7 – A lógica do fechamento das escolas no campo segundo a perspectiva do(a)s Secretário(a)s de Educação nos municípios que compõem o recorte espacial da pesquisa.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Qual sua opinião sobre o processo de fechamento de escolas no campo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Foi onde comecei meus estudos, onde iniciei minha carreira, porém as dificuldades no campo são inúmeras, hoje o campo é para poucas pessoas, muito diferente, não é ‘mais atrativo para o aluno’. 2. “Ocorreu com o objetivo de visar a qualidade de ensino”. 3. “O fechamento possibilita as mesmas oportunidades para as crianças, porém, pode ser um fator agravante da não permanência no campo”. 4. “Trouxe progresso para os alunos. A aprendizagem dos alunos da escola urbana era melhor”. 5. “Favorável somente no caso de não existir um número suficiente de alunos, uns 50. Porque lá a escola tem mais proximidade da casa do aluno, trata a realidade das especificidades do aluno”. 6. “Considero que tenha sido melhor, acredito que seja uma forma de igualar para que os alunos tenham as mesmas oportunidades tanto no campo quanto na cidade”. 7. “Foi necessário o fechamento para reduzir gastos, uma vez que houve diminuição de alunos”. 8. “As pessoas foram se mudando para a cidade e as escolas tornaram-se desnecessárias”. 9. “Não deveria fechar, tem mais qualidade a educação com as famílias mais próximas às escolas, acredito que as escolas deveriam voltar para o campo”. 	<p>A compreensão do que acarretou o fechamento das escolas, correlaciona-se com aspectos como qualidade de ensino e a possibilidade de acessar de maneira igualitária as oportunidades na cidade. Contudo, observa-se um discurso generalista, pautado em senso comum. Uma vez que a maioria dos municípios foram classificados como rural, com características semelhantes tanto no campo quanto na cidade, a interpretação do fechamento das escolas sob tais aspectos (oportunidades e igualdade) evidencia uma perspectiva equivocada e limitada do contexto e destes conceitos.</p>
Quais são os critérios fundamentais para o fechamento e/ou nucleação de escolas no campo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O que levou ao fechamento das escolas rurais, foi a falta de alunos que concluíram o ensino fundamental ou mudaram. Houve uma nucleação trazendo alunos de outra escola, há muito tempo”. 2. “Diminuição dos alunos, devido à mecanização rural e a falta de empregos no campo. Não houve nucleação”. 3. “Número de alunos. Houveram várias nucleações, atualmente duas grandes”. 4. “Nucleação na cidade, para oferecer um ensino de mais qualidade”. 5. “O critério fundamental seria a melhoria da qualidade do Ensino ofertado às crianças”. 6. “Ouvir a comunidade escolar e priorizar a qualidade de ensino”. 7. “No município é um projeto político, o prefeito convenceu os pais dos alunos que na cidade seria melhor pela falta de recursos e de alunos no campo”. 	<p>Apesar de frequentemente associar-se ao fechamento de escolas no campo, a falta ou diminuição de alunos, tem-se a compreensão de que a falta de alunos represente mais uma consequência que uma causa, diante da modernização e expansão agrícola, pois se realmente não houvessem alunos até mesmo o transporte seria dispensável.</p>

(continua)

(Concl.) **QUADRO 7** – A lógica do fechamento das escolas no campo segundo a perspectiva do(a)s Secretário(a)s de Educação nos municípios que compoem o recorte espacial da pesquisa.

<p>Você tem conhecimento a respeito das diretrizes e programas nacionais específicos para as escolas no campo?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Os conteúdos estudados são os mesmos, antes eram os parâmetros curriculares e hoje a Base Nacional Curricular Comum”. 2. “Não, uma vez que não temos escolas no campo não se faz necessário conhecer os programas específicos”. 3. “Por não fazer parte da realidade do nosso município, não tenho conhecimento das diretrizes”. 4. “Sim, aderimos ao PNDL Campo, PNATE e as chamadas públicas da agricultura familiar para as merendas, mas nesta sempre, é muita burocracia, eles desistem de participar”. 5. “Tenho conhecimento, já ouvi falar nas carambolas⁴⁰, mas não preocupo com estes detalhes porque atualmente aqui não tem escolas na zona rural”. 	<p>Há maior conhecimento em relação aos programas relacionados ao repasse de recursos no municípios onde ainda são mantidas as escolas. Nos demais não há interesse ou não se reconhece a necessidade de conhecê-los.</p>
--	---	---

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

Foi possível verificar em algumas das entrevistas certo desinteresse quanto ao conhecimento das Diretrizes norteadoras da educação do campo, ou mesmo um conhecimento restrito em relação aos programas e políticas públicas destinadas ao repasse de recursos. Acredita-se que mesmo nos municípios onde todas as escolas já tenham sido extintas, é fundamental que as diretrizes sejam estudadas e conhecidas por todos os gestores da administração pública, e sobretudo, neste aspecto pelos Secretários de Educação, considerando que apesar do município não manter as escolas no campo, continuam recebendo estes alunos na cidade.

Durante a pesquisa de campo, foi possível encontrar e registrar nos municípios em que foram realizadas as visitas algumas das escolas que foram fechadas e que ainda não foram demolidas. O Mosaico 6 apresenta registros de uma escola não identificada na zona rural do município de Comendador Gomes (MG), aparentemente utilizada como depósito de ração, pois ao lado da escola foi possível observar um cocho de madeira que serve para a alimentação de animais. Um detalhe que chamou a atenção, e merece ser destacado, foram os desenhos no vidro de uma das janelas, feitos provavelmente pelas crianças que estudaram ali.

⁴⁰ De acordo com MOURA (2004) *carambola* é uma variação do termo quilombola, ambos originam-se de *canhimbora* (o que tem por hábito fugir). In: **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. Porém, o termo carambola, assim como as variantes canhambora, calhambola, canhembora e caiambola estão em desuso atualmente, e para se referir às comunidades negras descendentes dos povos escravizados, utiliza-se apenas *quilombola*.

MOSAICO 6 – Escola não identificada na zona rural do município de Comendador Gomes, 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

Na Figura 11 apresenta-se o registro a Lei Municipal nº 1200 que regulamentou a extinção de escolas municipais localizadas na zona rural do município de Comendador Gomes (MG), um total de 17 escolas criadas entre a 1949 e 1966, legalmente extintas em setembro de 2013.

FIGURA 11 - Lei Municipal para extinção de escolas rurais no município de Comendador Gomes (MG), 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COMENDADOR GOMES

Este documento permaneceu afixado no alvará na Prefeitura Municipal, para conhecimento de todos, entre os dias 16/09/13 e 23/09/13.
 Gomes, 24 de 09 de 13.
 Responsável pelo setor de Imprensa

LEI Nº 1.200 DE 16 DE SETEMBRO DE 2013

EXTINGUE AS ESCOLAS MUNICIPAIS LOCALIZADAS NA ZONA RURAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O povo do Município de Comendador Gomes, Estado de Minas Gerais, por seus representantes aprovou e eu em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Ficam extintas as seguintes escolas municipais localizadas na zona rural:

- a) Escola Municipal Coronel Vicente Macedo, criada pela Lei nº 003, 11 de abril de 1949;
- b) Escola Municipal Olavo Bilac, criada pela Lei nº 003, 11 de abril de 1949;
- c) Escola Municipal Rio Branco, criada pela Lei nº 003, 11 de abril de 1949;
- d) Escola Municipal Tobias Barreto, criada pela Lei nº 003, 11 de abril de 1949;
- e) Escola Municipal Rui Barbosa, criada pela Lei nº 003, 11 de abril de 1949;
- f) Escola Municipal Cassimiro de Abreu, criada pela Lei nº 86, de 19 de fevereiro de 1955;
- g) Escola Municipal Humberto de Campos, criada pela Lei nº 86, de 19 de fevereiro de 1955;
- h) Escola Municipal Getúlio Vargas, criada pela Lei nº 86, de 19 de fevereiro de 1955;
- i) Escola Municipal Evaldo Lodi, criada pela Lei nº 112, de 18 de fevereiro de 1956;
- j) Escola Municipal Lucio Bitencourt, criada pela Lei nº 118 de 18 de julho de 1956;
- k) Escola Municipal Pio XII, criada pela Lei nº 181, 18 de outubro de 1958;
- l) Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, criada pela Lei nº 198, de 20 de fevereiro de 1959;
- m) Escola Municipal Santa Helena, criada pela Lei nº 205, 20 de abril de 1959.

CONFERE COM O ORIGINAL

Ass. [Assinatura]
 Matr. 9

Praça Manoel Bertoldo da Silva, 31 - Centro - CEP: 38250-000 - Comendador Gomes - MG - Fone: (34) 3423-0100 / Fax: (34) 3423-0101 - E-mail: pm_gomes@yahoo.com.br

PREFEITURA MUNICIPAL DE COMENDADOR GOMES

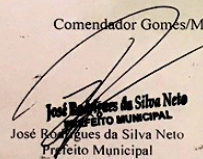
Este documento permaneceu afixado no alvará na Prefeitura Municipal, para conhecimento de todos, entre os dias 16/09/13 e 23/09/13.
 Gomes, 24 de 09 de 13.
 Responsável pelo setor de Imprensa

- n) Escola Municipal Medalha Milagrosa, criada pela Lei nº 328, 20 de fevereiro de 1963;
- o) Escola Municipal São Sebastião criada pela Lei nº 328, 20 de fevereiro de 1963;
- p) Escola Municipal Sagrado Coração, criada pela Lei nº 387, de 15 de fevereiro de 1965;
- q) Escola Municipal Gonçalves Ferreira, criada pela Lei nº 408, de 15 de fevereiro de 1966.

Art. 2º - Os alunos, por ventura, matriculados nas referidas escolas serão matriculados na rede municipal de ensino do perímetro urbano, nas séries respectivas, ficando assegurado o transporte escolar para todos os alunos.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Comendador Gomes/MG, 16 de setembro de 2013.


José Rodrigues da Silva Neto
 Prefeito Municipal

CONFERE COM O ORIGINAL

Ass. [Assinatura]
 Matr. 9

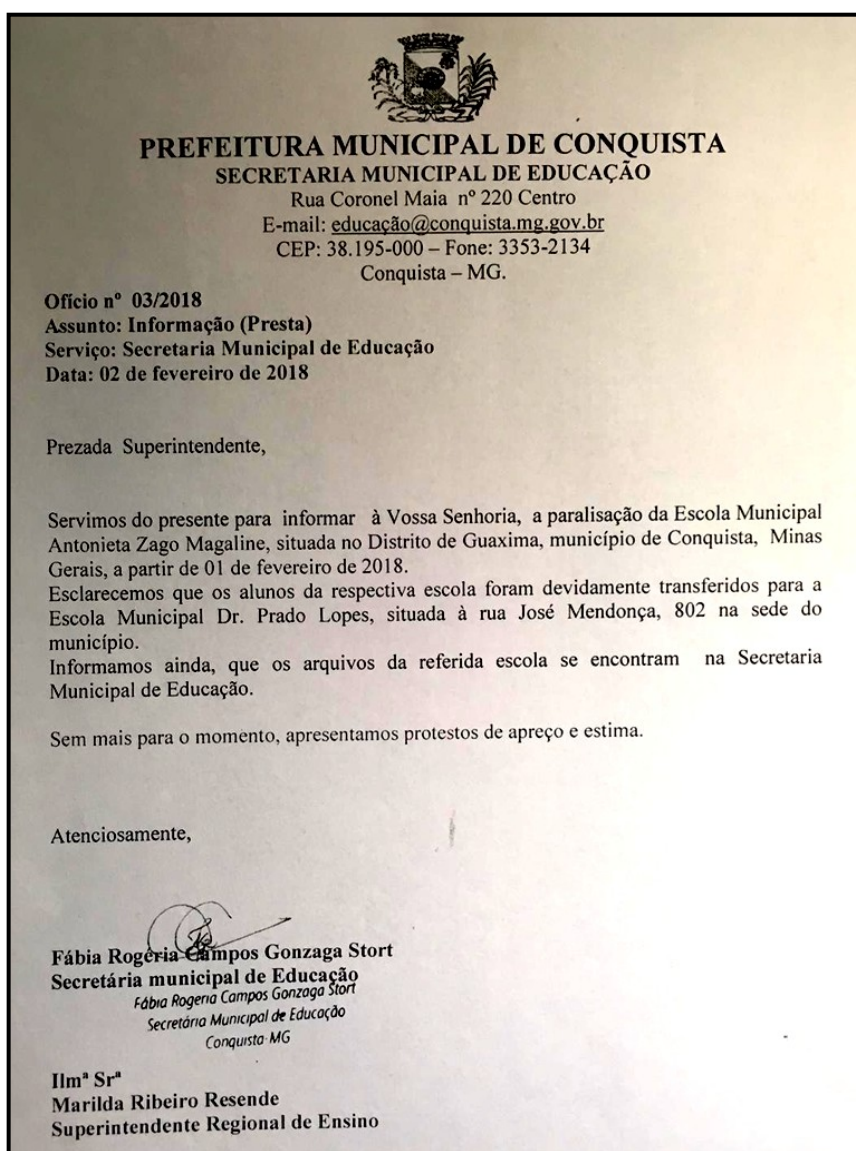
Este documento permaneceu afixado no alvará na Prefeitura Municipal, para conhecimento de todos, entre os dias 16/09/13 e 23/09/13.
 Gomes, 24 de 09 de 13.
 Responsável pelo setor de Imprensa

Praça Manoel Bertoldo da Silva, 31 - Centro - CEP: 38250-000 - Comendador Gomes - MG - Fone: (34) 3423-0100 / Fax: (34) 3423-0101 - E-mail: pm_gomes@yahoo.com.br

Fonte: Nogueira (2018)

No município de Conquista (MG) foi possível registrar as instalações da Escola Municipal Antonieta Zago Magaline, localizada no Distrito de Guaxina, paralisada em Fevereiro de 2018, conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação. No ato da paralisação foi enviado um ofício (Figura 12) à Superintendência Regional de Ensino, informando quanto ao encerramento das atividades e transferência dos alunos para a escola municipal localizada na sede do município.

FIGURA 12 - Ofício enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Conquista (MG) à Superintendência Regional de Ensino no ato da paralisação da Escola Municipal Antonieta Zago Magaline, em 2018.



Nota: Documento obtido na SME de Conquista (MG), durante a pesquisa de campo, junho 2018.

Fonte: Nogueira (2018)

Segundo informações obtidas, primeiramente as escolas são paralisadas, para somente após um período que pode variar em torno de 5 anos, serem finalmente extintas, ou seja, declarar que o funcionamento da escola foi definitivamente encerrado. Os registros fotográficos obtidos nesta escola foram realizados apenas 4 meses após a sua paralisação, e foi portanto, possível observar que se não todo, parte do material didático foi deixado na escola, além de equipamentos eletrônicos e outros itens tais como mesas e cadeiras, conforme apresentado no Mosaico 7.

MOSAICO 7- Escola Municipal Antonieta Zago Magalini, paralisada desde fevereiro de 2018, distrito de Guaxina, Conquista (MG).



Fonte: Nogueira (2018)

O conteúdo de outros Ofícios referentes à paralisação de escolas na zona rural no município de Conquista podem ser conferidos nas Figuras 13 e 14.

FIGURA 13 - Ofício da SME - Conquista (MG) enviado à SRE quanto a paralisação de escolas da zona rural, abril de 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONQUISTA
CEP 38.195-000 - ESTADO DE MINAS GERAIS
GABINETE DO PREFEITO

Ofício nº 009/98
Assunto: Comunicação faz
Serviço: Secretaria Municipal de Educação
Data: 22/04/98

Senhora Coordenadora,

Servimos da presente para comunicação através de V. Sa. ao SEDINE, a paralisação das Escolas Municipais Rurais Maria Stella Resende, João Rodrigues da Cunha, Artur Abate e Francisco Carvalho Filho, deste município, a partir de 02 de fevereiro de 1998. Esclarecemos que os alunos das respectivas escolas foram devidamente nucleados nas Escolas Municipais Rurais João Alvarenga (Distrito de Jubai) e Antonieta Zago Magalini (Distrito de Guaxima). Informamos, ainda, que os arquivos das referidas escolas foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. Sem mais para o momento, apresentamos protestos de apreço e estima. Atenciosamente.

Maria Emilia Canassa
Secretária Mun. Educação, Cultura, Esportes, Turismo e Lazer
CONQUISTA/MG

Ilma. Sra.
Coordenadora do SEDINE
39ª SRE
UBERABA - MINAS GERAIS

Fonte: Nogueira (2018)

FIGURA 14 - Ofício da SME - Conquista (MG) enviado à SRE quanto a paralisação de escolas da zona rural, fevereiro de 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONQUISTA
CEP 38.195-000 - ESTADO DE MINAS GERAIS

Ofício nº 001/2000
Assunto: Comunicação faz
Serviço: Secretaria Municipal de Educação
Data: 01/02/2000

Senhora Diretora,

Servimos da presente para comunicação através de V. Sa. ao Setor de Funcionamento Escolar, o encerramento das atividades escolares nas Escolas Municipais Rurais Rodolfo Furriate e São Sebastião, deste município, a partir de 01 de fevereiro de 2000. Esclarecemos que os alunos das respectivas escolas foram devidamente nucleados nas Escolas Municipais Dr. Prado Lopes (Conquista) e Antonieta Zago Magalini (Distrito de Guaxima). Informamos, ainda, que os arquivos das referidas escolas foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. Sem mais para o momento, apresentamos protestos de apreço e estima. Atenciosamente.

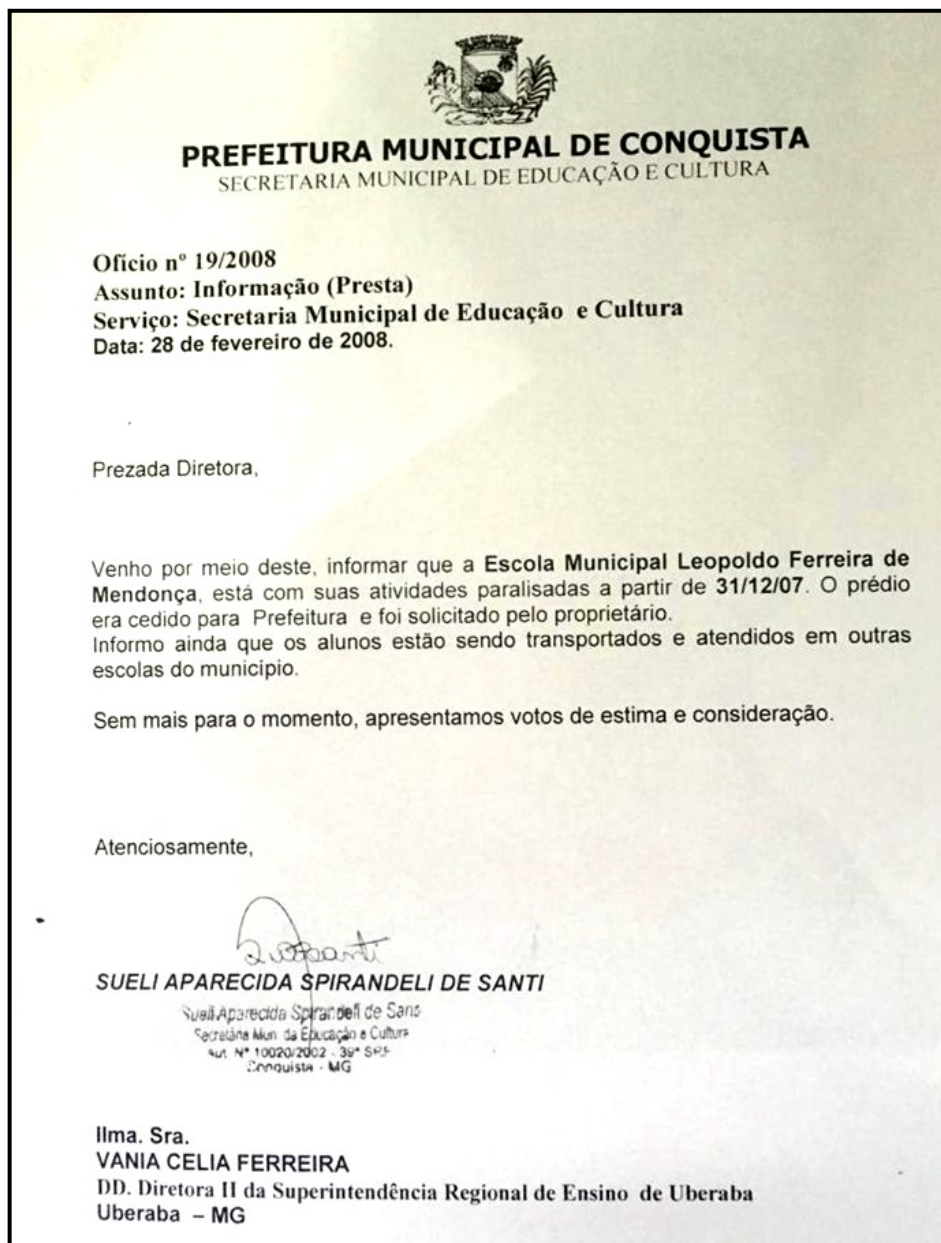
Maria Emilia Canassa
MARIA EMILIA CANASSA
Secretária Mun. da Educ. e Cultura.

Ilma. Sra.
ANA BÁRBARA FERREIRA CURY
DD. Diretora 39ª SRE UBERABA

Fonte: Nogueira (2018)

Na Figura 15 é possível constatar no texto do Ofício enviado à SER em fevereiro de 2008, a paralisação de uma escola municipal que funcionava em um terreno cedido, diante da solicitação do proprietário junto à Prefeitura Municipal, pela desocupação e devolução do terreno.

FIGURA 15 - Ofício da SME de Conquista (MG), enviado à SRE, quanto a paralisação de escola localizada em terreno cedido, 2008.



Fonte: Nogueira (2018)

Na entrevista realizada com a Secretária de Educação de Carneirinho (MG) obteve-se a informação que a última escola localizada na zona rural em funcionamento no município – Escola Municipal de Gracilândia - seria paralisada a

partir do segundo semestre de 2018. A escola estava sendo mantida à pedido dos pais dos alunos, porém diante do mau estado de conservação, da necessidade de uma reforma e da quantidade de alunos, considerada como pequena – 13 alunos, em junho de 2018 – seria inviável mantê-la e, portanto, havia-se chegado à decisão do encerramento das atividades e nucleação destes alunos na cidade. O Mosaico 8 foi organizado com fotografias desta escola.

MOSAICO 8 - Escola Municipal da Gracilândia, Carneirinho (MG), junho de 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

Durante as pesquisas documentais e na pesquisa de campo foi possível identificar o nome e algumas informações isoladas acerca de algumas destas escolas que foram fechadas, todas estas informações foram reunidas no Quadro 13 – Escolas paralisadas nos municípios estudados e informações gerais, localizado nos apêndices desta tese.

Outro aspecto que foi abordado na pesquisa trata-se da manutenção de algumas escolas no campo. Buscou-se compreender quais são os motivadores para que uma escola seja mantida em atividade enquanto milhares de escolas são fechadas sob a justificativa da falta de alunos e contenção de gastos. Neste sentido, organizou-se o Quadro 8 com as respectivas informações obtidas sobre estas duas situações.

QUADRO 8 - Manutenção e extinção das escolas no campo, Triângulo Mineiro, 2018.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
MUNICÍPIOS ONDE AINDA SÃO MANTIDAS ESCOLAS NO CAMPO: Campo Florido, Gurinhatã e Limeira do Oeste		
Porque o município tem mantido esta escola no campo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. "As crianças estarão mais próximas de casa e sem o desconforto de se locomoverem para a sede do município". 2. "Proximidade de assentamento e quantidade considerável de alunos". 3. "Pedido dos pais". 	Observou-se que as razões para manter as escolas no campo são relacionadas à existência de uma quantidade de alunos que viabilize a manutenção ao invés do transporte, inclusive quando há assentamentos com número significativo de alunos ou escolas nos distritos.
Já houve alguma menção em fechá-la? Se sim, por parte de quem e por qual/ quais motivo(s)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Não, as duas escolas existem tem bastante alunos e não houve a intenção de fecha-las". 2. "Sim, por parte do prefeito anterior, eram poucos alunos e ele achava melhor nuclear na cidade". 3. "Sim, fecharemos a partir do segundo semestre". 	É certo que em algumas circunstâncias as escolas ainda ativas sejam alvo da intenção de serem fechada, essa decisão, é tomada pela administração pública local ou como determinação da Secretaria Regional de Educação.
Existe alguma política educacional ou projeto próprios do município para manutenção do funcionamento desta(s) escola(s)?	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Não há projetos particulares. Todas as escolas tem o mesmo regimento, mudando apenas o Projeto Político Pedagógico conforme necessidade da escola". 2. "Não, são as mesmas políticas urbanas". 3. "Somente o Plano Político Pedagógico da escola". 	Os municípios pesquisados utilizam apenas as políticas e programas governamentais.
Você considera importante a manutenção das escolas no campo? Por quê?	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Considerando as escolas dos assentamentos é preciso conservá-las. Atendemos os alunos daquelas localidades mesmo os menores da pré-escola, é importante mantê-las". 2. "Sim, porque trabalha com menos alunos por turma e trabalha o cotidiano do aluno de forma mais específica". 3. "Não, porque não atende bem a nossa realidade". 	Percebe-se que neste ponto as opiniões divergem quanto às circunstâncias de cada município, novamente a questão da presença de assentamentos é marcada pela compreensão favorável à manutenção.

(continua)

(Concl.) QUADRO 8 - Manutenção e extinção das escolas no campo, Triângulo Mineiro, 2018.

MUNICÍPIOS EM QUE TODAS AS ESCOLAS NO CAMPO FORAM EXTINTAS: Água Comprida, Carneirinho, Comendador Gomes, Conquista, Ipiaçu, Pirajuba, São Francisco de Sales, União de Minas e Veríssimo.		
Caso não tenha nenhuma escola no campo em atividade, você saberia me dizer quando foram fechadas, porque esta decisão foi tomada e como se deu este processo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O fechamento começou com a municipalização”. 2. “Em 2009 todas foram exoneradas. O prefeito na época optou pela nucleação urbana para promover a socialização com os alunos da cidade”. 3. “Após a municipalização, houve uma decisão de fechar as escolas e foi mais viável optar pelo transporte”. 4. “Após a municipalização foram nucleadas na cidade”. 5. “Aproximadamente em 1990. Naquele momento percebeu-se que os alunos teriam oportunidade de estudar em séries separadas. As escolas não apresentam a mesma estrutura educacional que na zona urbana, o fechamento foi incentivado pelo transporte”. 6. “Falta de alunos. O processo foi encaminhar o ofício comunicando aos órgãos superiores e a documentação arquivada na SME”. 7. “Havia muitas escolas rurais, porém, com a oferta do transporte escolar, o êxodo do campo foi evidente na busca de uma vida mais confortável. As escolas foram fechando à medida que os alunos concluíam as séries iniciais, continuando seus estudos na cidade”. 	As respostas convergem para as mesmas situações, a municipalização, as políticas de transporte e a falta de alunos em decorrência do esvaziamento do campo

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

O processo de municipalização das escolas estaduais - robustecido na década de 1990⁴¹ - é geralmente apontado como a principal causa para o acelerado processo de fechamento das escolas, visto que, segundo o(a)s entrevistado(a)s, foi a partir desta transferência de funções e responsabilidades do governo federal e estadual para os municípios, que estes se viram incapazes de manter todas as escolas em funcionamento e optaram pela nucleação para reduzir despesas com funcionários e materiais.

Contudo, verificou-se que algumas situações específicas como a existência de assentamentos na região, podem contribuir para a decisão de manter a escola ativa. Porém, acredita-se, que embora possa em parte ser pela pressão que os movimentos exercem, seja principalmente uma decisão tomada pela viabilidade econômica, como, por exemplo, com o custo do transporte de um número

⁴¹ Ver: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 de 1996, Emenda Constitucional n°14 de 1996, a Lei Federal n° 9424 de 1996 e Decreto Federal n°2264 de 1997.

maior de alunos e pelo fato que as escolas na cidade podem não ter condições que acolher a quantidade de alunos provenientes dos assentamentos.

Na Tabela 9, pode-se observar em quais dos municípios estudados foram identificados a presença de assentamentos ou ocupações de movimentos sócias de luta pela terra.

TABELA 9 – Assentamentos e ocupações identificados nos municípios estudados , Triângulo Mineiro, 2014.

MUNICÍPIOS	NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS MANTIDAS NO CAMPO EM FUNCIONAMENTO						OCUPAÇÕES E ASSENTAMENTOS	
	2008	2009	2010	2016	ESCOLAS EM ASSENTAMENTOS	Nº DE ESCOLAS NO CAMPO (JUN/2018)	MOV. SOCIOTERRITORIAL POR Nº DE OCUPAÇÕES/ FAMILIAS (2000 - 2014)	Nº DE ASSENTAMENTOS / FAMILIAS (1986 - 2014)
Água Comprida	-	-	-	-	-	0	-	-
Campo Florido	3	3	2	2	2 (2010)	2	MST = 2/180 OUTROS= 1/143	-
Carneirinho	-	-	-	2	-	0	CONTAG = 1/250 OUTROS=1/80	-
Comendador Gomes	6	-	-	-	-	0	MLST = 2/178 OUTROS=1/80	-
Conquista	-	-	-	-	-	0	-	-
Gurinhata	1	1	1	1	-	1	-	-
Ipiacaçu	-	-	-	-	-	0	-	-
Limeira do Oeste	2	2	2	1	-	1	OUTROS = 1/60	2 / 331
Pirajuba	-	-	-	-	-	0	-	-
São Francisco de Sales	-	-	-	-	-	0	CONTAG = 1/16 OUTROS = 1/ ñ.i	2 / 30
União de Minas	1	1	-	-	1 (2009)	0	-	1 / 96
Veríssimo	1	1	1	1	-	0	CONTAG = 1/150 OUTROS=2/200	3 / 142

Fonte: IBGE, MEC, DATALUTA (2018)

Organização: Nogueira (2018).

Observa-se que dos doze municípios, apenas três mantinham escolas abertas em 2018. Observa-se também que neste período cinco escolas foram fechadas. Há uma naturalização do processo de fechamento de escolas no campo, pelas informações obtidas nas entrevistas, em determinados casos vem da próxima Superintendência de Ensino a exigência pelo fechamento e nucleação destes alunos nas escolas da cidade, o que é sem dúvidas um total desserviço para as famílias que ainda residem no campo, além dos riscos já mencionados, além das questões mais

complexas vinculadas à identidade existem também as demais questões no âmbito familiar.

O transporte é a materialização da ruptura do sujeito do campo com o lugar, a materialização da segregação da família e do enfraquecimento das comunidades, e por ser desgastante e cansativo, acaba também por gerar um problema de evasão escolar, ou seja, caracteriza-se como um elo entre dois pontos opostos, de um lado a desistência da vida escolar e de outro a desistência de permanecer no campo.

O transporte escolar, tem ocupado a centralidade do debate sobre o fechamento das escolas, a partir do momento em que as escolas são fechadas e substituídas pelo transporte. É acerca deste ponto que articula-se este grupo de análise, a síntese dos resultados pode ser observada no Quadro 9.

QUADRO 9 - Transporte escolar: aspectos gerais no municípios estudados no Triângulo Mineiro, 2018.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Você considera que o transporte escolar oferecido aos alunos residentes no campo, seja um serviço de qualidade?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Sim, o transporte escolar é de qualidade, os ônibus e as vans fazem revisões periódicas e os motoristas são credenciados”. 2. “Sim, há rotas que são obedecidas para maior comodidade dos alunos”. 3. “Razoável, não sendo um serviço de qualidade, mas que também não é precário”. 4. “Sim, e nas licitações seguem alguns critérios também quanto aos veículos e motoristas qualificados”. 5. “É um pouco complicado, até que os pais se acostumam a colocar os meninos na perua, por isso os pais acompanham também, nos veículos que vem as crianças de 3 anos é normal também. Os maiores colocam os pititinhos no colo quando dormem”. 	De modo geral, os secretários de educação consideram em seus respectivos municípios que o transporte escolar oferecido, embora apresente algumas falhas como o transporte de crianças sem a utilização das cadeirinhas, como um serviço de qualidade,
E quanto às distâncias percorridas, existe algum critério?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Quanto a distância, as linhas são realizadas procurando pegar os alunos de cada setor gerando mais economia e menos tempo”. 2. “Não existe critério, mas há uma análise das rotas para verificar qual seria o trajeto mais adequado”. 3. “Sim, horário de saída e retorno obedece a um zoneamento de acordo com a residência do aluno”. 4. “É feita uma distribuição de acordo com a logística porque 50% dos alunos ainda vivem na zona rural”. 5. “Todos estudam nas escolas mais próximas de casa”. 6. “Zoneamento por comunidade”. 	As distâncias percorridas chegam acerca de 200 km por trajeto, neste sentido, é feito o zoneamento com a finalidade de garantir a melhor logística. Há muitos motoristas que residem na zona rural e nestes casos de acordo com suas residências são organizadas as rotas também para otimizar a logística do transporte.
Quantas rotas são necessárias atualmente para transportar os alunos do campo para as escolas da cidade, os veículos são	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Para o transporte rural, contamos atualmente com 27 rotas, sendo 03 municipais com os ônibus escolares e 24 terceirizados, em média são 300 crianças”. 	De acordo com os dados coletados nas entrevistas é possível observar que a justificativa de fechar escolas diante da falta de alunos trata-

(continua)

(Concl.) QUADRO 9 - Transporte escolar: aspectos gerais no municípios estudados no Triângulo Mineiro, 2018.

<p>terceirizados? Quantos alunos são transportados para as escolas da cidade?</p>	<p>2. “Dividimos em 7 rotas, uma média de 120 alunos”.</p> <p>3. “São 12 rotas, 6 com veículos próprios e as outras 6 terceirizadas, para 258 alunos, atualmente”.</p> <p>4. “São 15 rotas, são 11 veículos próprios e 4 terceirizados, são aproximadamente, 275 alunos”.</p> <p>5. “São 15 rotas, 13 terceirizadas e 2 ônibus próprios do Caminho da Escola, estamos com 211 alunos na zona rural”.</p> <p>6. “São 30 rotas, em média temos 520 alunos na zona rural”.</p> <p>7. “Temos no momento 10 vans e 7 ônibus, e cerca de 380 alunos”.</p>	<p>se de uma informação que precisa ser mais bem avaliada, pois, em todos os municípios pesquisados haviam no mínimo 100 alunos que utilizam o transporte. A centralidade da análise não está na falta de alunos, mas sim, na crítica ao modelo de escolas multisseriadas e à política de transporte.</p>
<p>Qual a maior distância percorrida? (Ou em média quantas horas os alunos ficam no transporte?)</p>	<p>1. “Em média, os alunos viajam uma hora em meia”.</p> <p>2. “Cerca de quarenta minutos em cada trajeto”.</p> <p>3. “Percorrem média de 159 km/dia, em torno de três horas”.</p> <p>4. “A maior rota são 132 km, leva em média de duas horas em meia”.</p> <p>5. “Em torno de duas horas, duas horas e meia, o transporte começa a passar nas casas as cinco horas da manhã, para chegar à escola até as sete e meia da manhã”.</p> <p>6. “A linha mais distante tem 181 km, o aluno fica em média 2 horas e meia dentro do ônibus para vir para a escola e mais duas horas e meia na volta para casa”.</p> <p>7. “Em torno de 208 km, umas duas horas”.</p>	<p>Os alunos percorrem em média 1 horas e trinta minutos no transporte escolar para ir para a escola e depois o mesmo tempo no retorno para casa. O transporte para as escolas nucleadas na cidade embora seja colocado como um benefício que soluciona a falta de acesso às escolas no campo, não tem como ser realmente compreendido como uma solução. É extremamente desestimulante, prejudicial para a aprendizagem, desgastante e perigoso que crianças de três anos de idade como foi relatado sejam transportadas no colo de outras crianças.</p>
<p>Você acredita que fechar uma escola no campo e transportar estes alunos para uma escola na cidade traga benefícios ou malefícios a estes alunos? Por quê?</p>	<p>1. “Sou da opinião que trazer as crianças para a cidade só trouxe benefícios. Mais oportunidades, salas da mesma série - antes multisseriadas – mais socialização, alunos da mesma faixa etária e muito mais”.</p> <p>2. “Benefícios, pois eles terão um ensino com mais qualidade e se socializarão melhor em turmas maiores”.</p> <p>3. “Pensando na realidade do nosso município, o fechamento da escola, trouxe benefício, pois houve uma melhora notável na aprendizagem desses alunos”.</p> <p>4. “Muitos benefícios, principalmente para a socialização dos alunos”.</p> <p>5. “Benefícios, pode socializar, estudar em séries separadas, utilizar recursos tecnológicos, etc.”.</p> <p>6. “Benefícios, porque as escolas da cidade são mais estruturadas”.</p>	<p>De modo geral, a substituição de escolas pelo transporte escolar, é apontado como um fator positivo. E a nucleação na cidade vista como sinônimo de oportunidades e principalmente como aspecto facilitador na socialização, porém não são consideradas questões como o distanciamento da família, a desassistência que estes alunos tem na cidade diante da grande quantidade de alunos. Durante a pesquisa de campo em uma conversa informal, foi relatado por uma funcionário de uma escola localizada no campo o descontentamento das mães com a ida das crianças desde muito cedo para a cidade, pois adquirem hábitos que não são comuns ao seu ambiente familiar, tais como, no linguajar, no uso de gírias, maior agressividade, introjeção de hábitos de consumo, etc.</p>

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

No Mosaico 9, reúnem-se fotografias que retratam o transporte escolar em diferentes municípios do Triângulo Mineiro. Observa-se que embora o Programa Caminho da Escola, tenha como proposta a utilização do ônibus desenvolvido especificamente para as estradas de terra, o tipo de veículo predominantemente utilizado para o transporte são as vans e peruas.

MOSAICO 9 - Transporte escolar: registros na Microrregião do Triângulo Mineiro, 2018.



Fonte: Nogueira (2018)

De acordo com a Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014 - que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” - e a Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016 do Ministério da Educação que - “estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”-, ambas disponíveis nos Anexos, a decisão de fechar uma escola deve obrigatoriamente ser precedida de uma justificativa e do diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação; além da análise diagnóstica do impacto da ação proposta; e a manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etno educacional ou território rural, se é escola indígena ou do campo.

Entretanto pode-se constatar que embora existam estas exigências legais, a realidade não é condizente com esta prática de participação da comunidade na tomada de decisões, tampouco na elaboração de diagnósticos de impactos. Visto que conforme relatado nas entrevistas a decisão é tomada pela administração pública em acordo com a Superintendência Regional de Ensino e as famílias são apenas informadas a respeito do fechamento e oferta do transporte. Parte do conteúdo das entrevistas pode ser conferido no Quadro 10.

QUADRO 10 - A representatividade das comunidades diante da decisão pelo fechamento das escolas no campo, nos municípios estudados pertencentes ao Triângulo Mineiro, 2018.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
O que, em sua opinião, significa para a(s) comunidade(s) a manutenção de uma escola no campo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O município se preocupa com a educação e oferece qualidade tanto no campo como na cidade. Manter a escola honra a comunidade”. 2. “Se houvesse um número considerável de alunos, manter a escola no campo seria uma forma de preservar os costumes locais”. 3. “Seria a comodidade, a praticidade de se ter uma escola perto de casa”. 4. “Para o aluno é mais válido ir para a cidade, os pais querem condições melhor para os filhos , quem tiver que ficar no campo vai ficar independente da escola”. 5. “Menos tempo de deslocamento, de qualquer maneira para continuar os estudos os alunos se deslocariam para a cidade. Então a manutenção não seria um fator determinante para as comunidades”. 6. “Movimento e valorização da comunidade”. 7. “A comunidade ter uma escola se sente representada, o fechamento da escola dissipa a comunidade, a escola é uma característica da identidade comunitária”. 	Os pontos de vista acerca desta questão são divergentes, dos 10 entrevistados 8 acreditam que a manutenção da escola no campo traria benefícios para as comunidades no sentido de reconhecê-las em sua importância e das facilidades que seriam possibilitadas aos alunos como menor tempo de deslocamento, proximidade com a família e valorização da identidade camponesa e comunitária. Porém, há também os que acreditam que a manutenção das escolas não seriam suficientes para garantir a permanência das famílias no campo. O que é na verdade um engano, visto que é exatamente por este motivo que muitas famílias se mudam para as cidades.

(continua)

(Cont.) **QUADRO 10** - A representatividade das comunidades diante da decisão pelo fechamento das escolas no campo, nos municípios estudados pertencentes ao Triângulo Mineiro, 2018.

Quem decide o fechamento de uma escola no campo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O fechamento de uma escola não depende de uma decisão, mas da inexistência de alunos ou matrícula mínima que não justifica uma escola”. 2. “É uma ação conjunta entre administração municipal e os órgãos educacionais (regionais)” 3. “Acredito que seja a gestão da Secretaria de Educação juntamente com os membros do Conselho Municipal de Educação com a aprovação da Superintendência Regional de Ensino”. 4. “O Prefeito. Diante dos recursos, porém visando oferecer uma qualidade melhor de ensino, porque o transporte também é muito caro. Manter a escola demandaria investimento em estrutura, funcionários, etc.”. 5. “A gestão municipal, as últimas escolas em 2009 foram fechadas, primeiro, ficaram paralisadas por mais ou menos 5 anos, porque passa por esse processo até o fechamento” 6. “As autoridades e a comunidade escolar”. 7. “Administração municipal mediante autorização da Superintendência Regional de Ensino”. 8. “Decisão tomada por uma equipe administrativa com a comunidade e a superintendência de Ensino”. 	Embora tenha sido instituída a Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, que exige que antes do fechamento de uma escola seja feito um diagnóstico com comunidade, é evidente nas respostas que a comunidade não é devidamente considerada diante da decisão pelo fechamento de uma escola.
Você vê algum impacto ou consequência do fechamento de escolas no campo para(s) comunidade(s)? Comente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Não houve impacto, pois o município sempre atendeu todas as crianças, do pré a faculdade. e for o caso, pois o município oferece transporte para outras cidades”. 2. “Não. Nos dias atuais a população do campo diminuiu muito e não é mais viável manter uma escola com infraestrutura e gastos desnecessários”. 3. “De acordo com nossa realidade, a maior consequência seria o cansaço e o desconforto das crianças causado pela viagem”. 4. “Não, o transporte é oferecido pega nas fazendas e os pais podem continuar trabalhando tranquilos, como tem o transporte os pais podem continuar trabalhando no campo”. 5. “O fechamento das escolas, pode dissipar uma comunidade e fazer com ela perca identidade”. 	O fechamento das escolas é predominantemente percebido como um processo natural diante da diminuição de alunos no campo, de modo que a decisão pelo fechamento trata-se da redução de gastos desnecessários, uma vez que o transporte escolar é oferecido aos alunos.
Houve diálogo com as comunidades antes do fechamento? Houveram acordos ou resistências?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O fechamento das escolas foram acontecendo aos poucos, conforme o término do 5º ano do ensino fundamental. As crianças foram diminuindo e assim, foi muito tranquilo o processo”. 2. “Houve diálogo e resistências, mas todos viram os benefícios que seria levar os alunos para a cidade”. 3. “Sim, houveram algumas resistências, mas após o diálogo entenderam que o fechamento, seria a melhor opção para o desenvolvimento educacional das crianças”. 4. “Acredito que sim, os pais gostaram da oportunidade dos filhos estudar na cidade”. 5. “Foi uma imposição do prefeito, foi um projeto durante toda a campanha eleitoral para o fechamento das escolas, com uma conscientização dos pais na zona rural”. 	Exceto a situação em que foi relatado o fechamento de uma escola como imposição do prefeito, nos demais casos diz-se ter havido consulta a comunidade, mas percebe-se no contexto dos relatos que a opinião da comunidade não é suficiente para garantir a manutenção da escola, atesta-se inclusive que a consulta com a comunidade é na verdade uma reunião para informar a situação do fechamento da escola e informar as diretrizes quando a transferência dos alunos e oferta do transporte escolar. O que claramente define uma ação compulsória.
A comunidade pode impedir o fechamento das escolas no campo? Comente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Os assentamentos se orgulham em ter entre eles uma escola e tudo fazem para mantê-la. Não seria resistência, mas uma pressão para a continuidade da escola”. 2. “Não, os diálogos servem para esclarecer as dúvidas dos moradores do campo e o gasto maior em manter esta escola aberta”. 3. “Sim, desde que tenham argumentos concretos que provem que o fechamento da escola irá trazer prejuízos para aprendizagem das crianças”. 4. “Se o prefeito não tem condições de mantê-la com as condições legais exigidas, então provavelmente a 	

(continua)

(Concl.) **QUADRO 10** - A representatividade das comunidades diante da decisão pelo fechamento das escolas no campo, nos municípios estudados pertencentes ao Triângulo Mineiro, 2018.

	<i>comunidade não tenha como impedir</i> . 5. <i>“Provavelmente poderia tentar um acordo, mas de qualquer forma a gestão é que faria a decisão”</i> . 6. <i>“Acredito que pode sim”</i> . 7. <i>“Sim, se houver articulação, união, pressão á administração pública”</i> . 8. <i>“Acredito que não, pois se quisesse impedir deveria arcar com os custos da escola”</i> .	
Como ocorreu a transferência dos alunos para as escolas na cidade pós fechamento da escola no campo? A comunidade teve participação neste processo?	1. <i>“A transferência dos alunos ocorreu tranquilamente. No ato da matrícula, a própria escola já pedia o seu histórico”</i> . 2. <i>“Houve uma reunião de conscientização dos pais, antes do fechamento e a transferência automática para as escolas da cidade”</i> . 3. <i>“Foram inseridas de acordo com o nível de aprendizagem de cada criança. Houve participação da comunidade por meio do Conselho Municipal de Educação”</i> . 4. <i>“Oferecendo o transporte, e foram feitas reuniões para orientar as comunidades”</i> . 5. <i>“A comunidade foi informada e o transporte foi oferecido para a cidade”</i> . 6. <i>“Remanejamento das matrículas e transporte”</i> .	

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

Diante das constatações acerca da falta de participação das comunidades diante da decisão do fechamento de uma escola no campo e da ausência do diagnóstico de impacto social que é teoricamente parte obrigatória do processo. Buscou-se por fim, conhecer também qual a opinião, de um modo geral, dos Secretário(a)s quanto a qualidade de ensino oferecido em escolas no campo.

É possível observar com as respostas, que a maior parte dos gestores mesmo conhecendo os problemas relacionados às escolas na cidade, ainda apresentam em seu discurso a ideia de que na cidade as oportunidades e a qualidade de ensino são melhores que no campo. Parece haver a compreensão de que escolas no campo são necessariamente aquelas de construção precária nos mesmos moldes de quando foram implantadas as primeiras escolas isoladas nas fazendas.

O discurso ainda é fortemente marcado pelos aspectos relacionados a oportunidades que acreditam ser exclusivas da cidade, como por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho, e neste íterim desconsideram fatores mais importantes como a qualidade de vida, a segurança e o desgaste a que são submetidos este alunos, comprometendo inclusive seu desenvolvimento cognitivo. A síntese interpretativa das respostas obtidas, podem ser analisadas no Quadro 11.

QUADRO 11 - Compreensão dos entrevistados quanto à qualidade de ensino ofertado em escolas no campo em relação às escolas na cidade.

PERGUNTA	RESPOSTAS	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Você acredita que uma escola no campo seja inferior às escolas na cidade, ou vice-versa?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Jamais, a escola rural tem tanta qualidade quanto a escola urbana, os alunos são participativos, disciplinados e buscam caminhos para melhoria de qualidade de vida”. 2. “Acredito que na cidade os recursos são melhores e os profissionais mais capacitados”. 3. “Sim, principalmente na aprendizagem, por serem escolas multisseriadas e não cumprirem a grade curricular”. 4. “Sim, é inferior às escolas da cidade, em todos os sentidos, infraestrutura, matriz curricular, professores especialistas e evita gastos desnecessários”. 5. “Em termos de qualidade não, mas de oportunidade para os alunos do campo sim”. 6. “Acredito que principalmente na infraestrutura” 7. “Não, apenas quando há diferença entre multisseriadas, nos demais casos não”. 8. “No restante acredito que seja tudo a mesma coisa, mas na aprendizagem não, porque onde você tem uma sala para trabalhar só com alunos em séries separadas é muito diferente”. 	Percebe-se claramente na maioria dos discursos a reprodução dos estereótipos entre cidade e campo e da ideologia do campo como inferior a cidade. Há uma nítida ausência de avaliação na perpetuação deste tipo de discurso, visto que nas escolas da cidade também há precarização do ensino e do sujeito.

Nota: Entrevistas realizadas com o(a)s Secretário(a)s Municipais de Educação durante a pesquisa de campo entre os meses de maio e julho de 2018.

Organização: Nogueira (2018)

No que diz respeito à qualidade percebe-se a cristalização de um discurso ideológico. Embora qualidade seja um conceito subjetivo no qual cabem diferentes percepções e necessidades, acredita-se que alguns elementos sejam fundamentais. Não há lógica de qualidade em algo que possa acarretar qualquer tipo de dano físico ou psicológico. Obrigar que para estudar milhares de alunos tenham que se deslocar diariamente em estradas inapropriadas, não pavimentadas e sem sinalização não pode ser chamado de benefício e tampouco utilizado para justificar que é na cidade que existem melhores oportunidades.

Durante as idas a campo e, sobretudo na tentativa de encontrar as taperas das escolas fechadas, foi comum perder-se nas estradas de terra ou surgirem dúvidas quanto às orientações recebidas da localização destas escolas e vez ou outra a alternativa era buscar alguma propriedade onde fosse possível obter mais informações. Nestas ocasiões tratava-se de explicar qual o intuito da pesquisa que estava sendo realizada e estes momentos terminavam por constituírem-se em verdadeiras oportunidades de diálogo e aprendizado.

Em uma destas ocasiões a mãe de um aluno relatou que não lhe agradava o fato do filho ter ido estudar na cidade para seguir os seus estudos no Fundamental II, pois segundo ela, antes de ir para a escola na cidade o filho “não era rebelde e não falava palavrões”⁴². Contou que a ocorrência de acidentes com as vans do transporte escolar é comum e que nos dias chuvosos ficava apreensiva durante todo o tempo que o filho estava fora de casa.

Outro momento que merece destaque ocorreu na Escola Municipal Santa Terezinha, na zona rural do município de Campo Florido. Esta escola surgiu há 23 anos como fruto da pressão exercida pelas famílias do assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho. Em maio de 2018 eram 115 famílias assentadas. A visita a esta escola aconteceu em um dia letivo no final da tarde e após uma breve apresentação e conversa com o diretor, caminhou-se pela escola para conhecer suas instalações.

Foi possível presenciar o final de um dia de aula, com as funcionárias limpando a escola e algumas crianças brincando enquanto aguardavam o transporte escolar. Contudo, o que chamou a atenção foi o fato de todas as funcionárias conhecerem os alunos pelos seus nomes, conhecerem suas famílias e estarem atentas a cada um deles. Mais que uma escola que ensina, presenciou-se a preservação de um ambiente familiar de construção de identidade e em compromisso com a comunidade.

Aspectos estes mais difíceis de serem observados em uma escola na cidade, onde normalmente há um distanciamento mais evidente com escola, talvez devido ao maior número de alunos matriculados ou mesmo pelo desinteresse com as questões escolares por parte da comunidade. Assim reitera-se que garantir o direito à educação, está muito além de ofertar o transporte. A qualidade no ensino perpassa pela criação e interação com o coletivo formado pelos alunos e seus familiares e nada tem haver com o fechamento de escolas, que segrega famílias, negligencia direitos e causa inúmeros impactos locais.

Feitos estes apontamentos, ressalta-se novamente a importância da realização da pesquisa de campo, visto que determinados aspectos reais sobre o cotidiano e funcionamento das questões que estão abordadas nesta pesquisa só puderam tornar-se conhecidas mediante a realização da pesquisa de campo e do diálogo com diferentes pessoas por estes municípios. Embora as entrevistas tenham

⁴² Termos informais e impróprios, de cunho ofensivo, obsceno e chulo.

sido realizadas apenas com o(a)s Secretário(a)s de Educação, tem-se a consciência que estes participantes apresentam o seu ponto de vista, suas considerações partem da suas experiências, vivências e também estão de acordo com a perspectiva do cargo que ocupam. São, portanto, apenas uma das partes que constituem a totalidade da temática estudada, contudo, ressalta-se que nesta pesquisa o intuito foi justamente compreender como se dá ou como se deu a tomada da decisão pelo fechamento e quais são ou foram os procedimentos adotados tanto no âmbito legal quanto, e principalmente, no social.

Por fim, ressalta-se ainda que o pesquisador deve ter a necessidade de ir além do que está posto, olhar para o que está velado e para o que está contido nas entrelinhas, assim, a construção desta pesquisa foi diária, se estendeu para além das salas do(a)s Secretário(a)s de Educação e para além das salas da Universidade, passou por propriedades rurais, por escolas, por estradas e por inúmeros diálogos ao longo dos quatro anos do Doutorado. Em muitas circunstâncias foi difícil não emocionar-se e a indignação também foi inevitável, pois muito mais do que é passível de ser escrito e lido, no resultado da pesquisa também está aquilo que é sentido e experienciado.

E de cada experiência, vem a certeza de que é mais que urgente a necessidade de que os discursos fragmentados sejam superados e que se tenha a sensatez de não se convencer tão facilmente com todas as falas e justificativas que são impostas à sociedade diariamente. Dito isso, parte-se para as considerações finais, onde são apontados e retomados os aspectos centrais da pesquisa.

(ENTRE)TECENDO CONSIDERAÇÕES



ESTER BRAGA, 2017

Por ser de lá
Do sertão, lá do Cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado.
Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigos
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade sem viver contrariado [...]

(Gilberto Gil)

De cada nova reflexão sobre uma temática, surgem conseqüentemente, novos questionamentos. Motivo pelo qual, considera-se que a tese em si seja um fragmento de um problema constituído por diferentes eixos e possibilidades de análise. O conhecimento nunca se esgota ao considerá-lo como uma teia em constante transformação e construção. Por isso, **(entre)tecendo considerações**, pois se acredita na necessidade de que as pesquisas dialoguem e que entrelacem os resultados obtidos para contribuir para a compreensão de um panorama mais amplo. Portanto, esta pesquisa é de todos aqueles que se reconhecem nela e de todos aqueles que se dispuserem a refletir a partir dela.

Foi impossível percorrer o Triângulo Mineiro sem impressionar-se com o imenso mar de cana que esta região tem se tornado. Em conversas com famílias que ainda vivem no campo percebe-se a nostalgia ao relembrar o passado. Nas taperas encontradas no caminho revela-se um cemitério de histórias a céu aberto. Em cada escolinha abandonada na beira de uma estrada evidencia-se o desinteresse com a Educação e os povos do campo.

Ressalta que não se tem a compreensão nesta pesquisa da cidade dominadora em relação ao campo dominado, embora a análise proposta seja em relação ao fechamento das escolas no campo, sabe-se que na cidade ocorrem problemas da mesma ordem e que não seria possível compreender tais aspectos em relação às escolas no campo apenas pelo viés das transformações no campo, visto que parte dos desdobramentos que culminam para este fato estão na cidade, assim, tem-se a clareza de que ambos são interdependentes e constituem partes da mesma totalidade.

O objetivo desta tese foi compreender os rebatimentos do projeto de expansão do agronegócio no Triângulo Mineiro, no âmbito da educação escolar no campo, ou seja, conhecer de que forma a expansão agrícola interfere na vida das comunidades rurais e culmina no fechamento das escolas. Para tanto, buscou-se, identificar as transformações entre rural e urbano, o atual contexto na realidade brasileira e compreender seus desdobramentos no Triângulo Mineiro, após a década de 1970. Além de conhecer a realidade (causas e conseqüências) do fechamento de escolas em alguns municípios do Triângulo Mineiro e refletir a respeito do papel da educação e do Estado na garantia deste direito.

A análise perpassa por duas frentes. De um lado está a lógica que esvazia a escola, que é a mesma da modernização tecnológica, da industrialização

da agricultura e da urbanização que contribuem para a caracterização desta região em um epicentro do agronegócio. E de outro lado uma frente que demanda escolas, que parte, principalmente, dos movimentos sociais caracterizando uma resistência frente ao espaço capitaneado pelo agronegócio, que converte o campo em indústria.

A expansão principalmente das lavouras de cana-de-açúcar no Triângulo Mineiro, não apenas fecha as escolas, mas é também uma atividade que afeta a permanência das famílias no campo, pois impossibilita o trabalhador de se fixar. Seria questionável que diante de tamanha representatividade do setor agrícola no Brasil, inexistia uma política de educação que seja realmente eficiente para o campo, contudo, a única resposta para este questionamento seria que por questões ideológicas não há interesse em ofertar a educação no campo e do campo, porque não há interesse na permanência do povo e valorização da cultura do campo.

Entende-se que embora as medidas, Programas e Políticas implantadas pelo governo sejam válidos, não contribuem, todavia, para a consolidação da Reforma Agrária, que é o real objetivo da luta dos movimentos sociais. A disputa territorial tem se caracterizado como o principal tema da questão agrária diante dos conflitos gerados por este modelo de produção, que expropria e desterritorializa os povos do campo. Em contrapartida, há constante e crescente territorialização do agronegócio, e no Triângulo Mineiro, particularmente da indústria canavieira com intensa produção e uso de tecnologias.

O agronegócio associa-se ao capital agroindustrial e à grande propriedade fundiária, como estratégia econômica do capital financeiro na consolidação do modelo agroexportador. O campo convertendo-se em estritamente rural exclui do seu contexto o trabalhador e as famílias de pequenos produtores que não podendo competir com o agronegócio acabam arredando suas terras e migrando para os centros urbanos. Porém, há casos em que ir para a cidade não é uma opção, seja por ausência de condições financeiras ou pelo vínculo com a terra de trabalho.

Frequentemente, o PIB é utilizado nos discursos dos empresários e políticos ruralistas como justificativa para o agronegócio, porém, a riqueza gerada não é necessariamente aplicada ao lugar onde estão as lavouras e a produção. É possível citar como exemplo, o município de Delta, que tem a sua atividade econômica predominantemente movida pela usina sucroalcooleira. Porém toda a

riqueza gerada continua concentrada na família dos usineiros para ser aplicada conforme seus interesses pessoais.

As lavouras de cana-de-açúcar tem mudado a paisagem do Triângulo Mineiro, tanto no campo quanto na cidade, ao revelar contraditoriamente, a pobreza local. Outra preocupação neste sentido é que são formulados planos de expansão da produção, que irão acarretar além de maior perda na biodiversidade, a perda na qualidade do solo no Cerrado Mineiro e ampliação das desigualdades decorrentes da concentração de terras.

Apontou-se também, inúmeras propostas de Programas, Projetos e Leis criadas e implantadas pelo Estado, contudo se as bases da concentração de terra não forem desfeitas, as Políticas Públicas neste âmbito, tornam-se apenas medidas paliativas que não alteram a estrutura agrária e fundiária, raiz causadora dos conflitos internos.

O setor agroexportador fundamenta-se em uma base latifundiária que produz majoritariamente para o mercado, de modo que os pequenos produtores impossibilitados de competir perdem espaço para as atividades realizadas com alta tecnologia, empurra-se a produção do autoconsumo para a margem do processo de modernização. Expandir a produção agrícola significa claramente varrer as famílias do campo para converter cada vez mais porções de terra de trabalho em latifúndios de terra de negócio.

Neste contexto, o fechamento de escolas contribui para o processo de marginalização do homem do campo, e embora o Estado promova a criação de Programas específicos de transporte escolar (PNATE), de livros didáticos (PNLD-Campo) ou mesmo a implantação de Leis como a Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014 que estabelece que o fechamento de uma escola seja precedido pelo cumprimento de exigências como avaliação de impacto social, não há nenhuma garantia de sua efetivação, inclusive, relatos obtidos na Pesquisa de campo evidenciaram o descumprimento destas exigências.

Também é válido citar que as Políticas Públicas propostas pelo Estado refletem a compreensão de um *continuum* rural-urbano, uma vez que não consideram os valores culturais, subjetivos e imateriais dos povos do campo. Esta estrutura tem justificado o fechamento das escolas no campo, a partir de uma lógica estritamente economicista. Porém, é incoerente o discurso da falta de verba para manutenção de escolas diante dos valores exorbitantes gastos com o transporte

escolar e com a quantidade de veículos necessários para realizá-lo, ou seja, ao passo que as escolas são fechadas, financia-se o aumento do número de prestadores de serviços de transporte.

As escolas que ainda estão em funcionamento, são mantidas em parte pela pressão exercida pelas comunidades que vivem no campo, sobretudo, quando existem assentamentos com grande número de alunos. E também porque nestes casos segundo informações obtidas nas entrevistas torna-se mais viável economicamente devido a redução de custos do transporte, porém acredita-se que possa ser também por interesses políticos.

O campo convertido em setor industrial torna-se palco de disputa pela concentração dos meios de produção, portanto, é possível afirmar que antes de ser uma consequência, o fechamento de escolas no campo é uma causa, tem uma finalidade. Reflete mais a necessidade de um projeto de desarticulação e subtração das relações sociais no campo do que, somente, uma consequência deste processo.

Outro aspecto que foi possível observar refere-se ao crescimento das atividades não agrícolas em municípios que tem o setor agropecuário como o mais representativo de sua economia, com a implantação de indústrias, a terra de trabalho, é também convertida em terra de negócio, que não é apropriada somente pelos empresários do agronegócio, mas também por empresários de outros setores.

O aumento e a diversificação destas atividades capitalistas agravam as diferenças sociais no campo, visto que são as famílias mais pobres, com menor investimento em educação e com poucas qualificações que exercem prioritariamente as atividades não agrícolas. Ademais, as atividades não agrícolas alteram a dinâmica populacional do campo e estabelecem novas funções, ou seja, a população rural com poucas oportunidades para se inserir nas atividades agrícolas, encontram nas ocupações informais não-agrícolas, uma oportunidade de trabalho e geração de renda, ainda que a remuneração seja ruim.

Esta situação deixa evidente o quanto a falta de investimento em educação aumenta a desigualdade social, uma vez que dificulta a qualificação para exercer atividades que sejam mais bem remuneradas. Enquanto a permanência da escola daria autonomia para quem vive no campo, o fechamento desagrega a sociedade local e destrói o modo de vida.

É ainda necessário ressaltar que o fechamento das escolas no campo difere-se do fechamento de uma escola urbana em alguns pontos específicos.

Fechar uma escola seja onde for é negar um direito, e isto está claro, porém no campo, reflete as motivações ideológicas de sua ocorrência. Em ambos os casos são as classes mais pobres que são atingidas, entretanto, no campo os sujeitos que são usurpados do direito de estudar onde moram, são provenientes de uma única categoria, trabalhadores rurais. São os filhos dos trabalhadores rurais que são diretamente atingidos com este processo.

A Reforma Agrária é também para a cidade, mas é no campo que ela se materializa, é urgente, essa luta é diária, ainda que perseguida, reprimida e deslegitimada. Contudo, a Educação no campo e do campo tem esse objetivo de formação crítica e fortalecimento da luta. A revolução acontece justamente por meio da educação e formação da consciência crítica, de modo que, quem decide fechar uma escola tem também esta certeza, que mais que questões econômicas o fechamento de uma escola no campo representa um padrão espacial, um modelo de desenvolvimento rural, repleto de ideologias e interesses que beneficiam um projeto de campo cada vez mais rural e homogêneo.

Considera-se ainda que com o fechamento das escolas no campo o Estado legitime que qualquer tipo de pensamento crítico no campo e para o campo seja dispensável. Esta lógica se reflete na espacialidade do rural, no sentimento de pertencimento destas crianças e adolescentes que precisam buscar na cidade o seu estudo, o deslocar-se para os centros urbanos para ter acesso a um direito básico, é emblemático e consolida o discurso falacioso de que as oportunidades só podem ser acessadas por quem vive na cidade.

Entretanto, quando se muda para a cidade, a reprodução da vida no campo fica impossibilitada, inclusive por proibições de leis sanitárias. Então, diante da impossibilidade de reprodução do modo de vida, da cultura, dos costumes e também do des acesso à educação, a liberdade de viver no campo e ser do campo, vai ruindo e sendo duplamente ceifada.

Os impactos da expansão do agronegócio no Triângulo Mineiro tanto na espacialidade quanto na paisagem do rural foram evidenciados na pesquisa de campo. Acredita-se que o objetivo inicial deste estudo de compreender as contradições entre o campo e a cidade no Triângulo Mineiro a partir das causas, processos e consequências do fechamento de escolas no campo tenha sido alcançado, ainda que não tenha sido possível identificar exatamente quantas escolas foram fechadas devido a falta de registros, informações e documentos.

O Triângulo Mineiro conforme apontado nas seções anteriores é um território de conflito na luta pela terra, de modo que, o fechamento de escolas, e consequentemente, o esvaziamento do campo propiciam a expansão do agronegócio, e principalmente, da atividade canavieira em terras férteis e com suficiente capacidade e disponibilidade hídrica para o cultivo de lavouras que sejam menos nocivas ao solo, ao ambiente e mais benéficas também do ponto de vista social e humano.

Seria arriscado dizer definitivamente se o fechamento de escolas é ou não um caminho sem volta. Contudo, com base no que tem sido observado tanto nos teóricos consultados quanto nas situações presenciadas é que este processo continuará a ocorrer. E que se as ações governamentais do atual presidente Jair Bolsonaro continuarem caminhando no mesmo propósito que tem sido até o presente momento, de benefícios ao mercado exportador, aos ruralistas e aos empresários, a tendência é que não somente o direito de estudar, mas todos os demais direitos para os trabalhadores rurais e integrantes de movimentos sociais que vivem no campo sejam cada vez mais negligenciados e infringidos. A produção e geração de lucro a todo custo, causará além de profundo e talvez até mesmo irreversível desastre ambiental, um agravamento também nas questões sociais e nos conflitos pela terra.

Contudo, por acreditar na escola do campo e no campo como um instrumento importante para a luta pela permanência na terra, se não pela completa superação ao menos pela diminuição das desigualdades sociais no país - de um modo geral - e no campo de maneira específica. E, sobretudo, pela garantia do direito a educação e pela garantia de ter acesso a este direito com dignidade e segurança, é que se propôs o estudo desta temática que poderá servir de subsídio para outras pesquisas, mas que também tem o dever de denunciar a realidade que por vezes está encoberta em supostos benefícios, como é o caso da política do transporte escolar e de tantos outros Programas desenvolvidos para o campo.

No Neoliberalismo as contradições trabalham para a manutenção dos interesses, por isso, embora haja inúmeros Programas e Políticas Públicas, não há um esforço real e concreto para que estas contradições sejam superadas. Fechar uma escola, reduzir as oportunidades de trabalho, dificultar o acesso aos financiamentos e as tecnologias, incentivar o uso de agrotóxicos, impossibilitar a demarcação e redistribuição das terras, entre tantas outras mazelas aprovadas pelo Estado, compelem a migração para os centros urbanos e ampliam a miséria e a desigualdade tanto no campo quanto na cidade.

REFERÊNCIAS



ESTER BRAGA, 2017

ANDRADE, M.C de. **Cidade e campo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1974.

AGUIAR, C. de J.; SOUZA, P. M. de. Impactos do crescimento da produção de cana-de-açúcar na agricultura dos oito maiores estados produtores. **Revista Ceres**. vol.61. n°.4. Viçosa:Julho/Agosto, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0034-737X201461040006>> Acesso em: 18 nov. 2018 <https://doi.org/10.1590/0034-737X201461040006>

ALVES, F. de O.; BARBOSA, D. D. G. **A força do Triângulo Mineiro**. Disponível em: < <http://www.indi.mg.gov.br/a-forca-do-triangulo-mineiro/>>. Acesso em: 10 jan. 2019

ARCOVERDE, Y. F. de S. **Desigualdade em campo**. [ago. 2011]. Entrevistadora: Fernandes, Elisângela. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 out. 2016

ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed.rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARRIGHI, G. Fascism to Democratic Socialism: Logic and Limits of a Transition. In: _____. (ed) **Semiperipheral Development: The Politics of Southern Europe in the Twentieth Century**. Beverly Hills, Sage Publications, 1985, p. 243-279. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/.../34d99ead90d53b54a0391f3040bfa3b8.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016

BAGLI, P. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

BAUTISTA, J.M.T.; **El ejido, símbolo de la revolución mexicana**. 1992. Disponível: <<http://www.ub.edu/medame/PSTrujillo.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2017.

BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v.10, n.1, p.11-27, jan./jun.2007. <https://doi.org/10.5216/sec.v10i1.1719>

BRASIL DE FATO. **Há um grande sub-registro de casos de intoxicação**. Brasil de Fato, 2018. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/08/15/ha-um-grande-sub-registro-de-casos-de-intoxicacao-afirma-aline-gurgel/>> Acesso em: 15 dez. 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De10311.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Decreto nº 75.320, de 29 de Janeiro de 1975**. Dispõe sobre a criação do Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO). Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/1/1975, Página 1382.

_____. **Lei Complementar nº 1, de 9 de novembro de 1967.** Estabelece os requisitos mínimos de população e renda pública e a forma de consulta prévia as populações locais para a criação de novos municípios, e dá outras providências, 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp01.htm>. Acesso em: 06 abr. 2016

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/.../2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2016

_____. **Lei nº 12.389, de 3 de março de 2011.** Dispõe sobre a instituição do Dia Nacional do Calciário Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12389.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/.../publicacaooriginal-143651-pl.html>>. Acesso em: 06 abr. 2016

_____. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm>. Acesso em: 03 fev. 2016

_____. **Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966.** Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Brasília, 1966. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/.../leis/L5172.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/.../lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 06 abr. 2016

_____. Ministério da Educação - MEC. IDE - **Indicadores Demográficos e Educacionais:** Minas Gerais. Disponível em: < <http://ide.mec.gov.br/2011/>>. Acesso em: 20 nov. 2015

_____. Ministério da Educação - MEC. **Parecer nº 36 de 04 de Dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016

_____. Ministério da Educação - MEC. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**, 2016 a. Disponível: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso; 18 abr. 2017

_____. Ministério da Educação - MEC. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**, 2016. Disponível: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso; 18 abr. 2017

_____. Ministério da Educação - MEC. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Agroindústria na forma concomitante.** Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Câmpus Ituiutaba, 2014a. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-concomitante-presencial/agroindustria/ppc/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, 2012. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agropecuaria/ppc/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____.Ministério da Educação - MEC. **Projeto Pedagógico do Curso em Agricultura Integrado ao Ensino Médio**. 2014. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agricultura/ppc/>>. Acesso em: 19 out. 2018

_____.Ministério da Educação - MEC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado Ensino Médio**. Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia, 2016b. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/uberlandia/cursos/tecnico-integrado-presencial/meio-ambiente/ppc/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____.Ministério da Educação - MEC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária na Forma Concomitante**. IFTM, Campus Campina Verde, 2017. Disponível em: <www.iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=171018091712_tec.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018

_____.Tribunal de Contas da União - TCU. **Acórdão nº2653/2008**. Denúncia. Determinações ao Incra no âmbito do projeto Pronera. Pedido de reexame. Provimento parcial.Determinações. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/.../3269_47_10_P.doc> Acesso em: 22 jul. 2018.

BROTTO, C. V. de P., **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BRUNO, R. et al. **Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

_____. **Por uma Educação do Campo**. Ed 2ª. Brasília, 2005.

CAMARGO, J. F. de. **A cidade e o campo: êxodo rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Paulista, 1968.

CAMINI, I. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1998

CAMPOS, S. A. C.; PEREIRA, M. W. G; TEIXEIRA, E. C. **Trajetória de modernização da agropecuária mineira no período de 1996 a 2006**. Economia Aplicada. vol.18 n°.4, Ribeirão Preto: Oct./Dec. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-8050/ea115282>>. Acesso em: 13 fev 2018.

<https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea115282>

CANUTO, A; LUZ, C. R. da. S.; LAZZARINI, F.(coord.) **Conflitos no Campo - Brasil 2013**. Goiânia: CPT Nacional, Brasil, 2013.

_____. SILVA, C. R. da; ANDRADE, T. V. P (coord.). **Conflitos no campo - Brasil 2017**. Goiânia: CPT Nacional, Brasil. 2017.

CARMO, M. A. **A. Entre safras e sonhos: trabalhadores rurais do sertão da Bahia à lavoura cafeeira do cerrado mineiro (1990-2008)**. 2009. 297 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, F. F.; AUGUSTO, L.G. da S.; RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K.; BÚRIGO, A.C. (org.) **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015

CARNEIRO, M.J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro: CPDA/ UFRRJ, n. 11, 1998.

_____. "Rural" como categoria de pensamento. **Ruris**, v.2, n.1, 2008. p. 9-38.

_____. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, M.J; CASTRO, E.G. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: MauadX, 2007.

CARVALHO, N. D. de. **Luta pela terra no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba: a trajetória dos movimentos e organizações sociais na construção do território**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CASTILHO, I. **Brasil: 70% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros são da agricultura familiar**. MDA, 2017. Disponível em: < <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/brasil-70-dos-alimentos-que-v%C3%A3o-%C3%A0-mesa-dos-brasileiros-s%C3%A0-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CENTRO DE CIÊNCIA DO SISTEMA TERRESTRE/INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS - CCST/INPE. **Brasil: líder mundial no uso de agrotóxicos**, 2016. Disponível em: < <http://www.ccst.inpe.br/brasil-lider-mundial-no-uso-de-agrotoxicos/>>. Acesso em: 05 maio 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril: Brasiliense, 1984.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. [Coord.: Lúcia Helena Rangel) Relatório... **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - dados de 2017**. Brasil, 2017. Disponível em: < https://cimi.org.br/wp-content/.../2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018

CLEPS, G. D. G. **Estratégias de reprodução do capital e as novas espacialidades urbanas: o comércio de auto- serviço em Uberlândia** - MG. Rio Claro: [s.n.], 2005

COIMBRA, C. M. B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017
<https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>

CONCEIÇÃO, A. L.; SOUSA, R. A. D. de. O camponês e o trabalho: analisando a importância do excedente social. **Revista Pegada** - vol. 11 n.1 65: junho, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1705/1647>> Acesso em: 04 out. 2017

CORDEIRO, T. G. B. de F.e. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e resistência. **Revista Tamoios**. Ano V. Nº 2, 2009. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/..ticle/view/1006/3009>>. Acesso em: 16 abr. 2017

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. **Conflitos no campo - Brasil 2017** [Coord.: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade - Goiânia): CPT Nacional - Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14110-conflitos-no-campo-brasil-2017-web?Itemid=0>>. Acesso em 11 set. 2018.

CRUZ, V. A. G. da. **Metodologia da pesquisa científica**: administração VI. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DEPARTAMENTO DE EDIFICAÇÕES E ESTRADAS DE RODAGEM DE MINAS GERAIS - DEER/MG. **Fóruns Regionais completam um ano de efetiva inserção popular na gestão estadual.** Disponível em: < <http://www.deer.mg.gov.br/component/content/article/314> > Acesso em: 15 maio 2018.

DINIZ, D. F.; LEVER, D. F. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105>>. Acesso em: 16 abr. 2018 <https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105>

ELIAS, D. **Globalização e fragmentação do espaço agrícola do Brasil.** *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. X, núm. 218 (03), Barcelona: agosto, 2006 - ISSN: 1138-9788. Disponível: < <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-03.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2017

_____. **O meio técnico-científico-informacional e a reorganização do espaço agrário nacional.** In: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M.A. Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2007. p. 49-66

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA - EMBRAPA CERRADOS. **Conhecimento, tecnologia e compromisso ambiental.** 2. ed. ver. E ampl., Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2005

ENDLICH, A.M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In.: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.) **Cidade e campo:** relações e contradições entre urbano e rural. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.11-31

FUNDAÇÃO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE - FEAM. **Mapa de solos.** Disponível em: < <http://www.feam.br/noticias/1/949-mapas-de-solo-do-estado-de-minas-gerais>>. Acesso em: 27 dez 2018.

FEDERAÇÃO DO COMÉRCIO DO ESTADO DE MINAS GERAIS - FECOMERCIO. **Estudo sobre as regiões de Minas Gerais: Triângulo Mineiro, 2018.** Disponível em: < <http://www.fecomerciorg.org.br/.../ontent/uploads/2018/02/Projeto-Estadual-Tri%C3%A2ngulo-imprensa.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019

FELICIANO, C.A. Prática da violência no campo brasileiro do século XXI. In: RAMOS FILHO, E. da S.; MITIDIERO JUNIOR, M.A.; SANTOS, L.R.S. **A questão agrária e conflitos territoriais.** São Paulo: Outras Expressões, 2016. p.81-99

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico** / Bernardo Mançano Fernandes. - Presidente Prudente : [s.n], 2013

_____. (org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina:** a questão agrária atual. São Paulo, Expressão Popular, 2008

_____. O campo da Pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. - Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, C. A. **(Re)tratos discursivos dos sem-terra.** Uberlândia: EDUFU, 2007. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-145-1>

_____. Deslocamentos sociais e formação discursiva do sem-terra. **Biblos**, n. s. VII (2009) 219-240, 2009. https://doi.org/10.14195/0870-4112_7_10

FERREIRA, B.; BALSADI, O. V.; FREITAS, R. E.; ALMEIDA, A. N. de. **Ocupações agrícolas e não-agrícolas: trajetória e rendimentos no meio rural brasileiro**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap_15.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº. 9, jul/dez. 2011

FREDERICO, S. **Formação territorial de Minas Gerais, 2009**. Disponível em: <<https://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/samuel-frederico.pdf>> 07 jan. 2019

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Cortez: 2016.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Cortez e Moraes: 1979.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ed. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil, 1)

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2005. Disponível em: <<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2017

GALEANO, E. **De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso**. Tradução de Sergio Faraco. LP&M editora, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIRARDI, E.P. **O rural e o urbano: é possível uma tipologia?** Presidente Prudente, 2008

GOMES, I. O que é rural? Contribuições ao debate. **Boletim de Geografia**. Maringá, v. 31, n. 3, 2013. p. 81-95 <https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v31i3.19007>

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil: políticas agrícola e modernização econômica brasileira 1960-1980**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRACIANO, G. S. Região agrícola e cidades do campo: a relação urbano-industrial e o desenvolvimento territorial no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. In: **Simpósio Nacional sobre Pequenas Cidades**, IV. 2016. Anais... Ituiutaba: UFU, 2016. ISSN 2358-2979

GRAZIANO, J. da. S. **O novo rural Brasileiro**. 2. ed. rev. Campinas (SP): Unicamp, IE, 2002. 151 p. (Coleção Pesquisas, 1).

GUIMARÃES, A.P. Quatro séculos de latifúndio - 1963. In: STEDILE, P. (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.p. 35-77

GUSMÁN, E.S.; MOLINA, M.G. de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Tradução de Ênio Guterres e Horacio Martins de Carvalho. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidades**. Porto Alegre, 2004. p.1-20. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017

HAGE, S. **Fechamento de escolas rurais é atentado**. [jan. 2012]. Entrevistadora: Lima, Mayrá. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/> >. Acesso em: 18 out. 2016

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. Tradução: Rubens Enderle.

_____. **Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo**. Quito: Editorial IAEN, 2014. Tradução: Juan Mari Madariaga.

_____. **A produção capitalista do Estado**. Annablume, 2005, p. 91. Tradução: Carlos Szlak.

HESSEL, S. **Indignai-vos!** 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com>>. Acesso em: 10 jun. 2015

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4ed. São Paulo: Cortez, 1993.

IANNI, O. A formação do proletariado rural no Brasil - 1971. In: STEDILE, J. P. (org). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda: 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **(Indicadores sociais municipais)**: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/.../liv54598.pdf>>, Acesso em: 05 jun. 2018

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso: 15 mar. 2016

_____. **Reflexões sobre os Deslocamentos Populacionais no Brasil, 2011a**. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em 19 out 2016.

_____. **Sinopse preliminar do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Censo Escolar**: resumos técnicos. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 25 abr. 2016

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Capítulo 4 - **Educação**: Políticas Sociais: acompanhamento e análise nº 20, 2012. Boletim de Políticas Sociais. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2456>>. Acesso em: 10 nov. 2016

IPEADATA. Regional, População. **População residente-urbana**: 1940-2010. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2018

KAGEYAMA, A.; HOFFMANN, R. **Determinantes da Renda e Condições de Vida das Famílias Agrícolas no Brasil**. Economia, ANPEC, v. 1, n. 2, julho-dezembro de 2000, p. 147-183. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/AKRH2000.pdf> > Acesso em: 12 jul. 2018

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. (Coleção TRANS)

LEFÈBVRE, H. **El derecho a la ciudad**. 4. ed. Barcelona: Península, 1978.

_____. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época)

LIMA, M. H. P. **Cidade-campo, urbano-rural**: uma contribuição ao debate a partir de pequenas cidades em Minas Gerais. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

LOPES, A. S.; SILVA, M. de C.; GUILHERME, L.R.G. **Acidez do solo e calagem**. 3a ed. São Paulo, ANDA 1991. (Boletim Técnico, 1). Disponível em: < http://www.anda.org.br/multimedia/boletim_01.pdf>. Acesso em 01 set. 2017.

_____.; GUILHERME, L.R.G **Solos sob Cerrado**: manejo da fertilidade para a produção agropecuária. 2ed. São Paulo, ANDA, 1994. (Boletim Técnico, 5). Disponível em: < http://www.anda.org.br/multimedia/boletim_05.pdf>. Acesso em 01 set. 2017.

MARAFON G. J. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **Campo -Território**: revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-13, jun., 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/.../>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MARCOS, V. de. **Trabalho de campo em geografia**: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 84, p. 105-136, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARQUES, M. I. M. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008. p.49-78

MARTINE, G. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** no 23. São Paulo: 1991. Disponível em: Acesso em: 04 ago. 2017
<https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000100003>

MARTINS, P. F de M. Apontamentos sobre o Direito à Educação: a questão do Transporte Escolar. In: COLLICCHIO, E. et al. **Pesquisa Nacional Custo Aluno**: o transporte escolar rural sob diversos olhares. Palmas: UFT, 2013. p. 260-271

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações, 2016**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA. Brasília, 2016.

MELLO, M. C. D'Incão e. **O "Boia-Fria"**: acumulação e miséria. Petrópolis, Vozes, 3a ed. ,1976.

MENDONÇA, S. R. de. A nova hegemonia do patronato agrário brasileiro: da organização das cooperativas brasileiras à Associação Brasileira de Agribusiness. **Antítese - marxismo e cultura socialista**, Goiânia-Go, n. 2., maio de 2006

_____. **A questão agrária no Brasil**: a classe dominante agrária - natureza e comportamento 1964 - 1990. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MESQUITA, A. P. de. **Rural e urbano na vila do distrito de Pires Belo, município de Catalão (GO)**: a vida cotidiana e a relação com o lugar. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. [Tradução: Isa Tavares]

METROPOLES. Sete trabalhadores rurais passam mal com agrotóxico no DF. **Metrópoles**, 2018. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/sete-trabalhadores-rurais-passam-mal-com-agrotoxico-no-df>>. Acesso em: 20 jul. 2018

MINAS GERAIS. **Conheça Minas**: História. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/conheca-minas/historia>>. Acesso em: 17 jul. 2017

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. **Monitoramento do desmatamento nos biomas brasileiros por satélite**: Monitoramento do bioma Cerrado 2009-2010. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/...final_cerrado_2010_final_72_1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MOREIRA, R. **O movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil**: classes urbanas e rurais na formação da geografia operária brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

MOTA, D. M.; SCHMITZ H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Ciênc. Agrotec.**, Lavras, v.26, n.2, p.392-399, mar. /abr., 2002 3932. Disponível em: < <http://www.editora.ufla.br/revista/26>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MOTTA, M.M; OLINTO, B. A; OLIVEIRA, O.de. **História agrária**: propriedade e conflito. Guarapuava - Paraná: Unicentro, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **A luta do Acampamento Encruzilhada Natalino, 2014**. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html>>. Acesso em: 16 jun. 2017

_____. **Educação**, 2014a. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>> Acesso em; 16 jun. 2017.

_____. **História**, 2014b. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/historia/>> Acesso em; 16 jun. 2017.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: TRUFFER, I.; BERGER, S. (org.) **Territorios, Desarrollo y Educación rural en América Latina**. Provincia de Entre Ríos: EFLH, 2013. p. 73 - 86.

_____.; BELTRAME, S. F. C.; PEIXER, Z. I. (orgs.) **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NEY, M. G.; HOFFMANN, R. A contribuição das atividades agrícolas e não-agrícolas para a desigualdade de renda no Brasil rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 365-393, julho-setembro, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-80502008000300002>>. Acesso em: 17 set. 2018 <https://doi.org/10.1590/S1413-80502008000300002>

NOGUEIRA, A. M. **A relação homem - natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouidor (GO)**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

NOVA CANA. **Usinas de açúcar e álcool no estado**: Minas Gerais. Disponível em: < https://www.novacana.com/usinas_brasil/estados/minas-gerais> Acesso em 05 jan. 2019.

OLIVEIRA, M. **A evolução da produtividade no Cerrado**. DuPont Pionner, 2013. Disponível em: < <http://www.pioneersementes.com.br/media-center/artigos/160/a-evolucao-da-produtividade-no-cerrado>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. U de. **Campesinato e agronegócio**: uso da terra, movimentos sociais e transformações no campo. In: FEITOSA, A.M.A.; ZUBA, J.A.G.; CLEPS JÚNIOR, J. Debaixo da lona: tendências e desafios regionais da luta pela posse da terra e da reforma agrária no Brasil. Goiânia: UCG, 2006. 277 p. 29-78

_____. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A.U.de; MARQUES, M.A.M. **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra: Casa Amarela, 2004. p. 29-70

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

ORTEGA, A.C. **Territórios deprimidos**: desafios para as políticas de desenvolvimento rural. Campinas: Editora Alínea; Uberlândia: Edufu, 2008.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-262-0>

OXFAM BRASIL. No Brasil, 1% das propriedades detém metade da área rural. **Oxfam Brasil**, 2016. Disponível em: < <https://www.oxfam.org.br/noticias/no-brasil-1-das-propriedades-detem-metade-da-area-rural>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PAIVA, O. A. F. de. **Os sentidos dos Programas de Transferência de renda na Educação**: mediações e contradições no movimento de real. Tese (Doutorado). Brasil: UNB, 2009.

PEREIRA, M. F. V. Estado e mercado na definição de uma região agrícola moderna: processos e consequências no Triângulo Mineiro. In: Ramos Filho, E. da. S. et al. **Estado, políticas públicas e território**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 67-86

PEREIRA, J. B. B.; QUEIROZ, R. dá S. **Por onde o Jeca Tatu?** Revista USP: São Paulo, n.64, p. 6-13, dezembro/fevereiro 2004-2005. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13386/15204>>. Acesso em: 20 jul. 2016
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i64p6-13>

PÉREZ, C. L.V. **O lugar da memória a memória do lugar na formação de professores**: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.

PESSÔA, V. L. S. **Ação do Estado e as transformações agrárias no Cerrado das zonas de Paracatu e Alto Paranaíba**. Tese (Doutorado). Rio Claro: UNESP, 1988.

_____. **Meio técnico-científico-informacional e modernização da agricultura**: uma reflexão sobre as transformações no cerrado mineiro. In: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M.A. Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2007. p. 255-253

_____; MATOS, P. F. **A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território**. Geo UERJ - Ano 13, nº. 22, v. 2, 2º semestre de 2011. p. 290-322. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2456> >. Acesso em: 08 jun. 2017
<https://doi.org/10.12957/geouerj.2011.2456>

PINTO, J. M. **Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa?** [nov. 2012] Entrevistadora: Fernandes, Elisângela Revista Escola: Editora Abril, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em 18 out.2015.

PORTO GONÇALVES, C. W. **Paixão da terra: ensaios críticos de ecologia e geografia**. Rio de Janeiro: Rocco: Pesquisadores associados em ciências sociais - SOCII, 1984.

RAMOS FILHO, E. da S. **Movimentos socioterritoriais, a contrarreforma agrária do Banco Mundial e o combate à pobreza rural - os casos do MST, CONTAG e MARAM**: subordinação e resistência camponesa. São Paulo, Buenos Aires: Outras Expressões, CLACSO, 2013.

RANGEL, Ignácio. A questão agrária brasileira - 1957 -1986. In: STEDILE, P. (org.) **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional 1500-1960. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.p. 171-229

REIS, L. N. G. dos; BRITO, J. L. S. **Mapeamento da cana-de-açúcar (2010) nas microrregiões do Triângulo Mineiro-MG utilizando imagens rapideye 2011,2012**. In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, XXI. 2012. Anais... Uberlândia: UFU, 2012. ISSN 1983-487X. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1483_1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. S. **A expansão da cana-de-açúcar na mesorregião do Triângulo mineiro e Alto Paranaíba-MG**. In: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR, XV, 2011. Anais... Curitiba: INPE, 2011. Disponível em: <<http://marte.sid.inpe.br/col/dpi.inpe.br/marte/2011/06.29.14.52/doc/p0407.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REIS, L. N. G. dos. **Mapeamento multitemporal e conversão do uso da terra a partir da expansão canavieira no Triângulo Mineiro (2000-2010)**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, R. M. **Questão agrária e territórios em disputa**: embates políticos entre agronegócio e agricultura camponesa/familiar na década de 2000. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

RUA, J. **A complexa simultaneidade da integração e distinção entre o urbano e o rural**: retomando um debate no espaço do Estado do Rio de Janeiro. GEOPUC, ano 4, n. 7, 2011. p. 72-113. Disponível em: <http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/rua_5.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013

_____. **Urbanidades no rural**: o devir de novas territorialidades. Campo-Território: revista de geografia agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2006. p. 82-106. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11781>>. Acesso em: 26 jan. 2011.

SANTOS NETO, J. L. dos; SANTOS, A. de S. dos; NASCIMENTO, M. N. M. Trabalho e educação no sistema capitalista: instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017. p. 53-72

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.b

SANTOS, H. G. dos S.; FIDALGO, E. C. C.; ÁGLIO, M. L. D.; COELHO, M. R.; SANTOS, A.B dos. **Os solos e a cultura de arroz**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 32, 2009,

Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE/SBCS, 2009. p.1-5. Disponível em: <https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/SOLOSCULTURA_/.../.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

SANTOS, M. G. C. **A política pública de educação do campo e as possíveis implicações da relação Estado e movimentos sociais para a formação do trabalhador do campo.** In: Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 2016, Curitiba. Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-15.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 13a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS, R.J. Os camponeses da região do Triângulo Mineiro e a expansão dos agrocombustíveis. **Para Onde!? Revista eletrônica**, Porto Alegre, v.3, n.2, 2009. p.1-19. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/.../article/view/22101/12860>>. Acesso em: 15 fev. 2016

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.** Hucitec. São Paulo 1988

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território.** 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013

SECRETARIA DE ESTADO DE AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO - SEAPA. **Panorama do Comercio Exterior do Agronegócio de Minas Gerais, 2017.** Disponível em: <http://www.agricultura.mg.gov.br/images/Arq_Relatorios/Publicacoes/panorama_2017.pdf> . Acesso em: 15 maio 2018

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 20ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SINDICATO DA INDÚSTRIA DE FABRICAÇÃO DO ÁLCOOL NO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Perfil da produção.** Disponível em: <<http://www.siamig.com.br/cache/Documentos/perfilproducao/site.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2018.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania:** para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006. (Coleção Origem)

_____. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas. In; MUNARIM, A.; BELTRAME, S. F. C.; PEIXER, Z. I. (orgs.) **Educação do Campo:** políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p.9-19

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, L. C. **O agronegócio no Triângulo Mineiro e o impacto das políticas públicas nas últimas décadas, 2012.** Disponível em: <https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos/sessao_1/sessao_1F/04_Luciana_Souza.pdf> . Acesso: 16 abr. 2018.

SOUZA, M. L. de. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes:** escritos de divulgação científica e análise política. Consequência, 2015.

STEDILE, J. P. (org). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda: 1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Pesquisa de campo em Geografia**. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13423/8623>>
<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13423>

TEUBAL, M. O campesinato frente à expansão dos agronegócios na América Latina. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008. p. 139-160

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Moderna, 2018. Disponível em:
 <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 17 jul. 2018.

TRUFFER, I.; BERGER, S. Territorios, desarrollo y educación rural: Ejes para la reflexión. In: _____ (org.). **Territorios, desarrollo y educación rural em América Latina**. Provincia de Entre Ríos: EFLH, 2013. p. 13-18

TYGEL, A. **Aumenta a quantidade de agrotóxicos consumido por cada brasileiro: 7,3 litros**. MST, 2015. Disponível em:< <http://www.mst.org.br/2015/04/28/aumenta-a-quantidade-de-agrotoxicos-consumido-por-cada-brasileiro-7-3-litros-por-ano.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

UNIÃO DA INDÚSTRIA DE CANA DE AÇÚCAR - ÚNICA. **O lugar da cana, 2016**. Disponível em: <<http://www.unica.com.br/na-midia/2906366292035297016/o-lugar-da-cana/>> Acesso em: 15 jan 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. - Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014

UNITED NATIONS/DESA. **Population Indicators: Total Population - Both Sexes, 2017**. Disponível em: < <https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VIA CAMPESINA. **¡Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza! Via Campesina, 2017**. Disponível em:<<https://viacampesina.org/es/la-voz-de-los-campesinos-y-de-las-campesinas-del-mundo5/>>. Acesso em 05 nov.2017

VEIGA, J. E. da. **A relação rural/urbano no desenvolvimento regional**. In: Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, 2, 2004, Rio Grande do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004. p. 1-19. Disponível em: <[Http://www.unisc.br/site/sidr/2004/conferencias/03.pdf](http://www.unisc.br/site/sidr/2004/conferencias/03.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2016

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias: o Brasil e menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

WANDERLEY, M. de. N. B. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o "rural" como espaço singular e ator coletivo**. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 15, 2000. p. 87-145.

_____. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WILTHOLTER, S. **Calagem no Brasil**. Passo Fundo: Embrapa Trigo, 2000.

WOORTMANN, Klaas. **"Com Parente Não se Neguceia" O Campesinato Como Ordem Moral**. Anuário antropológico, 87. Ed. Universidade de Brasília, Tempo Brasileiro, 1990.

WOLF, E.R. **Sociedades camponesas**. Tradução: Oswaldo Caldeira C. da Silva; - 2 ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976

WRIGHT, P. **Contribuição ao aprofundamento da análise das relações de produção na agricultura brasileira - 1971**. In: STEDILE, P. (org.) A questão agrária no Brasil: o debate da esquerda 1960-1980. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.p. 107-125

ZINET, C. **Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil**. Educação Integral, 2015 Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/noticias/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>>. Acesso em: 03 jul. 2016

APÊNDICES



ESTER BRAGA, 2017

APÊNDICE 1 – Tabela com parâmetros adotados na seleção do recorte analítico: Indicadores do Triângulo Mineiro, 2010.
TABELA 10 – Indicadores do Triângulo Mineiro, 2010.

MUNICÍPIO	EMANCIPAÇÃO E MESORREGIÃO		POPULAÇÃO CENSO 2010			POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR					% RURAL (1)	COMPOSIÇÃO DO VAB MUNICIPAL POR SETOR (%) 2010			OCUPADOS POR SETOR (%) 2010		RAZÃO POPULACIONAL 1970 - 2010	
			TOTAL	URBANA	RURAL	4 A 5	6 A 14	15 A 17	RURAL	URBANA		AGROP.	INDÚST.	SERV.	AGRÍCOLA	NÃO AGRÍCOLA	URBANA (+)	RURAL (-)
Água Comprida	1953	Uberaba	2.025	1.520	505	13	74	21	108	301	26%	73,1	1,8	25,1	38,8	61,2	2,0	4,9
Araguari	1882	Uberlândia	109.801	102.583	7.218	211	1.076	324	1.611	20.743	7%	13,3	40,6	46,1	13,3	86,7	2,1	1,9
Araporã	1993	Uberlândia	6.144	5.898	246	4	35	8	47	1.400	3%	3,0	84,3	12,7	11,3	88,7	4,5	12,4
Cachoeira Dourada	1962	Ituiutaba	2.505	2.225	280	6	37	12	55	521	10%	40,5	6,3	53,2	16,3	83,7	1,0	7,8
Campina Verde	1938	Frutal	19.324	14.433	4.891	120	672	243	1.035	2.840	27%	36,0	21,3	42,7	28,8	71,2	1,8	2,8
Campo Florido	1938	Uberaba	6.870	5.208	1.662	47	305	103	455	1.252	27%	42,9	29,2	27,9	43,8	56,2	2,9	1,9
Canápolis	1948	Uberlândia	11.365	10.180	1.185	34	157	59	250	2.100	11%	43,8	24,2	32,1	27,8	72,2	3,0	5,4
Capinópolis	1953	Ituiutaba	15.290	14.302	988	25	145	46	216	3.115	6%	35,2	21,2	43,6	21,0	79,0	2,1	7,5
Carneirinho	1993	Frutal	9.471	6.975	2.496	67	388	126	581	1.443	29%	40,3	22,4	37,3	29,5	70,5	1,5	2,1
Cascalho Rico	1948	Uberlândia	2.857	1.796	1.061	32	142	33	207	369	36%	42,6	10,1	47,4	56,8	43,2	2,4	2,5
Centralina	1953	Uberlândia	10.266	9.314	952	24	133	49	206	1.955	10%	40,4	7,5	52,0	20,5	79,5	1,7	3,0
Comendador Gomes	1948	Frutal	2.972	1.508	1.464	34	210	64	308	319	49%	72,9	2,6	24,5	44,0	56,0	2,3	2,1
Conceição das Alagoas	1938	Uberaba	23.043	20.880	2.163	84	348	107	539	4.788	10%	36,0	29,1	34,9	16,6	83,4	3,9	3,1
Conquista	1911	Uberaba	6.526	5.671	855	28	119	41	188	1.241	13%	55,3	11,7	33,0	23,8	76,2	1,8	5,2
Delta	1997	Uberaba	8.089	7.584	505	18	73	25	116	1.747	6%	6,8	59,3	33,9	9,5	90,5	1,6	0,8
Fronteira	1962	Frutal	14.041	13.095	946	15	116	45	176	3.004	6%	3,7	84,7	11,6	19,8	80,2	4,9	2,8
Frutal	1885	Frutal	53.468	46.089	7.379	197	1.073	352	1.622	9.166	15%	29,3	18,5	52,2	18,4	81,6	2,6	1,8
Gurinhata	1962	Ituiutaba	6.137	2.692	3.445	84	470	144	698	547	56%	59,8	6,1	34,1	49,5	50,5	2,5	3,8
Indianópolis	1933	Uberlândia	6.190	4.056	2.134	77	335	120	532	989	35%	23,6	60,4	16,0	57,6	42,4	3,4	1,3
Ipiacu	1962	Ituiutaba	4.107	3.741	366	15	43	12	70	802	8%	50,2	5,0	44,8	34,1	65,9	1,6	12,3
Itapagipe	1948	Frutal	13.656	9.558	4.098	78	506	198	782	1.669	32%	37,8	25,9	36,4	31,0	69,0	3,2	2,6

(continua)

(Concl.) TABELA 10 – Indicadores do Triângulo Mineiro, 2010.

MUNICÍPIO	EMANCIPAÇÃO E MESORREGIÃO		POPULAÇÃO CENSO 2010			POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR					% RURAL (1)	COMPOSIÇÃO DO VAB MUNICIPAL POR SETOR (%) 2010			OCUPADOS POR SETOR (%) 2010		RAZÃO POPULACIONAL 1970 - 2010	
			TOTAL	URBANA	RURAL	4 A 5	6 A 14	15 A 17	RURAL	URBANA		AGROP.	INDÚST.	SERV.	AGRÍCOLA	NÃO-AGRÍCOLA	URBANA (+)	RURAL (-)
Ituiutaba	1901	Ituiutaba	97.171	93.125	4.046	88	559	171	818	18.693	4%	7,9	20,0	72,1	9,3	90,7	2,0	4,4
Iturama	1948	Frutal	34.456	32.598	1.858	60	280	109	449	7.306	6%	20,8	25,8	53,4	11,8	88,2	5,1	19,5
Limeira do Oeste	1993	Frutal	6.890	5.017	1.873	43	284	113	440	1.102	29%	49,1	20,1	30,8	19,1	80,9	1,3	1,7
Monte Alegre de Minas	1870	Uberlândia	19.619	14.506	5.113	126	728	246	1100	3.025	27%	23,5	9,8	66,7	38,5	61,5	2,5	1,7
Pirajuba	1953	Frutal	4.656	4.131	525	12	90	22	124	907	12%	36,0	34,0	30,0	18,3	81,7	2,9	1,4
Planura	1962	Frutal	10.384	10.091	293	10	35	11	56	2.162	3%	12,3	55,2	32,6	23,7	76,3	2,0	7,8
Prata	1854	Uberlândia	25.802	19.381	6.421	224	994	315	1533	4.148	27%	40,1	13,2	46,7	31,8	68,2	2,4	1,6
Santa Vitória	1948	Ituiutaba	18.138	14.926	3.212	103	479	135	717	2.976	19%	40,5	14,5	45,0	58,9	41,1	2,7	4,4
São Francisco de Sales	1962	Frutal	5.776	4.332	1.444	36	206	73	315	900	26%	61,4	5,9	32,7	25,4	74,6	3,0	3,7
Tupaciguara	1911	Uberlândia	24.188	22.042	2.146	62	311	98	471	4.589	9%	34,9	9,4	55,7	24,7	75,3	1,6	5,4
Uberaba	1836	Uberaba	295.988	289.376	6.612	197	979	329	1505	56.051	3%	8,9	34,5	56,6	5,5	94,5	2,7	2,4
Uberlândia	1888	Uberlândia	604.013	587.266	16.747	590	2696	793	4079	117.647	3%	3,0	31,2	65,8	3,9	96,1	5,3	0,8
União de Minas	1997	Frutal	4.418	2.726	1.692	46	262	64	372	555	40%	70,2	4,0	25,8	47,8	52,2	1,2	1,6
Veríssimo	1938	Uberaba	3.483	2.037	1.446	44	234	81	359	445	45%	56,8	13,4	29,8	38,8	61,2	2,4	2,2

Notas: (1) Taxa da representatividade de alunos em área rural em relação ao total de alunos em idade escolar

(2) Referente a 1991 -2010 (tanto para crescimento quanto para queda)

(3) Referente a 2000-2010 (tanto para crescimento quanto para queda)

Fonte: IBGE, MEC, FJP (2010)

Organização: Ariane Martins Nogueira, 2018

APÊNDICE 2 – Roteiro semi- estruturado para entrevista com o(a)s Secretário(a)s de Educação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ROTEIRO DE ENTREVISTA**



Entrevistado(a):

Data de nascimento:

Tel. para contato: ()

Ocupação atual e tempo de atuação neste cargo:

Ocupação anterior e formação acadêmica:

Naturalidade:

Local da entrevista:

Horário de início da entrevista:

1. Quais elementos caracterizam ou formam, na sua opinião, uma área urbana?
2. Quais elementos caracterizam ou formam, na sua opinião, uma área rural?
3. Você considera que este município tenha mais características rurais ou urbanas? Porque?
4. Atualmente, há no município alguma escola no campo em atividade? Para qual/quais nível/níveis de ensino?

Caso a resposta para a questão anterior seja “SIM”:

- 4.1 Porque o município tem mantido esta escola no campo?
- 4.2 Já houve alguma menção em fechá-la? Se sim, por parte de quem e por qual/quais motivo(s)?
- 4.3 Existe alguma política educacional ou projeto próprios do município para manutenção do funcionamento desta(s) escola(s)? Se sim, qual/quais?
- 4.4 Na Secretaria de Educação existe algum funcionário que se dedique especificamente às demandas das escolas no campo? *(Adesão de programas, criação e execução de projetos, demandas, prestação de contas, etc.)*
- 4.5 A gestão de uma escola no campo é diferente da gestão de uma escola na cidade? Quais são os principais percalços?
- 4.6 Relate um pouco da sua percepção a respeito das escolas municipais no campo durante a sua gestão (Infraestrutura, ensino, entre outros aspectos que julgar importante)
5. Caso não tenha nenhuma escola no campo em atividade, você saberia me dizer quando foram fechadas, porque esta decisão foi tomada e como se deu este processo?

6. Você considera que o transporte escolar oferecido aos alunos residentes no campo, seja um serviço de qualidade? E quanto às distâncias percorridas, existe algum critério?
7. Os veículos são terceirizados ou próprios do município?
8. Quantas rotas são necessárias atualmente para transportar os alunos do campo para as escolas da cidade? Qual a maior distância percorrida? (Ou em média quantas horas os alunos ficam no transporte?)
9. Quantos alunos são transportados para as escolas da cidade?
10. O espaço da(s) escola(s) fechada(s) tem sido utilizado? De que forma? (*Moradia, está abandonado, foi demolido...*)
11. Qual sua opinião sobre o processo de fechamento de escolas no campo?
12. Você acredita que fechar uma escola no campo e transportar estes alunos para uma escola na cidade traga benefícios ou malefícios a estes alunos? Por quê?
13. Você considera importante a manutenção das escolas no campo? Por quê?
14. O que, em sua opinião, significa para a(s) comunidade(s) a manutenção de uma escola no campo?
15. Quem decide o fechamento de uma escola no campo?
16. Você vê algum impacto ou consequência do fechamento de escolas no campo para a(s) comunidade(s)? Comente.
17. Houve diálogo com as comunidades antes do fechamento? Houveram acordos ou resistências?
18. A comunidade pode impedir o fechamento das escolas no campo? Comente.
19. Quais são os critérios fundamentais para o fechamento e/ou nucleação de escolas no campo? Houve ou houveram escolas nucleadas no município?
20. Como ocorreu a transferência dos alunos para as escolas na cidade pós fechamento da escola no campo? A comunidade teve participação neste processo?
21. Você acredita que uma escola no campo seja inferior às escolas na cidade, ou vice-versa? Em qual/quais aspectos?
22. Você tem conhecimento a respeito das diretrizes e programas nacionais específicos para as escolas no campo? Comente.
23. Gostaria de fazer mais alguma consideração?

Data: _____ Horário do término da entrevista: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ CPF: _____ - _____

Secretário(a) de Educação do Município de _____, no estado de Minas Gerais, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) deste estudo que utilizará entrevistas e observações para a coleta de dados a respeito do fechamento das escolas no campo na região do Triângulo Mineiro, recebi da discente Ariane Martins Nogueira, doutoranda no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades os seguintes aspectos:

- 1) Que o objetivo da pesquisa é identificar quais as causas, processos e consequências do fechamento das escolas no campo, no Triângulo Mineiro.
- 2) Que se trata de uma pesquisa de Doutorado, que teve início em 2015 e será concluída em 2019.
- 3) Que formalmente serão entrevistados os atuais Secretários Municipais de Educação nos municípios selecionados para o recorte da pesquisa.
- 4) Que o estudo seguirá os seguintes procedimentos metodológicos quanto a pesquisa de campo: definição do recorte para coleta de dados; contato prévio, via telefone, para averiguar a disponibilidade e agendamento da entrevista, apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; realização da entrevista de acordo com o roteiro pré-estabelecido para esta finalidade; captura de registros fotográficos no âmbito do município; análise dos dados e informações obtidas; construção e apresentação dos resultados.
- 5) Que as informações fornecidas serão utilizadas nos resultados e produtos da pesquisa e que com esta finalidade, minha fala será transcrita e utilizada na íntegra ou em fragmentos, sem, no entanto, que haja distorção do seu contexto.
- 6) Que com minha autorização, será realizada a gravação da entrevista em forma de áudio, para que se necessário, posteriormente, as gravações possam ser consultadas durante a transcrição.
- 7) Que, caso necessário, me será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa e que não sou obrigado(a) a participar.
- 8) Que a pesquisadora se compromete em manter por questões éticas o sigilo da minha identidade.

Finalmente, tendo eu compreendido prévia e devidamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando ciente da importância da minha participação para a realização desta pesquisa, dou o meu consentimento por livre e espontânea vontade.

Participante voluntário
Tel. para contato: _____
e-mail: _____

Doutoranda responsável pela pesquisa
Matrícula: 11513GEO003
Tel. para contato: _____
e-mail: _____

_____(MG), _____ de _____ de 201__

APÊNDICE 4 - Critérios adotados em alguns países do mundo para definição dos espaços rurais e urbanos.

QUADRO 12 - Critérios adotados para definição do rural e do urbano em diferentes países

PAÍS	CRITÉRIOS
BÉLGICA	“Dois sistemas de classificação se combinam, um referindo-se aos municípios e levando em conta sua população e seu crescimento, o outro em função do lugar da agricultura no espaço habitado.”
DINAMARCA	“Duas abordagens podem ser distinguidas, uma procedendo da regulamentação da construção: as zonas rurais são, então, aquelas onde a agricultura tem prioridade; a outra, através das estatísticas: são considerados como rurais toda região que conte menos de 200 habitações ou todo município que compreenda uma população entre 4.000 e 10.000 habitantes.”
FRANÇA	“A definição mais corrente retém como rurais os municípios com menos de 2.000 habitantes. Como esta definição não parece mais pertinente, uma distinção suplementar foi acrescentada: as Zonas de Povoamento Industrial ou Urbano (ZPIU) e o rural profundo ‘fora das ZPIU’.”
PORTUGAL	“Não há definição oficial do mundo rural”
ALEMANHA	“Existe uma tipologia de diferentes coletividades territoriais que reúne índices econômicos, número de habitantes e densidade da população. Nesta tipologia, existem regiões definidas pela sua “vocação agrícola”. Assim, são consideradas rurais áreas com densidade inferior a 100 hab./Km ² e que não possuem em seu interior cidades com mais de 100.000 habitantes.”
GRÉCIA	“Não há definição; em sua falta, o critério da densidade populacional (30 hab./km ²) é utilizado.”
ITÁLIA	“Não existem critérios para diferenciar o meio urbano do meio rural, mas são qualificados de rurais os municípios de menos de 10.000 habitantes. Os municípios são classificados segundo 13 critérios.”
IRLANDA	“O critério de 100 habitantes distingue os ‘distritos urbanos’ dos ‘distritos rurais’.”

(continua)

(Cont.): **QUADRO 12** - Critérios adotados para definição do rural e do urbano em diferentes países

LUXEMBURGO	“O rural não é distinto do urbano. As zonas rurais estão incluídas na tipologia das zonas urbanas.”
HOLANDA	“É através dos planos de utilização do solo que se opera a distinção, muito clara, entre zona rural e zona urbana.”
INGLATERRA/ PAÍS DE GALES	“Na Inglaterra e no País de Gales, as áreas urbanas são definidas, de acordo com o Department for Communities and Local Government – DCLG (2003-2004), como assentamentos, com uma população de 10.000 hab. ou mais. As que não alcançam esse número são rurais.”
ESTADOS UNIDOS	“Os espaços rurais compreendem áreas abertas e localidades com menos de 2.500 habitantes e que não pertençam a Áreas Urbanizadas (UA) e a Cluster Urbanos (UC)”
CANADÁ	“Pelo menos seis alternativas de definição de “rural” estão disponíveis. Cada definição enfatiza diferentes critérios geográficos, como a dimensão da população, a densidade populacional, o contexto do mercado de trabalho e as diferentes formas de associação.”
ESPANHA	“População rural seria aquela que vive em núcleos menores de 2 mil habitantes, e que aqueles núcleos com população entre 2 mil e 10 mil seriam os ‘semirrurais’ e se constituiriam em ‘agro-cidades’.”
ESCÓCIA	“O rural foi determinado pelo Scottish Executive Urban Rural Classification como sendo assentamentos com uma população de menos de 3.000 habitantes.”
CHINA	“Na China, o China's State Statistical Bureau usa três conceitos distintos na definição da população rural chinesa: "rural", "agrícola" e "paisagem" (countryside). Em 1984, estabeleceu-se que o total da população urbana e o total da população rural são classificados de acordo com a sua residência usual.”
CHILE	“É considerada rural a população residente em municípios de até 1000 habitantes ou aqueles de 2000 habitantes em que menos de 50% da população economicamente ativa se ocupa de atividades secundárias e terciárias.”

(continua)

(Concl.) QUADRO 12 - Critérios adotados para definição do rural e do urbano em diferentes países

NOVA ZELÂNDIA	“Na Nova Zelândia, a classificação urbano/rural se dá com base nos parâmetros adotados pela Statistics New Zealand Official Agency. Eles classificam o rural de acordo com os diferentes graus de influência nas proximidades das zonas urbanas. Existem duas categorias de áreas rurais: centros rurais e ‘outros’. Para definir distintas comunidades rurais realizou-se uma analogia entre o local de trabalho e o endereço de residência habitual e também foi avaliada a necessidade de se viajar para uma área urbana em busca de emprego. O resultado foi um índice que mede o grau de ruralidade.”
MÉXICO	“No México, são consideradas rurais as populações de localidades menores que 2500 habitantes. Entretanto, para implementação das políticas recentes, de corte territorial, ampliou-se esse critério e passou-se a identificar os municípios até 4999 habitantes como rurais.”

Fonte: WANDERLEY, 2000; ORTEGA, 2008; GOMES, 2013.

Organização: Ariane Martins Nogueira (2018)

APÊNDICE 5 – Escolas paralisadas e ativas nos municípios estudados

QUADRO 13 - Escolas paralisadas e ativas nos municípios estudados.

MUNICÍPIO	ESCOLAS MUNICIPAIS PARALISADAS OU EXTINTAS	ESCOLAS ATIVAS	Nº DE ALUNOS USUÁRIOS DO TRANSPORTE ESCOLAR EM JUNHO DE 2018	OUTRAS INFORMAÇÕES
São Francisco de Sales	Escola Municipal Rita Pereira – Fazenda Ariranha Escola Municipal da Mônica - Fazenda Parafuso Escola Municipal Santo Agostinho – Fazenda Ariranha Escola Municipal Santo Antônio – Fazenda Aldeia Escola Municipal Santos Dumont – Fazenda Ponte Grande Escola Municipal São José – Fazenda Lajeado Escola Municipal São Judas Tadeu – Fazenda Aldeia Escola Municipal Sete de Setembro – Fazenda Aldeia Escola Municipal Tiradentes – Fazenda Espirado Escola Municipal Treze de Maio – Fazenda Parafuso Escola Municipal Nossa Senhora Auxiliadora – Fazenda Saltador Escola Municipal Castelo Branco – Fazendo Espirado Escola Municipal Nossa Senhora das Graças – Fazenda Tijucal Escola Municipal Castro Alves – Fazenda Paraíso Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes – Fazenda Parafuso Escola Municipal Cruz da Retirada Bonita – Fazenda Monte Belo Escola Municipal Princesa Isabel – Fazenda Parafuso Escola Municipal Dom Pedro II – Fazenda Ponte Grande Escola Municipal Quinze de Novembro – Fazenda Parafuso Escola Municipal Duque de Caxias – Fazenda Ponte Grande	Nenhuma escola em funcionamento	275 alunos	Todas as escolas no campo foram paralisadas na década de 1990. E posteriormente, extintas.
União de Minas	Escola Municipal Cônego Osório - Fazenda Três Lagoas Escola Municipal Dom Bosco Escola Municipal Freitas - Fazenda Santa Cruz da Boa Vereda Escola Municipal Guarda Mor - fazenda Guarda Mor Escola Municipal Trinta de Agosto - Fazenda Pitocania Escola Municipal Artur Pedro Sampaio - Fazenda Santa Cruz da Boa Vereda Escola Municipal Carneirinhos - Fazenda Vertente Grande	Nenhuma escola em funcionamento	258 alunos	

(continua)

(Cont) QUADRO 13 - Escolas paralisadas nos municípios estudados e informações gerais.

Comendador Gomes	Escola Municipal Santa Helena - Fazenda São Mateus Escola Municipal São Sebastião - Fazenda Rio Feio Escola Municipal Tobias Barreto - Fazenda Rio Verde Escola Municipal Coronel Vicente Macedo - Fazenda Rio Feio Escola Municipal Casemiro de Abreu - Fazenda Água Vermelha Escola Municipal Evaldo Lodi - Fazenda Areia de Baixo Escola Municipal Getúlio Vargas - Fazenda Morrinhos Escola Municipal Gonçalves Ferreira - Fazenda Rio Verde Escola Municipal Humberto de Campos Fazenda - São Mateus Escola Municipal Lúcio Bittencourt - Fazenda Pedra Branca Escola Municipal Medalha Milagrosa - Fazenda São Mateus Escola Municipal Nossa Sra Aparecida - Fazenda Águas de Baixo Escola Municipal Olavo Bilac - Fazenda São Mateus Escola Municipal Pio XII - Fazenda Vale Formoso Escola Municipal Rio Branco - Fazenda Fortaleza Escola Municipal Rui Barbosa - Fazenda Pedra Branca Escola Municipal Sagrado Coração - Fazenda São Mateus	Nenhuma escola em funcionamento	435 alunos	Em 2009, ainda existiam aproximadamente 9 escolas em funcionamento, entretanto, neste mesmo ano todas foram paralisadas e posteriormente extintas
Campo Florido	Escola Municipal Rui Barbosa - Fazenda Cachoeira Escola Municipal Santo Agostinho - Fazenda São Gregório Escola Municipal Artur de Castro Cunha - Fazenda Santa Marta Escola Municipal Antônio Teodoro Andrade - Fazenda Palmas Escola Municipal Barão de Campo Formoso - Fazenda Santo Inácio Escola Municipal Cel. Emerenciano F. Junqueira - Fazenda Boa Sorte Escola Municipal Coronel Fernandino Vilela - Fazenda Santa Albertina Escola Municipal Malaquias - Fazenda Santa Lucia Escola Municipal Hermila Fenelon Junqueira - Fazenda São Sebastião Escola Municipal Joaquim R. de Castro - Fazenda Boa Esperança Escola Municipal Santo Inácio - Povoado Pobretão Escola Municipal Olímpio - Fazenda Serrania Escola Municipal Pedro Dirceu de Castro - Fazenda Santa Olinda Escola Municipal Sertãozinho - Fazenda Capoeira Velha	Escola Municipal Santa Teresinha - Fazenda Nova Santo Inácio Ranchinho (Assentamento de Reforma Agrária Nova Santo Inácio Ranchinho) Escola Municipal José Pedro Dirceu - Assentamento Tavares	Aproximadamente 300 alunos.	Escola Municipal Santa Teresinha – pré escola ao 5º ano – 51 alunos matriculados em 2018. Escola Municipal José Pedro Dirceu – 1º ao 5º ano.
Carneirinho	Escola Municipal Santa Joana D'arc - Fazenda Pontal II Escola Municipal Cosme Damião - Fazenda Volta Grande Escola Municipal Bebedouro - Fazenda Bom Sucesso	Escola Municipal da Gracilândia	Aproximadamente 520 alunos	Segundo informações obtidas em Pesquisa de Campo a Escola Municipal

(continua)

(Cont) QUADRO 13 - Escolas paralisadas nos municípios estudados e informações gerais.

	Escola Municipal Santa Rosa - Fazenda Bom Sucesso Escola Municipal Bom Sucesso – Fazenda Córrego do Frango Escola Municipal João XXIII - Fazenda Monte Alto Escola Municipal Carlos Taubi - Fazenda Congonhas Escola Municipal Monte Alto - Fazenda Barreiro Escola Municipal Vitória - Fazenda Santa Rosa Escola Municipal Anicezia Esmeria - Fazenda Bom Sucesso Escola Municipal Dom Pedro I - Fazenda Bom Sucesso			da Gracilândia seria paralisada no final de 2018.
Veríssimo	Escola Municipal Newton CamargoTibery Escola Municipal Nossa Sra. Aparecida Escola Municipal Primeiro de Setembro Escola Municipal Santa Gertrudes Escola Municipal Santo Agostinho Escola Municipal Sete de Setembro Escola Municipal João Ferreira Rosa Escola Municipal D. Brígida Escola Municipal Tiradentes Escola Municipal Valeriano Ferreira Lacerda Escola Municipal Calcada Escola Municipal Gibrail Idalo Escola Municipal Edmundo Mendes Escola Municipal Cruzeiro	Nenhuma escola em funcionamento	-	As escolas no campo foram paralisadas em 1998.
Conquista	Escola Municipal Leopoldo Ferreira de Mendonça – Usina Escola Municipal Antonieta Zago Magalini – Guaxima Escola Municipal João Alvarenga – Jubaí Escola Municipal Artur Abate - Fazenda São Domingos Escola Municipal Maria Stella Resende - Fazenda da Garça Escola Municipal Rodolfo Furiati - Fazenda Coquinho Escola Municipal Alberto Martins Borges – Fazenda Bacuri Escola Municipal Honorina Fontoura Borges – Guaxima Escola Municipal João Rodrigues da Cunha Escola Municipal Francisco Carvalho Filho - Santa Maria Escola Municipal São Domingos Escola Municipal Nossa Sra Aparecida Escola Municipal Santo Antônio	Nenhuma escola em funcionamento	120 alunos	-

(continua)

(Concl.) **QUADRO 13** - Escolas paralisadas nos municípios estudados e informações gerais.

	Escola Municipal Turma Três Escola Municipal João Rodrigues de Oliveira – Fazenda Mateira			
Limeira do Oeste	Escola Municipal Alexandrita – Fazenda São José Escola Municipal Anjo-da-guarda - Fazenda Reserva Escola Municipal Barra Azul - Fazenda Cortês Escola Municipal Barreiro - Fazenda Barreiro Escola Municipal Brasilino Soares Barbosa - Fazenda Barreiro Escola Municipal Honório Silveira Lacerda - Fazenda Barreiro Escola Municipal Rezende - Fazenda Barreiro Escola Municipal Campestre - Fazenda Água Fria Escola Municipal Cancellia - Fazenda Barreiro Escola Municipal Estanislau Leal da Fonseca - Fazenda Barreiro Escola Municipal Getúlio Vargas – Fazenda Solenidade Escola Municipal Imaculada Conceição - Fazenda Barreiro Escola Municipal Trinta e um de maio - Fazenda Santa Rosa Escola Municipal Orlando Ferrari – Fazenda Barreiro Escola Municipal Vargas Alves Ribeiro - Fazenda Bonfim dos Coqueiros Escola Municipal Santa Inês - Fazenda Barreiro Escola Municipal Novo Horizonte - Fazenda Soledade Escola Municipal Olho D'Água - Fazenda Barreiro Escola Municipal São Luiz - Fazenda São Paulo Escola Municipal Padre José de Anchieta - Fazenda Bom Sucesso Escola Municipal Palmério Urzedo de Queiroz - Fazenda Lage Escola Municipal Cachoeira - Fazenda Barreiro	EM Honório Silveira Lacerda	Aproximadamente 680 alunos.	EM Honório Silveira Lacerda – pré escola ao 5º ano – 88 alunos matriculados em 2018.
Pirajuba	Escola Municipal Otacilio Alves da Silva – Fazenda Barragem Escola Municipal Antônio Francisco da Silva – Fazenda Boa Vista Escola Municipal Ludovino Borges – Fazenda Boa Vista Escola Municipal Angelo Guidi – Usina Santa Ângelo	-	Aproximadamente 105 alunos	-
Gurinhata	Não identificadas.	Escola Municipal Flávio Alves - Região da Flaviolândia	-	Escola Municipal Flávio Alves - Região da Flaviolândia – pré escola ao 5º ano – 31 alunos matriculados em 2018.

Fonte: DataEscola (INEP); QEDu; Pesquisa de Campo.

Organização: Nogueira (2019)

ANEXOS



ESTER BRAGA, 2017

ANEXO 1 - Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28)

Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o art. 4º, § 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, e considerando o disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, resolve:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:

- I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;
- II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e
- III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

- I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e
- II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Art. 7º - O Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve:

- I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e
- II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Art. 8º - O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui:

- I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;
- II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias

digitais;

III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e

IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Art. 9º - O PRONACAMPO será implementado de forma articulada institucionalmente entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 10 - O controle social das ações do PRONACAMPO será acompanhado pela Comissão Nacional de Educação do Campo, a que se refere o art. 9º, parágrafo único do Decreto nº 7.352 de 2010, em articulação com as instâncias colegiadas locais dos estados e do Distrito Federal, previstas no inciso III do referido artigo.

Parágrafo único - Caberá ao Ministério da Educação e ao FNDE a promoção de eventuais adequações nos programas sob sua responsabilidade, de maneira a viabilizar o apoio técnico e financeiro às ações elencadas nesta Portaria.

Art. 11 - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 2 – Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014

LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014

DOU de 28/3/2014, (Seção 1, Página 1)

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:



"Art. 28.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar." (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de março de 2014; 193º da Independência e 126ª da República

DILMA ROUSSEFF

JOSÉ EDUARDO CARDOZO
JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES
SERGIO BRAUNE SOLON DE PONTES

MIGUEL ROSSETTO

RETIFICAÇÃO

DOU - 31/3/2014 (Seção 1, Página 2)

LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014

(Publicada no Diário Oficial de 28 de março de 2014, Seção 1)

Na 1ª página, 2ª coluna, nas assinaturas, **leia-se:** DILMA ROUSSEFF, José Eduardo Cardozo, José Henrique Paim Fernandes, Sergio Braune Solon de Pontes, Miguel Rossetto e Luiza Helena de Bairros

ANEXO 3 – Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016

PORTARIA Nº 391, DE 10 DE MAIO DE 2016

Publicado em: 11/05/2016 | Edição: 89 | Seção: 1 | Página: 40

Órgão: Ministério da Educação/GABINETE DO MINISTRO

Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e

CONSIDERANDO:

A Convenção nº169, da Organização Internacional do Trabalho- OIT, que versa sobre os direitos fundamentais dos povos indígenas e tribais;

O parágrafo único do art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Base Nacional- LDB;

A Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE;

O Decreto no 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em território etno educacionais;

O Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; e

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministro de Estado da Educação, para a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, resolve:

Art. 1º Ficam estabelecidas as diretrizes nacionais, no âmbito das Secretarias de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de orientar os processos administrativos que tratam do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 2º O processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação expressa do órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único. Para o cumprimento de que trata o caput, o órgão normativo do sistema de ensino deverá considerar:

I - a justificativa e o diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação;

II - a análise diagnóstica do impacto da ação proposta; e

III - a manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etno educacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver.

Art. 3º A justificativa a que se refere o inciso I do art. 2º deverá conter um relato pormenorizado dos pressupostos que motivam a decisão do fechamento da unidade escolar, considerando a oferta do ensino para as populações do campo, indígenas e quilombola sem escola pública nas respectivas comunidades ou mais próximas de sua residência.

Parágrafo único. A justificativa deverá considerar o histórico da escola, o projeto político e pedagógico da unidade escolar, as condições de infraestrutura e os recursos humanos existentes, a participação da unidade escolar em políticas e programas do Governo Federal, os investimentos realizados com recursos próprios em infraestrutura e correspondentes ações pedagógicas.

Art. 4º O diagnóstico de impacto da ação considerará, no mínimo, os seguintes aspectos:

I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;

II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;

III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;

IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e

V - o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte.

Art. 5º A Manifestação da Comunidade Escolar visa garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião.

Parágrafo único. Deve ser estimulada a participação de pais, alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registradas em Ata com a assinatura dos participantes.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA



*Sonhar... Mais um sonho impossível
Lutar... Quando é fácil ceder
Vencer... O inimigo invencível
Negar... Quando a regra é vender
Sofrer... A tortura implacável
Romper... A incabível prisão
Voar... Num limite improvável
Tocar... O inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beije
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.*

Chico Buarque de Holanda