UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CÂMPUS CORA CORALINA

CONSTRUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: **correlações entre recriação camponesa e educação no campo no município de Faina-GO**

ISAIAS RODRIGUES DA SILVA

Goiás/2021

ISAIAS RODRIGUES DA SILVA

CONSTRUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: **correlações entre recriação camponesa e educação no campo no município de Faina-GO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina (PPGEO-UEG) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Estudos Ambientais e Territoriais do Cerrado.

Linha de pesquisa: Dinâmica Territorial do Cerrado.

Orientador: Prof. Dr. Edson Batista da Silva

Goiás/2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE
Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S586c Silva, Isaías Rodrigues da.
Construção e democratização da educação do campo : correlações entre recriação camponesa e educação no campo no município de Faina-GO [manuscrito] / Isaías Rodrigues da Silva. – Goiás, GO, 2021.
182f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Edson Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

1. Educação no campo. 2. Movimentos sociais - reforma agrária. 2.1. Campesinato. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU:37.018.51(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 10/2021

Aos quinze dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um às catorze horas, realizouse, por web conferência, o Exame de Defesa de dissertação do mestrando Isaías Rodrigues da Silva, intitulado "Construção e democratização da educação do campo: correlações entre recriação camponesa e educação do campo no município de Faina (GO)". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Edson Batista da Silva

(Orientador - PPGEO/UEG), Dr. Murilo Mendonça O. de Souza (Membro interno - PPGEO-UEG) e Dra. Francilane Eulália de Souza (Membro externo - UEG). **Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador.** Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Edson Batista da Silva **proclamou que a dissertação encontra-se aprovada (X)** ou não aprovada ( ) ou aprovada com ressalva ( ) e com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 17:00 horas a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em duas vias de igual teor.

Goiás-GO, 15 de setembro de 2021.

Prof. Dr. Edson Batista da Silva (Orientador - PPGEO/UEG)

Prof. Dr. Murilo Mendonça O. de Souza (Membro Interno / PPGEO-UEG)

Profa. Dra. Francilane Eulália de Souza (Membro externo - UEG)

Dedico...

À minha companheira de vida Marlene

Aos meus pais Damasio e Maria Helena

Camponeses lutadores

À todos os sujeitos camponeses

Que fizeram parte desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Nunca fez tanto sentido agradecer pela vida, em um momento de perdas inestimáveis, estar vivo é sem sombra de dúvidas uma dádiva divina. Por isso, agradeço a Deus.

A tarefa de produzir essa Dissertação não foi fácil, somada ao momento tempestuoso que vivemos, não foram poucos os momentos que pensei em desistir. No entanto, você Marlene Martins da Mata, me encorajou, ajudou, compreendeu, sofreu comigo, as vezes mais do que eu. Por isso, te agradeço muitíssimo. Agora o sentimento que fica é que quanto maior as dificuldades maior é a satisfação!

Em nome dos camponeses Damasio Rodrigues da Silva e Maria Helena da Silva, meus pais queridos, preocupados, sem compreender muito este grau de estudo que agora alcanço, agradeço à todos os familiares, irmãos e amigos que acreditaram em mim.

Embora o decorrer da produção da Dissertação seja um trabalho solitário em muitos momentos, a pesquisa com seres humanos se materializa pela disponibilidade dos sujeitos em participar. Por isso, agradeço imensamente à todos os sujeitos camponeses, gestores, professores e estudantes da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade que corroboraram com esta pesquisa em especial aos amigos Cleide Pereira Damaceno e Maria Joaquina Marques da Silva.

À Gleice Francisca Machado, presidente da Associação Brasileira do Xeroderma Pigmentoso (ABRAXP), por fornecer dados e documentos referentes ao trabalho desenvolvido pela instituição.

Ao professor/camponês, Dr. Edson Batista da Silva, orientador sensato, rápido, preciso. Me marcou durante este período de orientação duas falas suas: *"Isaias, como diz na roça, você encheu o saco de arroz agora é amarrá-lo"* e ao se referir a dificuldade da produção ao dizer: *"sofrido pra nós sempre será, mas pra quem já arrancou toco na roça, como eu e você, toca pra frente"*. Toda sua orientação foi evidentemente fundante para que chegássemos a esse resultado, mas essas duas falas em especial, cheias de simbolismo pra nós, me encorajou de tal maneira que as carregarei pra vida.

Na conjuntura que desqualifica a ciência e os estudiosos, sobretudo das ciências humanas, o papel desempenhado por todos os docentes do PPGEO/UEG/CORACORALINA, deixa claro a importância da construção do

conhecimento em um programa de pós-graduação que historicamente demarca uma pedra fundamental nas ciências humanas do território goiano.

Ao Edgar da Silva Oliveira e ao Janiel Divino de Souza que gentilmente produziram os mapas que compõem este estudo.

À todos dos colegas do programa, pela partilha de conhecimento, minha admiração, sei que não foi fácil para nenhum de nós a caminhada, mas a certeza de que todos somos vencedores! No campo pessoal, é imensurável a satisfação e o aprendizado adquirido.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

A questão agrária brasileira é marcada pelo conflito entre a oligarquia agrária e o campesinato. Então, discutir as correlações entre a recriação do campesinato, a educação do campo e o projeto de campo para o estado de Goiás é apresentar um espaço em disputa. Para embasar teoricamente este estudo, far-se-á uso dos conceitos de território, campesinato e da Educação do Campo, partindo do princípio de que a escolarização é um elemento primordial na vida de todos os seres humanos, podendo ser emancipadora. Os sujeitos da pesquisa fazem parte da comunidade escolar (composta pelas famílias camponesas, pais e/ou responsáveis, estudantes, professores e gestores) atendida pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade em Faina - GO. A *priori*, considera-se que a Educação do Campo surge sob a necessidade de uma escolarização que atenda as especificidades do campo, sendo, portanto uma ação política em defesa do campo. Contudo, é importante considerar que, desde 1998, quando aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, já se passaram 21 anos. Portanto, é preciso atentar para o tempo e a espacialidade desta construção que demandou envolvimento e engajamento de entidades, movimentos sociais e sindicais, que somados, solidificaram a práxis na Educação do campo. A intenção é compreender até que ponto a educação no campo, que se faz neste município, compromete a recriação do campesinato nas comunidades camponesas. Para efetivação da pesquisa, adotou-se como metodologia a Observação Participante, compreendendo que esta comunica com o caráter qualitativo e com os sujeitos da pesquisa. A abordagem dos dados é qualitativa. Na pesquisa bibliográfica, foram identificadas obras relacionadas com o território, a educação do campo e o campesinato, o que contribuiu substancialmente para compreender, discutir e correlacionar como são pensadas essas categorias. Realizou-se também a pesquisa documental, com as análises dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular da escola. Fontes importantes também foram os dados da Secretaria Municipal de Educação de Faina e órgãos ligados à educação do campo. Outras fontes exploradas foram os *sítios* dos órgãos governamentais, como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Educação (MEC), entre outros. A coleta dos dados se deu por meio do diário de campo, questionário com questões abertas com os estudantes, entrevistas semiestruturadas com os gestores da escola e os professores. Também houve compilação de dados e registro fotográfico dos sujeitos da pesquisa, dos espaços escolares e de vivência das famílias. O que permitiu compreender que a escola não desenvolve um projeto de escolarização que dê conta das necessidades do campesinato. Como resultados, discutimos que a atual conjuntura das políticas públicas nacional e por consequência estadual e municipal são desfavoráveis à efetivação da práxis de Educação do Campo. Soma-se a isso o fato de que em Faina –GO os sujeitos da escolarização desconhecem o projeto de Educação do Campo e não tem demonstrado preocupação com a recriação do campesinato.

Palavras-chave: Educação do campo; luta na terra; recriação do campesinato; luta de classes.

RESUMEN

La cuestión agraria brasileña está marcada por el conflicto entre la oligarquía agraria y el campesinado. Por tanto, discutir las correlaciones entre la recreación del campesinado, la educación rural y el proyecto de campo para el estado de Goiás es presentar un espacio en disputa. Para sustentar teóricamente este estudio se utilizarán los conceptos de territorio, campesinado y Educación Rural, partiendo del principio de que la escolarización es un elemento primordial en la vida de todos los seres humanos, y puede ser emancipadora. Los sujetos de investigación forman parte de la comunidad escolar (compuesta por familias campesinas, padres y / o tutores, estudiantes, docentes y gestores) a la que asiste la Escuela Municipal Bruno Freire de Andrade de Faina - GO. A priori, se considera que la Educación Rural surge de la necesidad de una escolarización que responda a las especificidades del campo, siendo, por tanto, una acción política en defensa del campo. Sin embargo, es importante considerar que, desde 1998, cuando se llevó a cabo el I Congreso Nacional de Educación Básica Rural, han pasado 21 años. Por ello, es necesario prestar atención al tiempo y espacialidad de esta construcción, que demandó el involucramiento y compromiso de entidades, movimientos sociales y sindicales, que, en conjunto, solidificaron la praxis en educación rural. La intención es comprender hasta qué punto la educación en el campo que se desarrolla en este municipio compromete la recreación del campesinado en las comunidades campesinas. Para la realización de la investigación se adoptó como metodología la Observación Participante, entendiendo que se comunica con el carácter cualitativo y con los sujetos de investigación. El enfoque de datos es cualitativo. En la investigación bibliográfica se identificaron trabajos relacionados con el territorio, la educación rural y el campesinado, que contribuyeron sustancialmente a comprender, discutir y correlacionar cómo se conciben estas categorías. También se realizó una investigación documental, con el análisis de documentos oficiales, como el Proyecto Político Pedagógico y la Matriz Curricular de la Escuela. Fuentes importantes también fueron datos del Departamento Municipal de Educación de Faina y agencias vinculadas a la educación rural. Otras fuentes exploradas fueron los sitios web de agencias gubernamentales, tales como: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), Ministerio de Educación (MEC), entre otros. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un diario de campo, un cuestionario con preguntas abiertas a los estudiantes, entrevistas semiestructuradas con los directores de las escuelas y los docentes. También hubo recopilación de datos y registro fotográfico de los sujetos de investigación, los espacios escolares y la experiencia de las familias. Esto nos permitió entender que la escuela no desarrolla un proyecto de escolarización que satisfaga las necesidades del campesinado. En consecuencia, discutimos que la situación actual de las políticas públicas nacionales y, en consecuencia, estatales y municipales son desfavorables para la realización de la praxis de Educación Rural. A esto se suma el hecho de que en Faina –GO los sujetos de escolarización desconocen el proyecto de Educación Rural y no se han mostrado preocupados por la recreación del campesinado.

Palabras llave: Educación rural; luchar en tierra; recreación del campesinado; lucha de clases.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Brasil - Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011) oferecidos pelo PRONERA	55
Tabela 2	Brasil - Número de cursos e municípios por Unidades da Federação (UF) oferecidos pelo PRONERA	57
Tabela 3	BRASIL – Estrutura Fundiária – 2017	96
Tabela 4	Brasil - Comparação dos Conflitos no Campo por terra de 2010 – 2019	97
Tabela 5	Estado de Goiás - Município de Faina - Número, Área, e classificação dos estabelecimentos agropecuários - 2017	101
Tabela 6	Estado de Goiás – Município de Faina – estrutura fundiária municipal-2018	103
Tabela 7	Estado de Goiás – Município de Faina - Projetos de Reforma Agrária consolidados - 2020	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estado de Goiás - Município de Faina - número de matrículas na Educação Infantil de 2015 à 2020	78
Quadro 2	Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas no Ensino Fundamental de 2015 à 2020	79
Quadro 3	Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas rural e urbana de 2015 à 2020	80
Quadro 4	Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas por unidade escolar 2020	80
Quadro 5	Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas Escola Municipal Bruno Freire de Andrade de 2014 à 2020	81
Quadro 6	Estado de Goiás - Município de Faina - funcionários que ocupam a função pedagógica da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade – 2021	137
Quadro 7	Estado de Goiás - Município de Faina - objetos que os estudantes declaram que tem em casa - 2021	151
Quadro 8	Estado de Goiás - Município de Faina - Veículos pertencentes as famílias camponesas, segundo declaração dos estudantes 2021	152

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Estado de Goiás – Faina - povoado de Araras – Espaço físico externo da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade- 2019	24
Foto 2	Estado de Goiás – Município de Faina - Micro-ônibus escolar do programa Caminho da Escola, na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade 2020	64
Foto 3	Estado de Goiás – Município de Faina - Instalações do prédio da Escola Municipal Crusmalta desativada - 2019	76
Foto 4	Estado de Goiás – Município de Faina - estrutura de acampamentos montados as margens da GO-456	105
Foto 5	Estado de Goiás – Município de Faina - trecho da GO-456 que liga Matrinchã à Faina, acesso da sede do município ao Povoado de Araras	108
Foto 6	Estado de Goiás – Município de Faina - Camponeses portadores do XP do Povoado de Araras	110
Foto 7	Estado de Goiás – Município de Faina - Ação "Expedição Recando das Araras" 2019	111
Foto 8	Estado de Goiás – Município de Faina - Instalações públicas de UBS e escola interrompidas no povoado de Araras - 2021	113
Foto 9	Mosaico Estado de Goiás – Município de Faina - características estruturais e perfil dos sujeitos moradores do Povoado de Araras	114
Foto 10	Mosaico Estado de Goiás – Município de Faina – colheita roça de arroz 2021	117
Foto 11	Estado de Goiás – Município de Faina – povoado de Araras – Entrega de leite por camponeses no tanque de resfriamento da sede do povoado-2020	118
Foto 12	Estado de Goiás – Município de Faina – estrutura física da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Brasil - Número de cursos por nível e superintendência do INCRA (1998-2011) oferecidos pelo PRONERA	57
Gráfico 2	Brasil - Comparação dos Conflitos no Campo por terra de 2010 - 2019	98
Gráfico 3	Estado de Goiás – Município de Faina – Escolaridade dos camponeses 2021	122
Gráfico 4	Estado de Goiás - Município de Faina - atividades produtivas dos camponeses segundo os estudantes da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade - 2021	148
Gráfico (5)	Estado de Goiás – Município de Faina – desejo dos estudantes em viver após os termino dos estudos da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade - 2021	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Estado de Goiás – Município de Faina – localização do povoado de Araras- 2019.	22
Figura 2	Brasil - Relação dos cursos ofertados pelo PRONERA por unidades da federação (UF) 2015	60
Figura 3	Brasil – Estado de Goiás - Escolas no Campo - 2007 e 2019	70
Figura 4	Brasil – Estado de Goiás - Panorama da Educação no campo em 2018	71
Figura 5	Estado de Goiás – Município de Faina – Mapa Subdivisão distrital e localização das escolas municipais-2021	73
Figura 6	Estado de Goiás – Municípios de Matrinchã e Faina - imagem empreendimento agroindustrial Floresta – 2021	96
Figura 7	Estado de Goiás - Mapa Localização do Município de Faina, Distritos, Povoados e municípios limítrofes	100

LISTA DE SIGLAS

ABRAXP	Associação Brasileira do Xeroderma Pigmentoso
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
APODERMA	Associação Dos Portadores De Xeroderma Pigmentoso Do Estado De Goiás
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Nacional
CCU	Contrato de Concessão de Uso
CECEG	Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEC	Comitê Executivo Permanente de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFAGO	Escola Família Agrícola de Goiás
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural, e Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETAEG	Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar do Estado de Goiás
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bazes da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimentos dos Pequenos Agricultores
MSP	Movimentos Sociais Populares
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTL	Movimento social Terra Livre Campo e Cidade
NARA	Núcleo de Audiovisual do Recanto das Araras
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE Temático	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNERA	Pesquisa Nacional na Reforma Agrária
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGEO	Programa de Pós-graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC Campo	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAF	Secretaria da Fazenda
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SR	Superintendência do INCRA
STTRs	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais de Goiás
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UF	Unidades da Federação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
XP	Xeroderma Pigmentoso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 19

CAPÍTULO 1: O TERRITÓRIO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE: Projetos de educação em disputa no campo 31

1.1 Território: definições, reflexões e análises 31

1.2 A formação sócio-histórica do campo brasileiro e a educação no campo 37

1.3 Da construção à democratização da Educação do Campo no Brasil: proposições, definições e análises 44

1.4 A consolidação das Políticas Públicas de Educação do Campo: incômodos para as instâncias oligárquicas e o governo 54

CAPÍTULO 2: O PROJETO DE ESCOLA DO ESTADO VERSUS O PROJETO DE ESCOLA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Modelos em Disputa 82

2.1 Campesinato e Educação do Campo: elementos para análise da comunidade camponesa na região do Povoado de Araras, em Faina 83

2.2 Criação e Recriação do campesinato: contextualizando a realidade do Município de Faina 99

2.3 Os camponeses e a educação do campo: contextos de vida e olhares sobre a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade 120

CAPÍTULO 3: CORRELAÇÕES ENTRE A RECRIAÇÃO DO CAMPESINATO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO 131

3.1 O Projeto Político Pedagógico na escola do campo e o currículo escolar 132

3.2 Educação do Campo e recriação camponesa: interpretando o olhar dos gestores escolares sobre a escolarização na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade 139

3.3 Educação do Campo e recriação camponesa: o contexto dos sujeitos professores na escola no campo 142

3.4 Educação do Campo e recriação camponesa: o contexto dos sujeitos estudantes na educação no campo 147

CONSIDERAÇÕES FINAIS 157

REFERÊNCIAS 160

APÊNDICES 170
ANEXOS 179

APRESENTAÇÃO

A propositura de efetivar esta pesquisa, tendo como conceitos estruturantes o território e a Educação do Campo, está embasada no entendimento de que a educação escolar é um elemento primordial na vida de todos os seres humanos, podendo ser emancipadora. Então, compreender as disputas no modelo de educação ofertado para o campo contribui substancialmente para discutir as questões inerentes à recriação do campesinato.

Concordando com Brandão (1989), a educação existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Manifesta-se pela luta de classes entre povos que submetem e dominam outros povos, usando-a como um recurso a mais de sua dominância. Portanto, a educação institucionalizada, tratada nesta pesquisa como escolarização é um processo histórico, carregado de intencionalidades, um fenômeno que merece atenção.

Martins (1975), ao sistematizar os resultados de uma pesquisa exploratória sobre as *"Condições Sociais do Desenvolvimento Agrário em São Paulo"*, chama atenção para a necessidade de pesquisar acerca da problemática da escolarização brasileira partindo das representações dos sujeitos e não dos agentes da escolarização. Compreendendo, deste modo que a análise não deve ser feita no nível da instituição escolar e, sim, no nível da situação social. Tento como sujeito da situação não só o estudante, mas as pessoas para as quais a escolarização de uma outra é parte de seu próprio projeto de vida.

O que para o autor implica em dizer que "o significado da escolarização não é definido apenas a partir da perspectiva do sujeito, mas sobretudo dos componentes sociais da situação, que nessa perspectiva se exprime, e que o define como ser social" (MARTINS, 1975, p. 84). Naquele período ainda não se falava no movimento a *posteriori* denominado de Educação do Campo, tratado nesta pesquisa. No entanto, há uma indicação clara no caminho a ser percorrido para efetivação da pesquisa. Uma vez que além de envolver na pesquisa os agentes da escolarização, será dado voz e vez aos sujeitos sociais envolvidos neste processo no município de Faina.

Dessa forma, a atenção especial à educação escolar é uma inquietação que trago de experiências de vida. Primeiro na luta pela terra, ainda criança, no Assentamento Mosquito (o primeiro a se constituir por meio de desapropriação no estado de Goiás), no município de Goiás. Nesse assentamento minha família é assentada há 33 (trinta e três

anos). Lugar onde vivi as primeiras experiências escolares, no modelo de escola multisseriada. Nesta realidade, a escola é criada a partir da inciativa e necessidade das próprias famílias, ainda acampadas.

Na Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO (instituição que meus pais participaram desde a idealização até a fundação) cursei a primeira fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tempo suficiente para adquirir experiências incalculáveis, em se tratando da realidade de vida camponesa, dos movimentos sociais e entidades parceiras.

Posteriormente, como pesquisador no curso de Licenciatura Plena em Geografia, pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, apresentando, em 2008, como trabalho de conclusão de curso o trabalho: *"Resistência e Permanência do Camponês no Município da Cidade de Goiás: as contribuições do ensino de geografia realizadas na Escola Municipal Olímpya Angélica de Lima".* Além disso, como professor da educação básica nas escolas no campo, neste mesmo município. Essas experiências proporcionaram aprendizados e vivências na educação do campo.

Na Pós-graduação em Direitos Sociais do Campo - Residência Agrária, em 2014/2015, pela Universidade Federal de Goiás - Câmpus Goiás (UFG), turma especial para beneficiários da Reforma Agrária, em parceria com INCRA/PRONERA/CNPq, curso em que, mais uma vez, apresento uma pesquisa discutindo a Educação do Campo: *"A Escola do Campo Fortalece a Identidade Camponesa e a Luta Pela Terra?".*

Todos estes momentos suscitaram experiências e entendimentos de que a educação escolar ofertada para os camponeses traz um projeto único, neoliberal, sem considerar, portanto, as diversas especificidades das comunidades camponesas, um entrave para a recriação do campesinato. As manifestações contrárias a esse projeto são dos próprios camponeses e profissionais que atuam e reconhecem a Educação do Campo como projeto que aproxima da luta dos camponeses.

Com essa bagagem (carregada de experiências e sonhos), mudo-me para o Município de Faina - GO, em junho de 2017, para trabalhar como professor na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, situada no povoado de Araras e encontro uma realidade que merece atenção. Primeiro, porque percebo um campo de "terras férteis" para pesquisa geográfica que pouco foi explorado nesta região. Segundo, porque existem comunidades camponesas atendidas por esta mesma escola e que não são reconhecidas

suas especificidades no processo de escolarização. E é com essa preocupação que apresento a temática central desta pesquisa.

No decorrer da escrita e efetivação desta dissertação, vivenciamos este contexto de pandemia, causada pelo novo Coronavírus (*Sars-CoV-2*), fato que condicionou mudanças estruturais em toda sociedade, o que não é diferente na escolarização, intimamente relacionada com os objetivos e com a problemática propostas nesta discussão. Dessa forma, é cabível e necessário contextualizar este momento, fato que nos servirá de instrumento para analisar a problemática, bem como se tornou um determinante na realização da pesquisa e aplicação da metodologia proposta.

No ensino básico, especialmente nas escolas no campo, a forma com que vem sendo administradas as mudanças provocadas pela pandemia na continuidade do ensino e a adoção de metodologias, diz muito acerca do papel da escolarização, sobretudo no atendimento às especificidades do público do campo.

Desde o início da pandemia, em março de 2020, o município de Faina e a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade vem adaptando o ensino à realidade vivida. Os desafios são diários. A heterogeneidade dos sujeitos atendidos pela escola, a ausência de apoio dos órgãos municipais competentes e a pouca disponibilidade de tecnologia na escola, para os professores e para as famílias, são os principiais desafios enfrentados. Por isso, desde o início, a principal metodologia adotada se baseia no planejamento e envio de atividades impressas para todos os estudantes e o respectivo acompanhamento por meio de redes sociais. Este modelo de ensino, denominado de aulas REANP (Regime de Aulas não presenciais), não tem dado conta de atender satisfatoriamente todos os estudantes e é dependente majoritariamente do auxílio das famílias, que apresentam diversas limitações para isso. Após um ano e cinco meses dessa realidade, o município de Faina não criou nenhuma plataforma de ensino *on-line* ou qualquer outra metodologia que melhore o atendimento dos estudantes. No entanto, as famílias têm demonstrado preocupação com essa realidade, melhorando o acesso às tecnologias digitais e potencializando o acesso à internet, com investimentos e iniciativas próprias. Do mesmo modo, os professores têm adotado as mesmas iniciativas, pois o estado não tem demonstrado preocupação e tampouco apresentado planejamento para o momento atual, o trabalho do estado tem como objetivo a retomada das atividades presenciais, sem preocupação com a vida humana.

A Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, situada no povoado de Araras, no Oeste do município de Faina-GO, foi criada pela lei n.º 14, do dia 08 de setembro de 1989, denominada inicialmente como Escola Municipal Curralinho. No seu início ela funcionava na fazenda de mesmo nome (FAINA, 2019). Representada na Figura 1 o município de Faina e o povoado de Araras, onde se localiza a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, bem como as famílias camponesas que tem estudantes atendidos pela instituição.

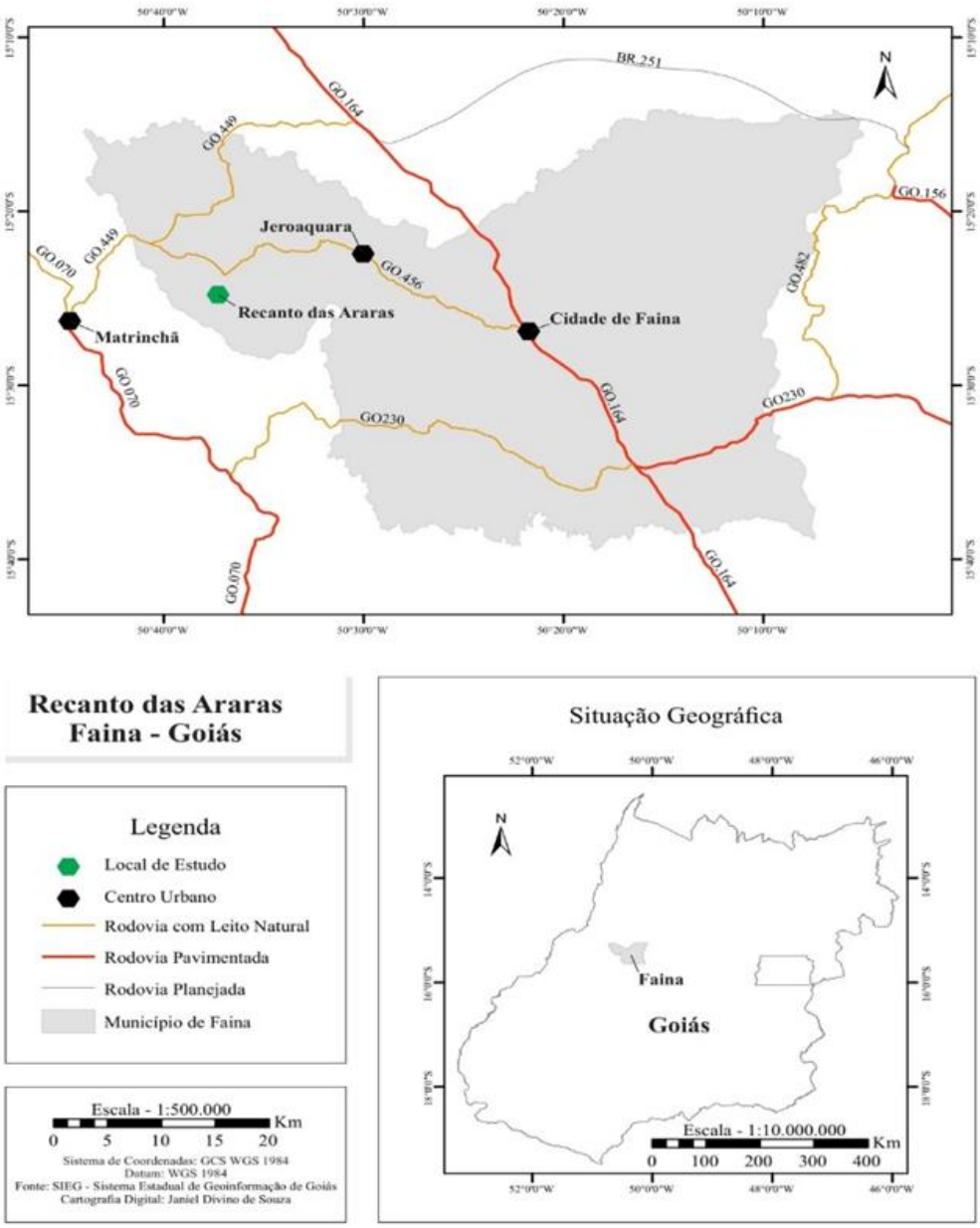


Figura 1: Mapa Estado de Goiás – Município de Faina – localização do povoado de Araras- 2019.

Com a criação do Povoado de Araras, a comunidade camponesa, por meio de mutirões, construiu um barracão de adobe, coberto com folhas. Nesse período funcionava a escola durante a semana e nos finais de semana o espaço era utilizado como capela para as celebrações da comunidade católica (MACHADO, 2011). Com a necessidade de escolarização dos filhos é comum os camponeses cobrarem do poder público a efetivação do ensino no campo. No entanto, se não são atendidos, tomam a iniciativa de construir escolas para suprir as necessidades de escolarização e vida digna no campo.

Segundo Machado (2011), a formação do povoado de Araras se iniciou com a migração da família de José Alexandre da Silva, vindo de Hidrolândia – GO, no ano de 1965. Na oportunidade, a família comprou uma gleba de terras (sesmarias). A localidade era habitada por poucas famílias, tais como: as famílias Lucio Freire, Bruno Freire, Virgílio Jardim, Salomão, Tonico, Teófilo, Rufino Gomes, Joviano Freire e outras. A referência à família do Sr. José Alexandre se deve ao fato de que seu filho, Lazaro Alexandre da Silva, doou, na década de 1980, o terreno de meio alqueire para criação do então Povoado de Araras, na proximidade de um córrego com o mesmo nome.

Em entrevista concedida do Sr. Lazaro Alexandre da Silva, camponês, até então, morador da região do Povoado de Araras, em 2019, ao NARA (Núcleo de Audiovisual do Recanto das Araras) – sob coordenação do professor e morador da região Leandro Bezerra Cunha – o mesmo fala deste processo, demonstra sua religiosidade, o trabalho camponês e as intencionalidades ao doar o terreno para a criação do povoado:

> Eu tava tocando uma roça aqui mesmo, onde é que nós tá aqui, era um arroizal. Era dia de quinta-feira, três horas da tarde eu tava limpando, eu não lembro se eu tava nessa sombra aqui, se era notra sombra, eu tava dando um forguinho nos braços e me deu na minha cabeça de fazer um uma cidade aqui, aí eu prometi à Nossa Senhora Aparecida de adoar meio arqueiro de terra aqui. E aí nesse dia pra cá, eu firmei mesmo pra fazer a cidade, né? O povo aí juntando, aí eu dei meio arqueiro de terra aqui, eu quero, meu nome, minha foto, qualquer jeito que quiser. Eu quero também aqui na Arara que discípulo eu sou o fundador, porque essas pessoa que vem nascendo vai criando, tudo vai reparar, reconhecer e ver, né? (Entrevista Sr. Lazaro Alexandre da Silva, 2019).[1]

[1] Entrevista concedida do Sr. Lazaro Alexandre da Silva camponês até então morador da região do Povoado de Araras em 2019 ao NARA (Núcleo de Audiovisual do Recanto das Araras). Sob coordenação do professor e morador da região Leandro Bezerra Cunha. Compõe o Documentário no Recanto das Araras; 2019. Desde o ano de 2020 Sr. Lazaro se mudou para o Mato Grosso, por decisão dos seus filhos, pois ele e a esposa estavam já debilitados.

Na década de 1990 foi inaugurado o novo prédio da escola (foto 1), a denominação Bruno Freire de Andrade se deu como forma de homenagear os primeiros moradores do povoado de Araras, especificamente ao patriarca da família Freire, na qual sua filha Terezinha Alves de Andrade foi a primeira professora (*in memoriam*). Nos dias de hoje, parentes de primeiro grau ainda são funcionários na escola. A escola atende estudantes da Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, no período matutino.

Foto 1 – Estado de Goiás – Faina - povoado de Araras – Espaço físico externo da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade- 2019

AUTOR: SILVA, Isaías Rodrigues. Jun. de 2019.

Os estudantes são de origem camponesa, pertencentes a três assentamentos de Reforma Agrária (Assentamento 17 de Abril, Assentamento Patativa do Assaré e Assentamento Cora Coralina), assim como de trabalhadores rurais, empregados, sobretudo como peões. Isso evidencia que se trata de uma escola no campo. Sendo que a criação dos assentamentos mencionados ampliou número de estudantes que frequentam a instituição.

Na vivência cotidiana, no ambiente escolar, notou-se que a escola não desenvolve um projeto de escolarização que dê conta das necessidades do campesinato. Ponto em que reside a necessidade de refletir sobre as intencionalidades do projeto de escolarização desenvolvido pelo Estado de Goiás e pelo município de Faina, que não têm demonstrado preocupação com essa realidade.

Nesse contexto, é preciso discutir a ideia de recriação do campesinato e como o projeto de campo interfere nesse processo que está sendo pensado para o Brasil. Faz-se

necessário contextualizar o ensino que é oferecido, nas escolas que estão no campo, com a realidade vivida dos estudantes e investigar as implicações atuais e futuras para a permanência do jovem no campo.

Sobre esse assunto, Jesus (2011) apresenta que a temática em questão deve considerar a educação que está sendo ofertada no espaço rural, pois existem muitas diversidades regionais no Brasil e ressalta que para ter um projeto de educação do campo é preciso também saber das dificuldades existentes no campo e trabalhar as contradições presentes no território e na sociedade de modo geral. E, ainda, que é preciso que se considere a necessidade de uma educação voltada aos interesses da vida no campo e, ao mesmo tempo, rever o método de ensino que desumanamente não responde às necessidades dos camponeses.

No contexto das escolas que estão no campo, do município de Faina, são comuns relatos acerca das dificuldades dos pais para auxiliar os filhos nas tarefas escolares, desde os primeiros anos, além de um número muito pequeno de famílias que participam das atividades pedagógicas. Neste contexto, é importante investigar se o atendimento dos estudantes é condizendo com suas especificidades de vida, analisar índices de evasão e de alunos egressos que estão residindo e trabalhando na região, para entender se a formação escolar lhes possibilitou permanecer no campo.

Dito isto, o intento primeiro deste estudo é compreender: como acontece a recriação do campesinato e a escolarização na comunidade camponesa do Povoado de Araras em Faina? Com isso, levantam-se os seguintes questionamentos secundários: A comunidade camponesa conhece a educação do campo? Até que ponto os instrumentos e métodos adotados pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade são condizentes com os interesses do campesinato? Por que há uma pequena participação da família nas atividades pedagógicas da escola? O que se aprende no espaço escolar permite fortalecer o campesinato, possibilita a recriação do campesinato e proporciona pensar o campo que temos e o campo que queremos para os camponeses? Quem pensa as práticas curriculares adotadas por esta escola?

Os questionamentos acima direcionam ao ensino que é oferecido no campo e a participação da comunidade escolar para o fortalecimento do campesinato. O histórico da educação no campo não deixa dúvidas, o Estado sempre negligenciou a oferta da educação para essa classe social. Então, os agentes da educação para o campo são os

próprios camponeses que, ao vivenciarem uma realidade dura, veem na educação uma forma de valorizar seu espaço de vida.

Dessa forma, para esclarecimento desta problemática o objetivo geral foi compreender até que ponto a educação no/do campo, que se faz na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, influencia a recriação do campesinato na comunidade camponesa no Povoado de Araras em Faina-GO. Para obter esta compreensão, levantou-se como objetivos específicos: relacionar o histórico da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade com a comunidade camponesa por ela atendida; discutir a situação atual da educação no Campo, no Brasil e no Estado de Goiás; identificar o projeto de educação que a escola em questão desenvolve na comunidade; e analisar a participação das famílias camponesas na tessitura dessa proposta de educação no campo.

Portanto, a discussão apresenta o cenário de correlação de forças entre o modelo de escola do Estado e da Educação do Campo. Com a intencionalidade de identificar qual deles é a práxis da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade bem como do Município de Faina e porque isso acontece. Além disso, se esta instituição desenvolve um projeto de educação que reconhece e valoriza as necessidades do campesinato. Para isso, o território é tido como categoria de análise estruturante da pesquisa, entendendo que este possibilita a concretização de leituras acerca do campesinato e da educação no/do campo.

No processo de criação e elaboração do projeto para efetivar esta pesquisa, para alcançar o objetivo geral, se encontrou um dilema metodológico envolvendo sua atuação como professor da unidade educacional, o que o inclui como um dos sujeitos da pesquisa. Então, a primeira intencionalidade era de adotar como método a pesquisa-ação, com o intento de pensar e propor elementos que melhorassem o ensino oferecido nesta unidade escolar, bem como o ensino ofertado no município. No entanto, a dúvida que surgiu dizia respeito ao conhecimento e à vontade dos sujeitos envolvidos na pesquisa de adotar como ensino o modelo de Educação do Campo.

Por esse motivo, optou-se por ter clareza desta situação, para *a posteriori* propor uma pesquisa-ação, neste campo da práxis. Então, para efetivação da pesquisa, adotou-se como metodologia a *Observação Participante*, que é apresentada por Brandão (1987), a partir das experiências com a pesquisa na participação popular, como sendo co-participativa entre o agente pesquisador e o sujeito pesquisado, colada à própria ação. A Observação Participante comunica com o caráter qualitativo e com o contexto dos sujeitos e do objeto da pesquisa.

Anguera (2003, p. 02), define a Observação Participante como:

> La metodología observacional, que se desarrolla en contextos naturales o habituales, consiste en un procedimiento científico que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado y su análisis -tanto cualitativo como cuantitativo- mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de las relaciones de diverso orden existentes entre ellas y evaluándolas. Estas conductas, por la espontaneidad o habitualidad con que ocurren, pondrán de manifiesto todos aquellos elementos que se requiere destacar para alcanzar su objetivación adecuada[2].

Consideramos, dessa forma, que a Observação Participante é uma metodologia norteadora da pesquisa e que seu desenvolvimento possibilita vivenciar e interpretar em tempo real as ações e comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim sendo, Correia (1999) discorre sobre suas principais características:

> A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (CORREIA, 1999, p. 31).

A abordagem dos dados será qualitativa, entendendo que esta possibilita leituras relacionadas às singularidades do campo e dos sujeitos da pesquisa, pois é um fenômeno que pode ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada (GODOY, 1995). Na pesquisa bibliográfica foi realizado o levantamento, leitura e análise de livros, teses, dissertações, artigos dentre outros, identificando as obras relacionadas com o território, a educação no/do campo e o campesinato, o que contribui substancialmente para compreender como são pensadas essas categorias.

[2] A metodologia de observação, que se desenvolve em contextos naturais ou habituais, consiste num procedimento científico que revela a ocorrência de comportamentos perceptíveis, para proceder ao seu registo organizado e à sua análise - qualitativa e quantitativa - utilizando um instrumento adequado e parâmetros adequados., tornando possível detectar as relações de vários tipos existentes entre eles e avaliá-los. Esses comportamentos, pela espontaneidade ou habitualidade com que ocorrem, irão revelar todos aqueles elementos que precisam ser destacados para que se atinjam sua devida objetivação.

Neste interim, considerou-se o contexto contemporâneo da produção da Educação do Campo, pensando no caminho percorrido desde 1998, quando aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Com isso, é preciso atentar para o tempo e a espacialidade desta construção que demandou envolvimento e engajamento de entidades, movimentos sociais e sindicais, que somados, solidificaram a práxis na Educação no/do campo.

Como o objeto da pesquisa é a escola no campo, fez-se necessária a pesquisa documental, com as análises dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular. Fontes importantes foram os dados da Secretaria de Municipal de Educação de Faina e órgãos ligados à educação do campo. Outras fontes exploradas foram os sítios dos órgãos governamentais, como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre outros.

A coleta dos dados se deu por meio de questionário com questões abertas, além de entrevistas semiestruturadas e entrevistas estruturadas realizadas com os gestores das escolas, com os professores e com os estudantes. No período em que se efetivou a pesquisa de campo já vivenciávamos a Pandemia do Novo Coronavírus e, por esse motivo, foi necessário adequar a pesquisa de campo. A primeira reação foi a de postergar esse momento, para nos sentirmos preparados para tal.

Dessa forma, foram aplicados roteiros de entrevistas com a atual gestão da escola e com os professores, em períodos espaçados, obedecendo todos os protocolos de segurança e preservação da saúde dos sujeitos envolvidos. Estes momentos aconteceram no espaço da escola, foram bem sucedidos, sem imprevistos e com resultados satisfatórios. Junto as famílias camponesas e os estudantes, por conta da insegurança em visitá-los, foram aplicados questionários por meio virtual. Embora seja uma situação nova, os resultados obtidos foram satisfatórios.

As perguntas foram enviadas por áudios e respondidas da mesma forma. Os diálogos permitiram respostas com riqueza de detalhes, o que foi importante para a pesquisa. O prejuízo, neste momento, foi a impossibilidade de conhecer e registrar por meio de fotos os locais de vivência dos camponeses. Na compilação dos dados das entrevistas, optou-se por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. Com isso, espera-se compreender até que ponto a educação do campo,

praticada na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, influencia a recriação do campesinato na comunidade camponesa no Povoado de Araras, em Faina.

O texto está estruturado em três capítulos. No primeiro se apresenta o território como categoria de análise geográfica estruturante da pesquisa. Compreendendo que este oferece subsídios para entender a relação entre o projeto de educação que a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade adota, bem como o município de Faina, e o Projeto de Educação do Campo. Entendendo estes como forças opostas e que, por sua vez, expressam claramente uma relação conflituosa para a efetivação da escolarização no campesinato.

As referências basilares para esta discussão foram Raffestin (1993), Haesbaert (2004), Souza, L. (2006, 2009, 2020), Saquet (2008, 2011), Fernandes (2008), Silva (2018), entre outros, apresentando suas principais correntes filosóficas e apontando a que melhor contrasta com a compreensão da problemática da pesquisa. No segundo capítulo, o texto desenvolve a discussão do conceito de campesinato, apresentando como se coloca seu contexto atual. Em seguida, apresentam-se os sujeitos camponeses das comunidades tradicionais e dos assentamentos de Reforma Agrária, compreendendo que os projetos de escola postos para debate estão claramente apresentados, o da educação do campo criado e recriado pelo campesinato e o do Estado.

Desse modo, para compreender qual desses projetos é adequado para atender as especificidades do alunado que vive no campo é preciso conhecer suas origens e discutir as características do público do campo. Por esse motivo a discussão do conceito de campesinato proposta neste trabalho parte da intencionalidade de subsidiar as múltiplas leituras interpretativas da realidade dos camponeses no Brasil e no Estado de Goiás. Para isso, faz-se necessário discutir a questão agrária e as questões inerentes ao projeto de campo que se quer para o campesinato pensando com isso a práxis da escolarização nas escolas no campo.

Como não pode deixar de ser, serão também apresentadas e discutidas as especificidades vividas pelos camponeses portadores do Xeroderma Pigmentoso (XP), realidade que confere uma especificidade e atenção nos estudos geográficos na comunidade camponesa residente no povoado de Araras. No terceiro capítulo, será discutida a correlação entre a recriação do campesinato e a educação do campo por meio das leituras da participação das famílias camponesas, dos professores e dos estudantes na tessitura da proposta de educação do campo, compreendendo até que ponto a

escolarização efetivada na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade influencia a recriação do campesinato no município de Faina.

Assim sendo, como recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), da Universidade Estadual de Goiás, com submissão feita por meio da Plataforma Brasil (que é uma base nacional e unificada de registro das pesquisas envolvendo seres humanos), responsável por acompanhar o andamento da pesquisa desde a sua submissão e aprovação, até o encerramento na instituição de vínculo dos pesquisadores. Desse modo, foi submetido à apreciação do referido comitê o projeto intitulado: "*A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina",* aprovado com número de parecer consubstanciado: 3.954.232.

CAPÍTULO 1: O TERRITÓRIO COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE:
Projetos de educação em disputa no campo

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida,
com a gente querida e organizada
e conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações que
tenha como chave mestra
o trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo
que não tenha cercas que não tenha muros
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro.
Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semeia
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia.

(Construtores do Futuro,
Gilvan Santos)

Neste capítulo será apresentado o território como categoria de análise estruturante da pesquisa, compreendendo que este conceito oferece subsídios para entender a relação entre o projeto de educação que a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade adota, bem como o município de Faina, e o projeto de Educação do Campo. Ambos expressam uma relação conflituosa e pedem uma leitura para compreender o campo de forças estabelecido pela disputa em efetivar a Educação do Campo. Para tanto, faz-se um levantamento referencial, apresentando suas principais definições e apontando a que melhor contrasta com a compreensão da problemática em questão, para subsidiar as análises.

1.1 Território: definições, reflexões e análises

O Território tem sido amplamente adotado como categoria de análise nas pesquisas científicas, não só na Geografia, mas em outras áreas do conhecimento, o que

lhe tem conferido diferentes modos de apropriação, de acordo com a intencionalidade do pesquisador. Silva (2010, p. 211) entende este como um conceito polissêmico e diz que: "A polissemia do território advém das concepções e interpretações que os geógrafos brasileiros lhe atribuíram e da forma que ele assumiu na teoria e no discurso geográfico". Por esse motivo, há um estranhamento ao discutir uma aproximação conceitual que dialogue com o fenômeno pesquisado. Dessa forma, neste texto, faz-se uma opção teórico-metodológica por alguns ensaios que discutem o território na perspectiva das relações sociais.

É consenso entre os teóricos Raffestin (1993), Haesbaert (2004), Souza, L. (2006, 2009, 2020), Saquet (2008, 2011), Fernandes (2008), que o território é resultado de relações sociais fundadas sobre as relações de poder. Este poder pode ser exercido pelo Estado, como tradicionalmente se remete e foi apresentado por Ratzel, ou pelos indivíduos. Como afirma Souza, L. (2006, p. 78): "O território (…) é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder".

Sobre as bases conceituais de poder, tem-se como referência Foucault (1989), que, em sua obra *Microfísica do Poder*, dialoga exemplificando diversas manifestações deste nas relações exercidas cotidianamente pelos indivíduos. O que implica dizer que o poder é intrínseco à pessoa humana, não somente a uma instituição e, ainda, que o mesmo é intencional e objetivo.

Souza, G. (2009, p. 108), em crítica a Foucault, atenta para o cuidado de se ter uma visão enviesada do poder, (sempre com a negação da leitura da práxis), "pois as práticas de poder não existem apenas a partir do exercício da repressão e da negação. Ao contrário, o poder é também exercido pela sua positividade, ele gera relações transformadoras, os sujeitos se reconhecem e se emancipam". Neste interim, é relevante entender que o poder como positividade consolida a ação pelos sujeitos que, encorajados e unidos, podem agir na luta por direitos. A produção da educação do campo é claramente uma manifestação do poder dos sujeitos do campo que, mobilizados e organizados, propõem modelos de escolarização que atendam suas especificidades, consolidando relações transformadoras para a escolarização e para o campo.

Outra discussão que se soma as concepções de poder é apresentada no ensaio *Da Violência* de Hannah Arendt (1969/1970, p. 27): "O 'poder' corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo

se mantiver unido". Dessa forma, esta discussão corrobora a leitura de que a união de forças entre indivíduos é fundante para que haja poder. Logo, ele não é propriedade de um único indivíduo. Compreende-se assim que as manifestações de poder acontecem cotidianamente nas diversas relações sociais, econômicas, nas territorialidades, pois o poder é parte das relações humanas e não está à parte das mesmas. Então, o poder é multidimensional e se apresenta nas diversas espacialidades e temporalidades.

Na correlação entre a práxis de educação desenvolvida no Município de Faina e a Educação do Campo é evidente que, ao exercer poder, o projeto de educação desenvolvido pelo município pode influenciar sobremaneira a recriação do campesinato. Isso porque ambos os projetos de educação possuem uma carga de intencionalidade com seus fins na estruturação do campesinato. Desse modo, se o projeto de educação adotado pelo Município de Faina é, por ventura, um referendamento do projeto de educação do Estado, então pode ser que a intencionalidade aí exposta, apresente-se como um risco para as especificidades dos camponeses. Do mesmo modo, o projeto de educação do campo, assim como fora produzido, é uma propositura para proporcionar melhores condições de vida no campo.

Então, para além da preocupação em atentar para as relações sociais exercidas pelo projeto de educação desenvolvido pelo Município de Faina, é preciso atentar se a efetivação do projeto de Educação do Campo e sua práxis têm dado conta de atender as especificidades do campo, enquanto ação política em defesa do campo e possibilitar a recriação do campesinato. Dito isso, uma preocupação inerente ao território está assentada nas possibilidades de leituras que se pode abstrair na tessitura do mesmo, Raffestin (1993) atesta que:

> As "imagens" territoriais revelam as relações de produção e consequentemente às relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que "produzem" o território (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Ao apresentar o termo atores sintagmáticos que são responsáveis pela produção do território, o autor explica que estes são todos os indivíduos que realizam uma ação (exercem, portanto, poder), sendo que o Estado é um ator sintagmático por excelência. Nas palavras do autor, o território:

> [...] é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...]. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 128).

Aqui estão presentes, também os elementos que, para o autor, delimitam o território, ou seja, ele é o resultado das relações marcadas pelo poder. Raffestin (1993) acrescenta ao conceito de território o de territorialidade, afirmando que esta se formula pelo conjunto da reprodução social, derivada do sistema sociedade-espaço-tempo e se associa à organização do espaço. Portanto, a territorialidade é resultado das relações sociais e se manifesta em todas as escalaridades, vinculando-se às coletividades e à esfera do vivido.

Concordando com Raffestin, Saquet (2008, p. 81) diz que: "O território é uma construção *coletiva* e multidimensional, com múltiplas territorialidades. (..) diferenciando o território do espaço geográfico a partir de três características principais: as relações de poder, as redes e as identidades". Com isso, mais adiante, o autor acrescenta, no esforço de diferenciar os conceitos espaço e território, que existem três processos que são característicos deste segundo:

> a) as relações de poder numa compreensão multidimensional, constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais ([i-]materiais) com uma miríade de combinações; b) a construção histórica e relacional de identidades; c) o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (*TDR*). (SAQUET, 2008, p. 82).

Saquet (2008) explica que tanto os processos culturais próprios das relações de poder, quanto as identidades simbólico-culturais mais específicas são instrumentos de estudo da geografia quando se destaca o conceito de território. Haesbaert aborda o território com mais de uma definição, por entender que este se interpreta por meio de processos históricos e socioespaciais. Para ele: "O território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas, ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural" (HAESBAERT, 2004, p.79).

Ainda enfatiza que o território é indissociável à prática dos grupos sociais. Ao dizer que "não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, 'territorial'" (HAESBAERT, 2004, p. 20). Com isso, é coerente entender que relações humanas acontecem no território e, por consequência, a territorialização como relação inerente ao ser humano. Camacho (2014, p. 212), ao interpretar Haesbaert (2006), acrescenta:

> O território possui, concomitantemente, as combinações material/funcional e simbólico-cultural. Isto quer dizer que o território cumpre a função como recurso natural, abrigo, substrato da reprodução material dos sujeitos etc. Mas também, está imbricado aos significados que os sujeitos lhes atribuem. De acordo com Rogério Haesbaert o território ―[...] desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação políticoeconômica mais concreta "e funcional" à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica.

Nessa leitura soma-se ainda a interpretação relevante nas teorias sobre o território de Haesbaert, explicada por Camacho (2014), que analisar o território a partir de uma perspectiva integradora significa entendê-lo em sua multidimensionalidade, ou seja, na interdependência entre as dimensões naturais e as dimensões sociais. Fernandes (2008) discute, calcado nas diversas realidades experienciadas, acerca da tipologia de territórios, explicitando os diferentes tipos de territórios produtores e produzidos por relações sociais distintas, que são disputados cotidianamente. Além de esclarecer a importância do território para os estudos e leituras cientificas, reconhece que os territórios podem ser "fixos e fluxos, material e imaterial, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais" (FERNANDES 2008, p. 04). A partir disso, Fernandes (2008) discute a necessidade de definir de qual território se fala. Desse modo, classifica:

> O espaço de governança como o território da nação, gerador de multiterritorialidades por conter todos os outros tipos de territórios. O segundo território ou território – propriedade é compreendido pela diversidade e possibilidades dos tipos de propriedades. Ele é construído pelas diferentes relações sociais praticadas pelas classes sociais [...] O terceiro território é o espaço relacional considerado a partir de suas conflitualidades e reúne todos os tipos de territórios (FERNANDES, 2008, p 10).

Nessa perspectiva, Fernandes (2008) organiza os territórios em duas formas (territórios materiais e imateriais), em três ordens (primeiro, segundo e terceiro territórios) e três tipos como espaços de governança, como propriedades e como espaço

relacional, o que facilita a identificação e compreensão dos fenômenos sócioterritoriais. Dito isso, intenta-se em compreender a dinâmica territorial, partindo dos conflitos dos poderes postos no contexto atual e em seu verdadeiro conteúdo de classe. Souza, L. (2006), abordando a leitura clássica naturalista e contemporânea do território enquanto exercício de poder deixa claro qual viés caminha sua análise:

> A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo (…), mas o verdadeiro *Leitmotiv* é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Este *Leitmotiv* traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (Souza, L. 2006, p. 78-79).

Neste ponto, há, na centralidade desse conceito, o diálogo com o objetivo geral da pesquisa, nos conflitos e contradições sociais existentes, na práxis da educação no campo. Dessa forma, é preciso compreender o campo de forças estabelecido entre o campesinato, que detém o projeto de educação do campo, em contraponto ao Estado como agente hegemônico regulador da educação, que também tem um projeto educacional estabelecido. Portanto, ponto importante para a discussão é entender quem domina ou influencia quem e como, nas relações de poder, isso se estabelece.

Ainda nesse sentido, como questiona Souza, L. (2020), quais são as razões para se territorializar um espaço e manter o controle sobre ele? Se transpusermos este questionamento ao modelo de ensino escolar adotado pelas unidades de ensino ou órgãos escolares competentes e responsáveis pela escolarização, o que fica evidente é que há uma intencionalidade no modelo de ensino adotado. Isto é cristalino, então, este mesmo autor esclarece esta discussão ao dizer que:

> O que importa reter é que, por conta disso, não se justifica, pura e simplesmente, confundir o território com o substrato espacial material que serve de referência para qualquer (tentativa de) territorialização. Diversamente do substrato, os territórios não são matéria tangível, palpável, mas sim "campos de força". (SOUZA, 1995:97), que só existem enquanto durarem as relações sociais das quais eles são projeções especializadas. O verdadeiro

> *Leitmotv* do conceito de território é *político*, e não econômico ou, como ocorre com o conceito de lugar, cultural-simbólico. (SOUZA, L., 2020, 89).

Concordando com Souza, L. (2020), os territórios são campos de força, resultantes das relações sociais existentes e que este é, portanto, um conceito político. O que se apresenta para as discussões em relação ao modelo de ensino adotado nas instituições é que, mesmo não havendo uma intencionalidade explícita, este é indubitavelmente uma opção política e, por consequência, pode corroborar ou atenuar o ensino, bem como, nas escolas no campo, ser um determinante para o esvaziamento do campo. Dito isto, é preciso atentar para o modelo de escolarização desenvolvido nas escolas que estão no campo do município de Faina, bem como, saber se estas são a expressão do interesse do campesinato. Estes elementos serão apresentados e discutidos nos itens seguintes.

1.2 A formação sócio-histórica do campo brasileiro e a educação no campo

O histórico sobre a educação no campo no Brasil e no Estado de Goiás demonstra um tratamento preocupante dos modelos de ensino desenvolvidos para a população do campo, pois a oferta de escolarização não reconhece as especificidades dos camponeses e por consequência não possibilita sua permanência no campo:

> Historicamente, sabe-se que a educação rural está fora da agenda política do país, seja por parte do Ministério da Educação (MEC) ou das Secretarias de Educação dos Estados e da Federação. A educação rural, ignorada e marginalizada, foi reduzida à escolinha rural, à professora desqualificada e às massas de analfabetos (NASCIMENTO, 2006, p. 868).

Ghedini (2017, p. 111), afirma que:

> A formação sócio-histórica do campo brasileiro forjada por relações dependentes e submissas ao capital internacional, na qual a revolução burguesa não se consolida nos moldes que favoreceriam este povo, mas alia-se àquela mesma burguesia, compõe-se de uma trama com projetos de campo em permanente disputa material e simbólica. Nessa disputa são demarcados espaços e relações constituidoras de organização e identidade a partir de projetos que se delineiam tendo, de um lado, as agremiações patronais e, de outro, os Movimentos Sociais e Organizações do Campo.

Então, desde a formação sócio-histórica do campo brasileiro, bem como da educação no campo, há uma disputa ideológica de projetos de campo e consequentemente na práxis de escolarização. O que provocou a criação de Movimentos Sócioterritoriais e organizações no campo, posicionando-se e mobilizando-se contra projetos hegemônicos de poder no campo.

A preocupação com a educação ofertada no meio rural ocorre em 1910, período em que a migração do campo para a cidade se intensificou, sendo que o ensino no campo se tornou uma alternativa para contê-la (LEITE, 2002; SOUZA, E. 2014). Das transformações sofridas pela escola no campo neste período, destaca-se a perda de sua identidade sociocultural e consequentemente o seu enfraquecimento como elemento agregador da práxis campesina. Provocadas pelas vertentes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentista (LEITE, 2002).

Nesse interim, é apropriado discutir que o papel do Estado enquanto promotor da educação não deve se limitar a financiar o funcionamento da escola, o que majoritariamente desponta como o planejado, limitado a participação do Estado, nesse caso apenas como mantenedor material e logístico do processo em si. “O ponto crucial, no entanto, não está no planejamento ou na ausência dele e sim na intervenção do Estado no processo educativo, na implantação de uma política educacional em função deste mesmo Estado” (LEITE, 2002, p. 19).

Desse forma, Camacho (2014, p. 278) analisa que: “A disputa pelo estado é uma correlação de forças assimétrica, ou seja, as classes dominantes exercem mais força sobre ele”. Assim sendo, merece atenção na análise, o tratamento da correlação de forças entre o modelo de escola proposto pelo Estado e a Educação do Campo, reportando a Souza, L. (2020[1995]): “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?”.

Diante disso, é preciso atentar, como explicita Leite (2002), para as intencionalidades presentes aí. O risco da oferta da educação básica está em unificar a escolarização, desconsiderando as especificidades, priorizando a formação técnica (preparando para o mercado de trabalho, processo que estamos presenciando atualmente, com mudanças significativas no sistema educacional brasileiro) em detrimento da formação social e humana. Sem o livre acesso a todos e com franca manifestação política e ideológica, administrativa e pedagógica. Queiroz (1997, p. 16) analisa a dependência

histórica que o Brasil tem das nações europeias e do modelo capitalista de produção, o que segundo o autor determinou o delineamento do modelo de ensino adotado pelo Estado para a escolarização rural. Desse modo:

> Toda a história brasileira tem como marca fundamental a dependência da Europa. Isso significa que o ensino escolar brasileiro, além de se situar, desde o início, num contexto de dependência, foi quase sempre expressão das visões, metodologias e conteúdos transplantados. Dentro desse processo de formação histórica do Brasil pode-se dizer, com respeito à educação rural, que sempre foi negada aos trabalhadores rurais uma escola que respondesse às necessidades bem como uma escola que lhes possibilitasse um desenvolvimento como classe social. Os vários programas educativos na área rural no Brasil estavam, ou estão articulados com a produção, reprodução e expansão do capital.

O modelo de escolarização rural então implantado no país se somou às políticas desenvolvimentistas e provocou expulsão acelerada do campo para a cidade, levando a uma superpopulação nas cidades e, por consequência, alterações na produção e no modo de vida agrário. Esse período da década de 1930 culminou com o "Ruralismo Pedagógico" que, em meio a mudanças no campo, ofereceu um modelo de escola que estaria próxima da realidade dos sujeitos, com o discurso de "fixá-lo" ao campo. No entanto, segundo Maia (1982, p. 28):

> O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do "status quo", contribui para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.

Bezerra Neto (2003, p. 11) associa o ruralismo pedagógico à ideia de fixar o camponês no campo:

> "O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo".

O termo “fixar” evidencia a ideia contraditória entre ter uma escolarização que priorize a formação condizente com a vida cotidiana do camponês e simplesmente forçá-lo a permanecer no campo. Em outras palavras, a intencionalidade foi a de conter a migração dos camponeses para a cidade, evitando tensões neste espaço, e forçando a permanência no campo para produzir (SOUZA, E., 2012). Para Queiroz (1997, p. 18): “O movimento ruralista, ao assumir a necessidade e importância do ensino rural, marca uma etapa fundamental na educação rural no Brasil e indica a direção e o tratamento dado a essa problemática”.

A posteriori, os programas e projetos criados para dar conta das lacunas de atendimento e formação dos camponeses priorizaram a produção tecnificada e assistencialista. Como exemplo, em 1948, foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, mais tarde denominada EMATER. Essa fundação foi fruto de um convênio entre o Governo do Minas Gerais e a *American International Association of economic and social development*[3] (AIA) (LEITE, 2002), difundida mais tarde para todo o país.

Queiroz (1997, p. 23) alerta que os projetos de Extensão Rural “trabalha com a ideia de comunidade rural-como organização social homogênia, onde se agrupam latifundiários, minifundiários e assalariados rurais”. Tratados desta forma, como se não houvesse interesses de classe, historicamente os camponeses estiveram colocados em situação de vulnerabilidade, pois é evidente que o mesmo tratamento disponibilizado ao latifundiário, ao solicitar um empréstimo bancário, por exemplo, não é garantido ao camponês. Esse possui necessidades de crédito e condições de pagamento extremamente discrepantes, o que o expõe a situação de prejuízo em relação aos latifundiários.

Os projetos de educação apresentados pelos programas de Extensão Rural, comprovam essa opressão da classe camponesa, uma vez que, segundo Leite (2002, p. 34) “[*apresentam*] Um modelo de educação e de organização sócio-pro dutor que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-explorativa, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário”. Nesse contexto Leite (2002. p. 36) afirma que:

> A extensão passou a utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciadas daqueles

[3] Associação Internacional Americana de Desenvolvimento Econômico e Social.

> praticados pela escola tradicional. O trabalho do extencionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então.

Paralelo a isso, com as bases para o desenvolvimento da educação rural no Brasil, as perspectivas do capital se fortalecem para contrapor à vontade e luta dos movimentos campesinos, que nesse momento se fortaleciam. Surge em 1952, por iniciativa da igreja Católica, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), seus objetivos são citados por Calazans (1993, p 22):

> a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; b) preparar técnicas para atender as necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visem o bem comum; d) concorrer para elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integrados aos objetivos e finalidades do seu plano.

É notório, nos objetivos da CNER, a necessidade de transformar a produção no campo, por meio do uso de técnicas avançadas (acesso ao crédito). Para além disso, a propositura em substituir (aperfeiçoar) os costumes rurícolas considerados inadequados ao processo industrial capitalista que se desenvolvia, bem como sua finalidade em preparar a mão-de-obra do campo para o mercado de trabalho. É, assim, segundo Leite (2001, p 37), que a CNER: "[...] ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as condições naturais dos grupos campesinos, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais".

Posteriormente, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que, segundo Queiroz (1997, p 27), "[...] pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral". Por ser um programa experimental, procurava realizar um levantamento de dados das condições sociais, econômicas e culturais das áreas rurais e a formação de professores para as novas escolas. Na mesma perspectiva da extensão rural, defendia classes para analfabetos de mais de 15 anos. A campanha cresceu e, segundo Ribeiro e Souza, L. (2006), teve o município de Catalão como primeiro projeto desenvolvido, servindo de base para outros que surgiram em todo o Brasil. Sendo que em 1961 já existiam 34 Centros em todo o país. Em virtude

de sua importância para inovação da educação rural no país, Paiva (1987, p. 28) destaca que:

> A importância da criação e funcionamento da CNEA, não está apenas na efetiva influência que suas experiências exerceram sobre muitos programas de educação popular surgidos no país posteriormente. Está também, no fato de que, juntamente como Congresso de Educação de Adultos, ela anuncia uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional. Nela encontramos as preocupações como os métodos, a presença do "psicologismo" dos "otimismos", sem que o movimento tivesse absolutizado esse aspecto do problema.

No entanto, deve-se considerar que a CNEA foi um projeto nacional distribuído em cada região, necessários a uma melhor compreensão do espaço. Ainda estabeleceu metas em que o camponês deveria se adaptar ao contexto urbano industrial vigente. Em 1963 a CNER e a CNEA foram extintos. Na década de 1960 foi criado o Movimento Educacional de Base (MEB), idealizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com apoio financeiro do Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura e de outras instituições federais.

O MEB, segundo Leite (2002, p. 40) teve como sustentação ideológica:

> [...] o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes, em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963.

Machado (2008) identifica dois períodos distintos na história do MEB, o primeiro período vai de sua criação, em 1961, até a implantação da ditadura militar em 1964, marcado pelo espiritualismo cristão, embasado no trabalho de base, já consolidado, cuja ação educativa tinha como maior princípio politizar o trabalhador rural. O segundo período, pós-ditadura militar, no qual a ação educativa do MEB volta-se prioritariamente para a alfabetização e a catequese. Nascimento (2009, p. 113), sobre o MEB, analisa que:

> A Igreja Católica, também, passa a realizar um processo de conscientização voltado para a organização sindical dos trabalhadores rurais. A Igreja queria uma reforma agrária acompanhada de uma ação educativa, uma ação conscientizadora. Daí o surgimento de uma ampla promoção de alfabetização de adultos e formação sindical junto aos trabalhadores donde possibilitou o surgimento do MEB.

Os objetivos adotados tiveram como pilar o método de Educação Popular de Paulo Freire que, tanto nas "periferias urbanas e/ou rural", tiveram como "suporte filosófico ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos" (LEITE, 2002, p. 43). Apesar da importante influência da Igreja, através da CNBB, o movimento foi confiado a leigos que, a partir de então, mantiveram a responsabilidade de realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores (LEITE, 2002). Como resultados, além da importante politização camponesa, promovida pela formação do MEB, observa-se que o movimento teve influência no processo de sindicalização camponesa na década de 1960. É nesse período que há o registro da criação dos primeiros Sindicatos dos Trabalhadores Rurais no Brasil, em meio a uma disputa por controle político do campesinato pela igreja, pelo partido comunista no governo João Goulart (MACHADO, 2008).

Na década de 1970, no lugar de uma reforma agrária com ampla distribuição de terras, ocorre no plano agrícola no Brasil a modernização da agricultura. Graziano Neto (1982, p. 27) conceitua como sendo: “o processo de transformação capitalista da agricultura, que ocorre vinculada às transformações gerais da economia brasileira recente”. Alentejano (2012, p. 480) analisa que:

> [...] o processo de modernização da agricultura brasileira foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960. De acordo com os defensores da modernização, seria possível desenvolver plenamente a capacidade produtiva da agricultura brasileira sem distribuição da terra, contrariamente ao que defendiam os partidários da Reforma Agrária, para quem a democratização da terra era condição indispensável para o próprio desenvolvimento da agropecuária brasileira.

De fato, a modernização assume mais o caráter de substituição de técnicas agrícolas tradicionais, promove a concentração de terras e o consequente aumento da violência contra os povos do campo, além de intensificar a pobreza no campo e na cidade, promovendo um acelerado fluxo migratório para os centros urbanos (SOUZA, E. 2014).

É nesse contexto que a modernização da agricultura passa a se caracterizar pelo domínio de técnicas sofisticadas e capitalizadas no campo, embora com caráter desigual, seletivo e excludente, sobrepõe-se a uma parcela da agricultura camponesa caracterizada pela produção familiar e comercialização do excedente da produção. Impulsionado pela “Revolução Verde”, esse processo injeta na agricultura o uso de máquinas, fertilizantes, elementos químicos e novas variedades de sementes. Soma-se a esse processo a

industrialização da agricultura e o complexo agroindustrial, que Ribeiro e Souza, E. (2006, p. 143) correlaciona com os descaminhos sofridos pela educação rural:

> Esses acontecimentos provocaram vários impactos socioambientais no espaço urbano e rural do país[...]. Assim, sem uma política agrária e agrícola que beneficie todos os segmentos do campo as propostas para a educação rural de 1910 foram prejudicadas por esse novo modelo de agricultura no Brasil.

O tratamento dado à educação no campo retrata o descaso com esta população. Os programas e projetos pensados e desenvolvidos, em sua maioria, apresentavam interesses ideológicos capitalistas, idealizados pela industrialização. E quando esses partiram da idealização da comunidade campesina, tendo como base as necessidades específicas dessa comunidade, não encontraram apoio do Estado. Esta situação promove, desde a década de 1950, a oferta de um ensino que prioriza a formação para atender o mercado de trabalho. Os jovens submetidos a esse modelo de educação são, por consequência, forçados a migrar do campo para regiões onde historicamente crescia a industrialização.

Este processo promoveu uma crescente migração do campo para os grandes centros urbanos em todas as regiões do país. Nascimento Silva (2020, p. 21) explica que no Brasil assim como no México: "A escola rural foi concebida enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e, mais do que isso, propunha-se a formar na população uma nova forma de pensar. [...] fazia-se necessário formar nos alunos uma nova mentalidade por intermédio da escola rural".

Dessa forma, a preocupação que acentua neste contexto é a permanência do camponês no campo, que consequentemente não depende somente da educação, mas de outros aspectos também fundamentais (QUEIROZ, 1997), partindo dos interesses da sociedade rurícola. Sendo que não houve fortalecimento do campesinato na educação no campo ofertada neste período. Com isso, a discussão que segue contextualiza como foi cunhado o fenômeno da Educação do Campo no Brasil, discutido e analisado na perspectiva da luta de classes.

1.3 Da construção à democratização da Educação do Campo no Brasil: proposições, definições e análises

A educação é um elemento primordial na vida de todos os seres humanos e não é diferente para os camponeses que, cientes de sua importância, pensam sua práxis

partindo de seus contextos de vida. A rigor, a educação existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Manifesta-se pela luta de classes entre povos que submetem e dominam outros povos, usando-a como um recurso a mais de sua dominância (BRANDÃO, 1989). A educação é um processo histórico carregado de intencionalidades. Um fenômeno que merece atenção, como elabora Brandão (1989, p. 10), ao discutir o que é educação:

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Dessa forma, a intencionalidade desta discussão é a de revelar o processo histórico de produção da Educação do Campo, mas, sobretudo trazer elementos contemporâneos da práxis e das políticas públicas do ensino no campo no Brasil e em Goiás e como isso compromete ou corrobora para a recriação camponesa.

Não é demais afirmar que ao tratarmos sobre o fenômeno da Educação do Campo, estamos falando a respeito da proposição de uma escolarização emancipadora, criada e recriada pela experiência campesina, com a intencionalidade de atender aos interesses do bem comum das comunidades camponesas, tendo como base o saber produtivo, o trabalho e a vida campesina. A discussão do processo da Educação do Campo se materializou em 1998, quando aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, desde esse momento se passaram 22 anos.

É preciso voltar à atenção ao elemento temporal e à espacialidade desta construção, visto que demandaram envolvimento e engajamento de entidades, movimentos sociais e sindicais. Tais sujeitos somados solidificaram a práxis na Educação do campo. Desse modo, esses aspectos são fundamentais para compreender até que ponto a práxis de educação que se faz na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade compromete a recriação do campesinato, na comunidade camponesa do Povoado de Araras em Faina.

A produção da Educação do Campo se apresenta como processo reflexivo, como ato de rebeldia, partindo das experiências de escolarização rural e no campo. Ela “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses

sociais das comunidades camponesas" (CALDART *et al*., 2012, p 249). O que materializa o processo imposto pelo sistema educacional hegemônico.

Nesse sentido, as correntes filosóficas que fundamentam a Educação do Campo reafirmam seu caráter humano e de rebeldia como a Pedagogia Socialista. O principal expoente é o educador Russo *Monsei Mikhailovich Pistrak* que, em seu ensaio concluído em 1924, "*Fundamentos da Escola do Trabalho*", elabora pontos reflexivos para unicidade entre a escola e os camponeses.

Embora esta experiência tenha um distanciamento histórico/espacial, o contexto em que foi elaborada permite subsidiar reflexões atuais sobre a educação do campo. Em seu prefácio o autor explica que o texto é resultado de palestras, troca de opiniões, relatórios relativos à educação social. É resultado de ações coletivas experienciadas na vida cotidiana no período da Revolução Russa. Como ponto de reflexão para a práxis da Educação do campo está colocada a abordagem sobre o papel da escola, para melhorar a agricultura, a economia rural e as condições de vida dos camponeses:

> O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições e vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender as necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. (PISTRAK, 2001, p. 70).

Compreende-se que as proposições para a aproximação da escola e o trabalho social, elaboradas por Pistrak, são "na verdade a construção de escolas que façam a diferença, que tenham ligação, que tenham compromisso, que influenciam e se deixem influenciar pela realidade onde estão inseridas" (QUEIROZ, 2014, p. 22). Portanto, a escola precisa estar territorializada. Do mesmo modo, a "*Pedagogia do Oprimido*", de Paulo Freire, traz o conceito de educação como prática da liberdade. A obra foi produzida durante seu exílio no Chile, período em que ajudou em experiências com a educação popular. Dedicado aos que são referidos como os esfarrapados do mundo, Freire inclui uma detalhada análise da relação entre os que ele chama de "colonizador" e "colonizado":

> O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume hoje caráter de

> preocupação iniludível. Constatar essa preocupação implica indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização não apenas como viabilidade antológica, mas como viabilidade histórica. E também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se preguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (FREIRE, 1987, p. 16).

Com isso, há a proximidade e o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão, com a dimensão educativa da própria condição de oprimido do homem. Outra discussão que merece atenção nas abordagens sobre a Educação do Campo, diz respeito aos termos educação rural, educação no campo e educação do campo, que são tomados como se fossem sinônimos, o que é um equívoco. Visto que possuem uma carga histórica significativa para a produção da educação do campo. Portanto, a definição desses termos se faz necessária para realização de uma análise da escolarização que se faz no campo.

Segundo Ribeiro e Souza, E. (2006), a educação rural expressa um sentido arcaico do rural. Nessa leitura, o Brasil é tido como essencialmente urbano. A educação oferecida permite ao homem do campo somente aprender a ler e a escrever. Entende-se que ele não precisa de mais do que isso. Nessa perspectiva, o termo rural atende aos interesses e princípios da formação tecnificada, preparando os sujeitos para o mercado de trabalho. Uma vez que o termo foi difundido no período da modernização da agricultura, período de repressão da vida dos sujeitos no campo.

Segundo os mesmos autores, a educação no campo expressa o vínculo com a localização do ensino no campo. Mas a educação oferecida contempla a metodologia urbana, amplia-se a dicotomia campo/cidade. O resultado é a repressão da identidade do aluno do campo, com desvalorização de sua cultura e a reafirmação do modelo capitalista de desenvolvimento, alimentando a migração campo-cidade: “[...] assim, não basta levar o alunado a escola, mas repensar se a escola está levando o campo ao alunado” (RIBEIRO; SOUZA, 2006, p. 140).

Os inúmeros retrocessos que a educação no campo sofreu e o crescente número de conflitos em decorrência da intervenção dos projetos de industrialização capitalizada, reafirmada pela modernização da agricultura no país, provocam uma mobilização nacional civil de luta pela defesa do campo, culminando com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Goiânia no ano de 1975, em um contexto extremamente opressor da Ditadura Militar, contribuindo posteriormente com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no sul do país, no ano de 1984 (FERNANDES, 2002; CALDART, 2000; 2004).

Tanto a CPT quanto o MST, nascem a partir das condições de vida dos camponeses que se viam expropriados, em condições de miséria e violência no campo, buscando dessa forma justiça e equidade social para o acesso a terras no país. Segundo Caldart (2004, p. 101): "O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do Brasil e que aos poucos foi se territorializando pelo país inteiro". Fernandes (2002, p. 498) reforça que:

> O MST tem sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra. Sua história está associada à luta pela Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil. Nasceu da ocupação da terra e se reproduz por meio da espacialização e da territorialização da luta pela terra. As conquistas de frações do território do latifúndio e a sua transformação em assentamento acontecem pela multiplicação de espaços de resistências e de territórios camponeses. Em cada estado onde iniciou a sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do MST, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a.

Para além da luta pela terra, o trabalho do movimento existe em outros setores que estabelecem uma relação de continuidade, a saber como a produção agroecológica, a educação, a cultura, a saúde popular, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. "Por meio desse processo de territorialização, o MST contribuiu para a formação de milhares de assentamentos e centenas de cooperativas e de associações agropecuárias. Esse é um importante processo de ressocialização que tem contribuído para o desenvolvimento territorial do Brasil" (FERNANDES, 2002, p. 498).

No setor da educação, o MST parte de sua própria história dinâmica, o que permite, segundo Caldart (2004, p. 222): "compreender que a educação pode ser mais que educação e que a escola pode ser mais que escola, à medida que sejam consideradas ou vínculos que constituem sua existência nessa realidade".

Com isso, o movimento entende que ocupou também a escola, ao mobilizar as famílias sem-terra a alcançar, por meio da luta pelo direito de acesso à terra, também o acesso à escola. Entretanto, não poderia ser uma escola baseada no modo tradicional de ensino oferecida pelo Estado, as famílias reivindicaram uma escola que fizesse a diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. A mobilização e a organização social de massas produziu uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, formando, assim, educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva.

Neste contexto, o MST incorporou a escola em sua dinâmica e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo; mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural (CALDART, 2000).

Caldart (2000) reflete ainda que a produção da educação nos acampamentos e assentamentos do MST, reafirmam que esse processo, ao mesmo tempo que é tema gerador é produto de luta do movimento. Nessa perspectiva, o mesmo modelo de desenvolvimento da questão agrária no país que gera os sem-terra, reforça a expropriação de outros direitos fundamentais como o acesso à educação. Imbuídos desta dialética que o movimento se propõe a escolarizar os seus. Ao propor escolas nos/dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, o MST materializa uma proposta pedagógica emancipadora para os camponeses. Como reafirmam Kolling, Vargas e Caldart (2002, p. 503):

> Uma característica de origem e do desenho deste trabalho, também como traço do projeto de Reforma Agrária do MST, é fazer a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola. Organizar essa luta foi o objetivo principal da criação de um Setor de Educação no movimento.

Como resultados neste processo de produção da educação do Campo no movimento Kolling, Vargas e Caldart (2002, p. 504) apresentam que:

> [...] foi praticamente universalizado o acesso das crianças assentadas aos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando os dados da educação nacional, o que certamente não teria acontecido se as famílias tivessem aceitado a lógica do transporte escolar, pressão que continua até hoje na implantação de cada assentamento; toda vez que se conquista uma escola de educação básica em um assentamento ou acampamento, ela representa menos adolescentes e jovens do campo fora da escola, e mais gente enraizada em seu próprio lugar (mas escolas que abranjam toda a educação básica ainda são um desafio na maioria das áreas de Reforma Agrária); por meio desta luta, se forma a consciência do direito à educação e a noção de público entre as famílias, o que, em uma sociedade de classes como a nossa, é fundamental para garantir políticas públicas de interesse dos trabalhadores; em muitos lugares, foi possível, com esta luta específica, recolocar a questão da educação da população do campo na agenda de secretarias de Educação, dos conselhos estaduais e do próprio Ministério da Educação (MEC); aprendeu-se e ensinou-se neste processo que a escola tem de estar onde o povo está, e que os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola.

É neste processo de luta que os movimentos sociais têm se reafirmado como protagonistas no debate sobre elaboração de políticas educacionais para os que vivem no campo, por terem clareza de que a escola ajuda a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o que tem resultado na efetivação de políticas públicas para as populações que vivem no campo. O que nos provoca entender que o anseio por uma política pública para o campo surge como consequência do descaso com a educação no campo. Portanto, se apreende que as lutas por políticas públicas para o campo estão mediadas pelas lutas sociais (MACEDO, COUTINHO, 2016).

Ghedini (2017, p. 114) contextualiza que os processos constitutivos da práxis de escolarização formal, que partem de dentro dos Movimentos Sociais Populares (MSP) e suas organizações, possibilitam desenvolver "elementos concretos de vida, do trabalho, da cultura, da história e memória, das lutas e referências produtivas dos povos do campo, avançando para a proposta de escola formal, formação de professores, cursos profissionalizantes e escolas públicas". Esse fazer-se "escola diferente":

> Constitui-se o que se convencionou nomear como projeto educativo do MSP, pois se engendra ali um "fazer-se" de classe, herança do projeto histórico-político do campesinato, que se expressa nas organizações e movimentos deste grupo social. É, portanto este projeto histórico-político tendo como centralidade a conflitualidade da luta pela terra e por um lugar onde viver, que dá fecundidade ao projeto educativo como um dos eixos que o constituem, aliado aos eixos dos coletivos compostos por MSP do C e suas organizações que disputam políticas públicas e, das iniciativas que se produzem para efetivar o direito à educação e à escola destes povos.

As ações de escolarização produzidas e disseminadas pelos MSP, sindicatos e entidades parceiras da educação para o campo, dialogam com a dinâmica territorial e sócio histórica dos camponeses. Expressam, também, a necessidade das comunidades campesinas de serem assistidas e atendidas por um programa nacional que reconheça suas especificidades de vida, construindo uma educação, como já preveem os documentos oficiais das escolas do campo: "adaptar os conteúdos, os calendários e material didático às condições de vida do meio rural" (BRASIL. LDB. Lei nº 9394/96). No entanto, a práxis de escolarização no campo está distante do que reza a lei.

A Lei de Diretrizes e Bazes da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, corrobora com as proposições ao atendimento diferenciado para a escolarização no campo. Como se observa no art., 1°: "A educação deve abranger os processos formativos que se

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Nota-se que a LDB reconhece que a educação no campo acontece nas relações sociais, na família, na escola, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Afirma-se a importância dos espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem, pois entende que a educação no campo acontece nas ações educativas desenvolvidas junto com a comunidade escolar do campo.

No entanto, esse direito à escolarização no campo é um dever do Estado, muito embora isso não tenha sido atendido, tanto que as organizações do campo se mobilizam para reivindicar seus direitos de acesso a uma educação básica para o atendimento das necessidades dos camponeses. As relações sócio históricas dos camponeses foram tomadas como referência nos estudos e pesquisas dos MSP, no que se refere às diferentes realidades de escolarização vivenciadas no campo, processo que predispôs pensar a práxis da educação do "lado de dentro"[4] do campo. Idealizadas na década de 1990, foram decisivas para cunhar o modelo de Educação do Campo.

Fernandes e Molina (2004) destacam estes acontecimentos como fundante na construção do paradigma da educação do campo. Esse processo foi pensado em julho de 1997 no "I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária" (ENERA), que aconteceu nos *campus* da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para Oliveira e Campos (2012, p. 204) o ENERA: "foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional".

Neste encontro a postura do MST foi a de assumir uma formação pedagógica tendo como principais sujeitos os camponeses. Para tanto, a busca seria por suprir a

[4] Este termo foi discutido por Pessoa (1997), na tese "A revanche Camponesa: cotidiano e história nos assentamentos de Goiás". O autor discuti sobre as escolas fundadas nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária: "No Sul, desde os primeiros acampamentos de sem-terra, houve muita polêmica sobre ter ou não ter escola, vencendo sempre a opção por tê-la, mas "inserida na realidade". Decorrente dessa escolha, surge sempre um segundo conflito entre "professor de dentro" e "professor de fora" do assentamento. Por isso a necessidade de interferência na formação de professores. O problema do "de fora" e "de dentro" é que os assentados têm uma exigência de que a linguagem e o conteúdo atendam às necessidades do grupo. Mas, quem paga os professores é a prefeitura, que, também por uma questão de comodidade, prefere dar continuidade a um esquema de escolarização *standardizada"*. (PESSOA; 1997, p. 197).

necessidade de uma escola que não estivesse somente no campo, mas que fizesse parte da realidade campesina. Surgia assim o movimento de reivindicação por uma educação no/do campo, que congregasse um projeto de campo que contemplasse o camponês (SOUZA, 2012). Então, em 1998 aconteceu a "I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do campo", em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho.

O evento reuniu cinco entidades, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O debate e os documentos *a posteriori* elaborados esclarecem que o conceito de Educação do Campo representa um contraponto de forma e de conteúdo ao que se denominou no Brasil de Educação Rural, vislumbrado à luz do conceito de campesinato:

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Dessa forma, a conferência suscitou a necessidade de assegurar a educação básica para os povos do campo, um direito negado há este povo, tornando a educação como ferramenta de alienação e enfraquecimento da vida no campo. Essa manifestação popular culmina em instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. O art. 2° das diretrizes versa sobre a valorização da vida no campo, esclarece que a escola precisa estar inserida na realidade, ou seja, territorializada, contemplando os saberes da comunidade e dos movimentos sociais, valorizando a cultura, as lutas e a história do campo.

Nos artigos 4° e 5° se encontra a organização curricular para as escolas do campo. Como destaca o artigo 5º:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394 de 1996, contemplarão a diversidade do

> campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002).

A construção do Projeto Político Pedagógico das escolas que estão no campo, precisam contemplar o mundo do trabalho e a vivência no campo. Nesse sentido, as diretrizes comtemplam e possibilitam que sejam ministrados conteúdo específicos de acordo com as características regionais, locais, econômicas e culturais da comunidade onde a escola está inserida. As metodologias também devem estar ligadas à realidade do campo, utilizando materiais disponíveis, instrumentos pedagógicos como aula a campo, conhecimento dos pais, lideranças da comunidade e dos próprios alunos.

A mobilização da I Conferência Nacional: *"Por uma Educação Básica do Campo",* foi sucedida por outras conferências e estudos direcionados ao fortalecimento dos objetivos levantados na I conferência. Desses eventos promovidos, cita-se o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, que aconteceu do dia 26 ao dia 29 de novembro de 2002, em Brasília. O Seminário foi promovido pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (UNB, MST, UNESCO, UNICEF, CNBB) e com o apoio do PRONERA, INCRA, SAF e MDA. Dos objetivos apresentados no Seminário Nacional se propôs dar continuidade ao debate e ampliar a articulação nascida da I conferência, aprofundar a discussão sobre as políticas públicas a partir do estudo das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e do Conselho Nacional de Educação.

Em 2004, foi lançado o 5º caderno da Conferência, a partir de discussões mais amplas, participação de outros movimentos como o MPA (Movimentos dos Pequenos Agricultores) e o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) permaneceu imbuído de conquistas e, sobretudo, de uma metodologia pedagógica calcada na realidade dos movimentos sociais, como a continuação do MST. As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) também tiveram papel importante nesta construção, participando e socializando suas experiências bem sucedidas da pedagogia da alternância, pensada para atender as necessidades dos camponeses, como elabora Jesus (2011, p. 07), sobre este modelo de escolarização:

> A educação na pedagogia da alternância possibilita aos educandos períodos alternados. Eles permanecem de uma ou duas semanas na escola; um tempo maior, na família e na comunidade. Essa dinâmica busca estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática para dar vida às experiências do cotidiano e das lutas dos trabalhadores por terra, por políticas públicas para instrumentalizar as conquistas em prol da educação dos povos do espaço rural.

Sustentada nestas experiências relevantes, a produção da Educação do Campo interiorizou muitas destas caracterizas diversas de escolarização:

> A educação do campo nasceu calcada no trabalho e cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos de campo é tarefa fundamental da construção do projeto político-pedagógico da Educação do campo (CALDART, 2004, p. 32).

É nesse contexto que os paradigmas por uma Educação do campo se fortalece, construído com envolvimento de escolas, comunidades, universidades, que ampliam os campos de pesquisa que valorizam as práticas campesinas. Consolidando, desta forma, políticas públicas efetivas para assistir as comunidades camponesas, como se discute no item seguinte.

1.4 A consolidação das Políticas Públicas de Educação do Campo: incômodos para as instâncias oligárquicas e o governo

O movimento "Por Uma Educação do Campo" consolidou políticas públicas visionárias a contrapelo dos projetos das oligarquias agrárias, mexeu na estrutura organizacional da sociedade civil, da legislação brasileira. Como consequência, embora extremamente relevantes para os povos do campo, mexem nas estruturas consolidadas do neoliberalismo e, como é de se prever, estabelecem um campo de tensão constante. Culminando com reações raivosas da direita brasileira, que não admite equidade nas estruturas e responsabilidades governamentais. Então, apresentamos e discutimos, neste item, a efetivação das políticas públicas para a Educação do Campo, as reações, com análise prioritária do governo vigente.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998. Instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), teve como objetivo central materializar a política pública de educação do campo. Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Posteriormente passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Desde sua criação, possibilitou acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores beneficiários das áreas de reforma agrária,

bem como seus descendentes a serem alfabetizados ou continuar os estudos em diferentes níveis de escolarização (II PNERA, 2015).

Devido ao alcance que tomou o programa, com cursos presentes em todos os estados brasileiros e pela dificuldade em mapear e caracterizá-los, o INCRA, em parceria com o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, lançou uma chamada pública (054/2012), em junho de 2012, propondo uma pesquisa para sistematizar a história do programa, obter informações com números precisos de cursos/projetos já realizados, perfil dos professores, educandos, das disciplinas lecionadas; instituições de ensino, organizações demandantes, parceiros envolvidos, dentre outros (SOUZA, 2012).

Destes dados obtidos, podemos levantar e analisar informações relevantes acerca da execução e importância do programa para a materialização da educação do campo no Brasil. A pesquisa, denominada de II Pnera, enumerou os cursos de ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Superior, por superintendência do INCRA, desde a criação do programa até o ano de 2011, como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Brasil - Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011) oferecidos pelo PRONERA

Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	**10**
SR-22	Alagoas	2	2	0	**4**
SR-21	Amapá	6	0	0	**6**
SR-15	Amazonas	5	0	1	**6**
SR-05	Bahia	13	8	2	**23**
SR-02	Ceará	8	2	2	**12**
SR-28	Distrito Federal e Entorno	2	2	1	**5**
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	**8**
SR-04	Goiás	1	0	1	**2**
SR-12	Maranhão	14	6	0	**20**
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	**6**
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	**10**
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	**18**
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	**6**

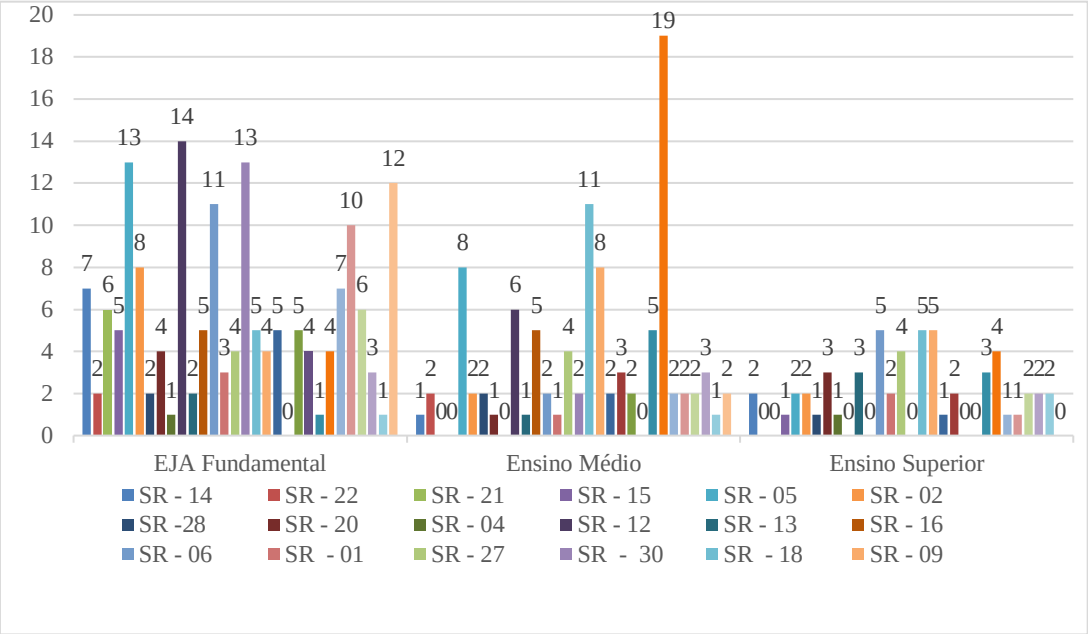
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	**12**
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	**15**
SR-18	Paraíba	5	11	5	**21**
SR-09	Paraná	4	8	5	**17**
SR-03	Pernambuco	5	2	1	**8**
SR-29	Pernambuco/Médio São Francisco	0	3	2	**5**
SR-24	Piauí	5	2	0	**7**
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	**4**
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	**9**
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	**27**
SR-17	Rondônia	7	2	1	**10**
SR-25	Roraima	10	2	1	**13**
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	**10**
SR-08	São Paulo	3	3	2	**8**
SR-23	Sergipe	1	1	2	**4**
SR-26	Tocantins	12	2	0	**14**
Total	**Brasil**	**167**	**99**	**54**	**320**

Fonte: II PNERA (2015)

No período de 1998 a 2011, foram realizados um total de 320 cursos pelo PRONERA, promovidos por 82 instituições de ensino parceiras em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior (II PNERA, 2015). O gráfico 1 permite a visualização detalhada dessas informações segundo as diferentes superintendências do INCRA.

O gráfico 1 mostra que o maior número de cursos ofertados na modalidade EJA, estão em estados do Nordeste, como o Maranhão, com 14 cursos, e a Bahia, com 13 cursos. No norte do país, o estado do Pará se destaca com 13 cursos. O estado de Goiás ofertou apenas 1 curso. No que se refere ao Ensino Médio, o destaque é o Estado do Rio Grande do Sul, com 19 cursos ofertados, seguido da Paraíba com 11 cursos. No ensino superior, Minas Gerais, Paraíba e Paraná promoveram 5 cursos cada um, Goiás aparece com 1 curso executado.

Gráfico 1- Brasil - Número de cursos por nível e superintendência do INCRA oferecidos pelo PRONERA-1998 à 2011.



Fonte: II PNERA (2015). **ORG:** RODRIGUES DA SILVA, Isaias. (2020)

Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. Muitos desses cursos foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1.753 realizações, conforme apresenta a tabela 2, que especifica, por estado, o quantitativo de municípios, bem como de cursos ofertados (II PNERA, 2015). Os dados revelam ainda maior taxa de analfabetismo na região nordeste, uma vez que houve o maior número de matrículas no ensino fundamental, na modalidade EJA.

Tabela 2- Brasil - Número de cursos e municípios por Unidades da Federação (UF) oferecidos pelo PRONERA- 2015 **UF**	**Nº de cursos concomitantes**	**Nº de municípios**	**Nº de cursos**	**Média de cursos concomitantes**
Acre	28	6	10	2 , 8
Alagoas	7	7	4	1 , 8
Amazonas	33	15	6	5 , 5
Amapá	33	13	6	5 , 5

Bahia	190	114	23	8 , 3
Ceará	81	45	12	6 , 8
Distrito Federal	1	1	1	1 , 0
Espirito Santo	59	28	8	7 , 4
Goiás	47	39	2	23 , 5
Maranhão	78	52	20	3 , 9
Minas Gerais	143	73	22	6 , 5
Mato Grosso do Sul	50	30	10	5 , 0
Mato Grosso	7	5	6	1 , 2
Pará	140	50	33	4 , 2
Paraíba	139	64	21	6 , 6
Pernambuco	27	16	13	2 , 1
Piauí	115	49	7	16 , 4
Paraná	43	31	17	2 , 5
Rio de Janeiro	37	22	4	9 , 3
Rio Grande do Norte	44	32	9	4 , 9
Rondônia	58	31	10	5 , 8
Roraima	91	12	13	7 , 0
Rio Grande do Sul	40	11	27	1 , 5
Santa Catarina	99	47	10	9 , 9
Sergipe	30	27	4	7 , 5
São Paulo	16	14	8	2 , 0
Tocantins	117	46	14	8 , 4
Brasil	1.753	880	320	5 , 5

Fonte: II PNERA (2015).

A Figura 2 permite melhor espacialização dos dados que relacionam os cursos ofertados pelo PRONERA por unidades da federação em 2015. Reforça-se que Goiás, seguido do Piauí, foi um dos estados que tiveram maior número de cursos concomitantes ofertados pelo PRONERA. O destaque para o número de municípios e cursos é novamente nos estados do Nordeste, com ênfase para a Bahia, com 114 municípios e 23

cursos, seguido de Minas Gerais, 73 municípios e 22 cursos. O estado de Goiás atendeu 39 municípios em 2 cursos. Os cursos ofertados no estado de Goiás, foram ministrados no Município de Goiás, o primeiro desta natureza no país foi o de direito para beneficiários da reforma agrária.

A escolha do local se deve ao destaque deste município, pois é de grande importância a contribuição histórica de desapropriação da primeira fazenda do estado de Goiás e consolidação do primeiro assentamento de reforma agrária, no ano de 1985 (Assentamento Mosquito). No total, esse município possui 24 assentamentos de reforma agrária. O curso de direito foi proposto no âmbito da Regional da UFG da cidade de Goiás, em parceria com o MST, entidades sindicais e movimentos sociais. Também participaram a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar do Estado de Goiás (FETAEG), o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais de Goiás (STTRs), entre outros. Em outubro de 2005 o curso foi legalmente consolidado.

No entanto, a legalidade do curso foi questionada judicialmente duas vezes. Moreira (2016, p. 78) analisa que:

> A batalha jurídica, política e classista continuou até janeiro de 2010. Essa turma ficou conhecida como "Turma Evandro Lins e Silva". Teve repercussão nacional. A mídia também se sentiu incomodada: "Bacharéis sem-terra", disse o jornal O Estado de São Paulo, 2007. A Revista Veja trouxe a matéria "Invasão na universidade". Percebe-se que esse fato era muito mais do que uma turma de trabalhadores do campo entrando no curso de Direito da Universidade Federal de Goiás; de certa forma, isso feriu o cérebro da elite brasileira, do agronegócio goiano e das famílias oligárquicas da cidade de Goiás. E significou também uma chave para abrir a porta da Universidade para outros trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade que sempre se viram roubados deste direito.

Esta primeira turma de direito abriu portas para o Curso de Especialização em Direitos Sociais do Campo, na mesma instituição, realizado no período de maio de 2013 a abril de 2015. Participaram dela egressos da turma Evandro Lins e Silva e outros beneficiários do PRONERA, somando 55 vagas. O curso aconteceu na modalidade da Pedagogia da Alternância, divididas em tempo-escola e tempo-comunidade. Seguido da segunda turma de direito em 2015, em que 60 trabalhadores do campo a formaram.

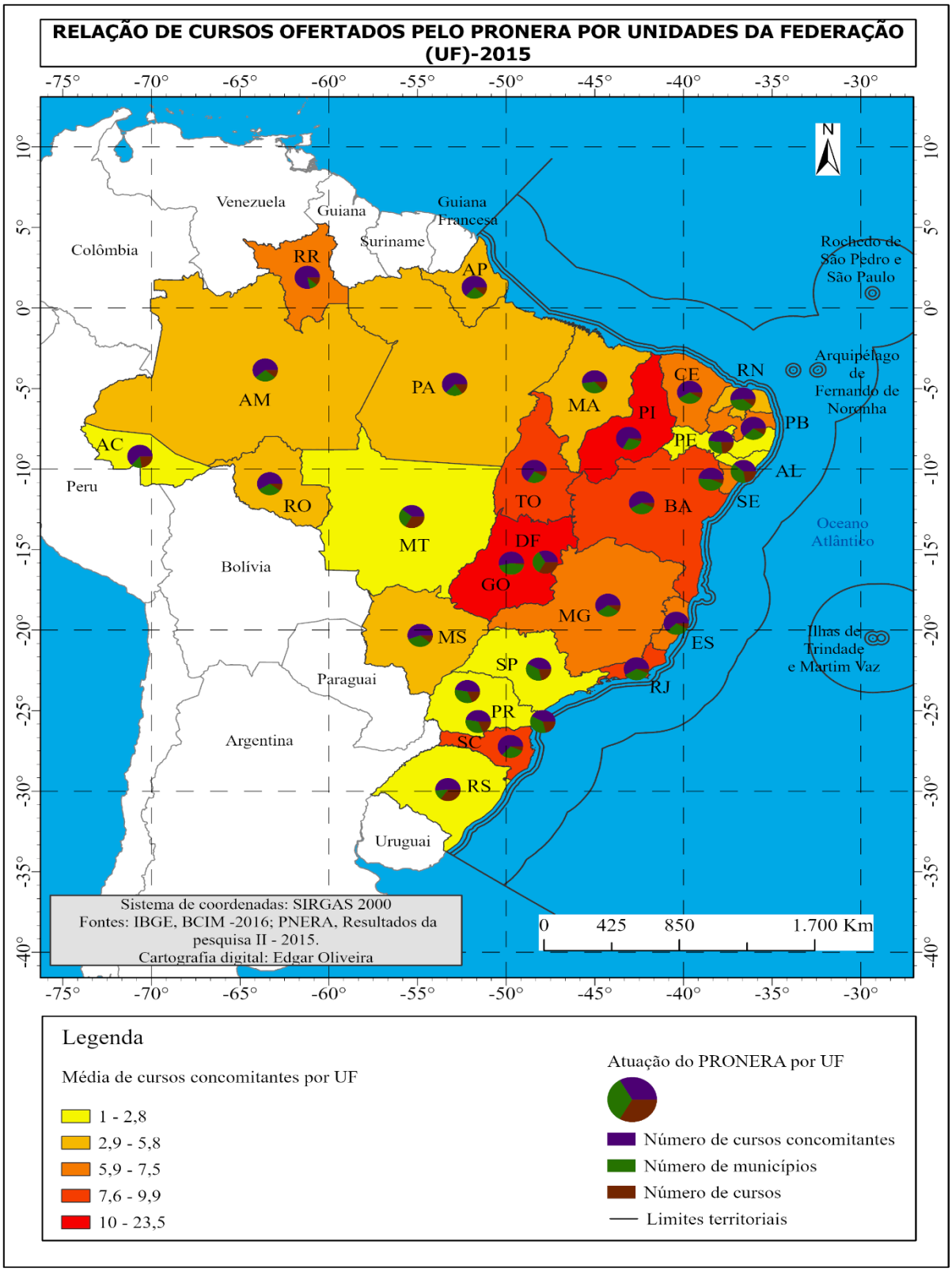


Figura 2: Brasil - Relação dos cursos ofertados pelo PRONERA por unidades da federação (UF) 2015
Fonte: II PNERA, 2015

Dessa forma, além do direito assegurado à escolarização em seus diversos níveis:

> O PRONERA vem buscando assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui para o alcance deste objetivo (II PNERA, 2015, p. 11).

Até 2015, o programa foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas, da alfabetização até o ensino superior. Desde a divulgação dos dados da pesquisa II PNERA, diversos cursos tiveram continuidade, além da criação de outros, o que evidencia o aumento substancial do número de atendidos pelo programa.

Em 2012 foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), criado como guia para o PRONERA. A intencionalidade foi dar continuidade ao programa, mantendo especificidades e agilidade em sua execução. Dessa forma, o objetivo norteador desta política foi:

> [...] disponibilizar apoio técnico e financeiro, aos estados, municípios e Distrito Federal para 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, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013, p. 06).

Para isso, o PRONACAMPO foi estruturado a partir de quatro eixos de acordo com as ações propostas. Sendo: **Eixo I– Gestão e Práticas Pedagógicas:** tendo como ações o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo): apresentado o objetivo de distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), como o objetivo de atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania. Além de atender o desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. O Mais Educação Campo, com

o objetivo de contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013).

O **Eixo II – Formação de Professores:** tendo como ações a Formação Inicial e Continuada de Professores com objetivo de apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo–escola e tempo–comunidade, com habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias.

A Escola da Terra, com o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2013).

O **Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica:** apresentado como ações o EJA Saberes da Terra, com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância com um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

E o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo), tendo como objetivo promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo, por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região (BRASIL, 2013).

E o **Eixo IV – Infraestrutura Física e tecnológica.** Tendo como ações a construção de escolas, para o apoio técnico e financeiro dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo às necessidades da educação do campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

Somado a inclusão digital, com o objetivo de promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), com o objetivo de destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

E o Programa de Transporte Escolar, com objetivo de apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes (BRASIL, 2013). Destas ações, o município de Faina foi contemplado com o Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas por meio do recebimento de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) e com o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE).

Com distribuição de livros didáticos da Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo. Esta coleção foi distribuída para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Elaborada e apresentando conteúdos e assuntos específicos da realidade vivida no campo. No entanto, o recebimento desta coleção na escola não foi bem sucedida, pois não houve preparação prévia, explicando a origem e a intencionalidade desse material. O que gerou críticas à coleção, deixando de ser usada pelos professores. Este material poderia estar sendo utilizado atualmente, mesmo como material de apoio, no entanto, foi descartado. Além disso, uma nova coleção não foi selecionada.

No Eixo II, Formação de Professores, foi ofertado de 2012 à 2017 a formação continuada de professores dos anos iniciais até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A

formação contava com temas específicos da alfabetização, certificação e uma bolsa incentivo no valor de R$ 200,00. Interrompido em 2017, os professores que fizeram parte desta formação, constantemente reforçam sua importância, no entanto, reclamam que não receberam a certificação do último módulo. O que nos possibilita interpretar que esta política de governo foi bruscamente interrompida.

No Eixo IV, o município foi contemplado com ação de Inclusão Digital, foram recebidos *kits* de informática, contendo um computador e seus periféricos, *data show* para algumas unidades escolares (na Escola Municipal Bruno Freire não há este equipamento) e instalação de internet banda larga, contratada pelo Governo Federal, utilizada apenas na secretaria da escola. Na ação do Programa de Transporte Escolar, o município foi contemplado com ônibus e micro-ônibus denominado "Caminho da Escola", que são transportes escolares adaptados às condições geográficas e de acessibilidade para o campo.

A Escola Bruno Freire de Andrade recebeu para o transporte um ônibus de 59 lugares, atualmente possui um micro-ônibus de 23 lugares, conforme Foto 2. É inegável a importância de ambos ações para melhorar o atendimento das escolas no campo. A exemplo dos ônibus que oferece segurança, comodidade e acessibilidade aos estudantes. As demais ações não foram contempladas no município.

Foto 2- Estado de Goiás – Município de Faina - Micro-ônibus escolar do programa Caminho da Escola, na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade-2020.

Fonte: 14 de out. de 2019 Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Dada a importância da oferta de escolarização para os camponeses. Parece fundamental a ampliação destes programas para as populações do campo. No entanto, não é o que aconteceu desde o "golpe"[5] de 2016, culminando com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e descenso dos governos que deram corpo às políticas públicas de cunho social para o campo. Houve descontinuidade dessas políticas públicas, nem mesmo dados tem sido disponibilizados pelos órgãos e sites oficiais do governo federal. O dossiê da Educação do Campo, revela que:

> O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe, vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do Incra (SANTOS *et al*., 2020, p. 426).

Como constância do desmonte dessas políticas públicas, em 21 de fevereiro de 2020 foi publicado no Diário Oficial da União o decreto nº 10.252/2020, que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), até então vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), reduzido a uma secretaria de governo, vinculando-o ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) (DOU, 2020). Uma ação política clara de enfraquecendo da reforma agrária, bem como dos programas que atendiam as demandas de desenvolvimento da educação dos povos do campo. É certo que o MAPA favorece as políticas oligárquicas, atendendo às demandas dos ruralistas.

> "Na reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. [...] A medida é mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo" (CALDAS, 2020, s/p).

[5] Muitos são os que analisam que o *impeachment* da então Presidente Dilma Roussef foi: "[...] uma farsa, um caso tragicómico, em que se vê uma cambada de parlamentares reacionários e notoriamente corruptos derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de "irregularidades" contabilísticas. Entre os partidários mais empolgados com a destituição de Dilma destaca-se o deputado Jair Bolsonaro, que dedicou o seu voto aos oficiais da ditadura militar e nomeadamente ao coronel Ustra, um torturador notório. Uma das vítimas de Ustra foi Dilma Rousseff, que no início dos anos 1970 era militante de um grupo de resistência armada, e também o meu amigo Luiz Eduardo Merlino, jornalista e revolucionário, morto em 1971 sob tortura, aos 21 anos de idade" (LÖWY, 2016).

Diante dessa situação infame o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)[6], esclarece por meio de nota pública a extinção do PRONERA. Reforça que este programa é uma política pública construída em torno do princípio da universalização da educação pública, para assegurar o direito à educação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Referindo-se ao Decreto nº 20.252/2020, a nota denuncia:

> Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação no Brasil. Já no Golpe de 2016, o Incra deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, uma importante instância deliberativa do Programa. No início do governo Bolsonaro, o Decreto que extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguiu também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. O PRONERA é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. Afirmamos que o PRONERA é uma política pública construída em torno do princípio da universalização da educação pública, cuja gestão é compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Afirma o princípio da participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos. O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no país como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam. Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! (FONEC, 2020, s/p).

Dessa forma, a educação do campo, para Caldart (2012, p. 263) se reafirma: "como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido". Isso ocorre por compor o projeto de campo tecido pelo campesinato, como sujeitos que obtiveram importantes conquistas em relação à efetivação de leis e de programas efetivos para a Educação do Campo.

Atualmente há um retrocesso extremamente violento que resulta na perda de direitos, um entrave para o atendimento da escolarização dos povos do campo. No entanto, embora as perspectivas não sejam favoráveis para a continuação e materialização

[6]O FONEC é um grupo de estudos composto por movimentos e organizações sociais e sindicais, universidades e institutos federais de educação, resultantes de suas articulações.

das políticas públicas de Educação do Campo, permanece a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação e à disposição dos camponeses, entidades e movimentos sociais de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no país como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam (FONEC, 2020).

A práxis da Educação do Campo e do PRONERA são um marco para educação brasileira:

> O PRONERA e a Educação do Campo escrevem um novo capítulo da educação brasileira. Defendemos a seguinte tese: as experiências do PRONERA e da Educação do Campo, resultantes do conjunto de imensas experiências e práticas pedagógicas que construímos juntos ao longo desses últimos 20 anos, nos diferentes níveis de escolarização, da Educação Básica à Educação Superior, articuladas a estas também as experiências fundamentais de Educação do Campo no âmbito das formações populares, não vinculadas aos processos de escolarização, que se materializaram nesses 20 anos, foram capazes de escrever um novo capítulo da história da educação brasileira. Há um verso que diz "nada causa mais horror à ordem do que homens e mulheres que sonham". E nós sonhamos. E organizamos os sonhos e os pusemos em marcha, escrevendo com os camponeses e as camponesas, um novo capítulo da história da educação brasileira (MOLINA, 2018, p. 36).

A importância da Educação do Campo como política pública é marcada pelo fato de ter sido construída junto com os camponeses e camponesas, partindo de suas experiências de escolarização e de vida no campo e por ser a primeira política pública consolidada, no âmbito do Governo Federal, com especificidades para atender aos povos do campo. Isso confere uma notoriedade às disputas camponesas em todo país. "O PRONERA como política pública materializa um dos princípios da democracia, que é exatamente a ideia de que ela, a democracia, é o único regime político no qual o conflito é legítimo" (MOLINA, 2018, p. 38).

O estado de Goiás se tornou palco de resistência à educação que se vinha impondo ao campo, alguns municípios se destacaram como espaço de conflitos e de reafirmação da necessidade de uma educação do campo. A Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, em 1998, marcou este estado, assinalado por conflitos agrários e avanço do agronegócio, tornando-o palco principal de articulação desse movimento nacional de educação no/do campo, "denotando um caráter típico do estado de Goiás, qual seja, de conflitualidade. Se, por um lado, o agronegócio

avança, de outro, o campesinato se recria na luta pela terra e por educação do campo". (SOUZA; SILVA, 2020, p. 5).

A criação do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) em 2005 acompanhou a constituição de políticas públicas a nível nacional e se consolidou como importante espaço de estudos e discussão da realidade da educação no campo no estado.

> O Comitê foi constituído, formalmente, no I Seminário de Educação do Campo em Goiás, realizado em Caldas Novas, nos dias 20 a 22 de junho de 2005 e instituído através da Portaria n.º 1.366 da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, GAB de SEE, 20 de março de 2006. O nome, segundo essa portaria, é Comitê Executivo Permanente de Educação do Campo (CEPEC). A sua composição e gestão é bipartite, ou seja, pelo Estado e Movimentos e Pastorais Sociais, Sindicatos e Universidades. No ano de 2009, houve a construção de um novo Regimento Interno, como especifica o documento, o nome passou a ser Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG). A composição e gestão, de acordo com o Regimento, continuam bipartite por organizações governamentais e não governamentais, entidades sindicais, pastorais e movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no campo, sendo que cada instituição é representada por um membro titular e um suplente. O caráter é ético, técnico, consultivo, educativo e de assessoria e busca identificar as questões relacionadas à educação no e do campo, apontar medidas de prevenção, correção e intervenção junto às instituições, com o fim de assegurar o acesso e a qualidade do ensino. (SILVA, A. 2012, p. 133).

O objetivo central do Comitê foi o de estabelecer uma rede estadual de acompanhamento das ações da educação do campo, promovendo a discussão e avaliação dos trabalhos, a fim de somar na luta pela melhoria da qualidade da práxis da educação do campo (SILVA, A. 2012). Isto foi alcançado parcialmente por meio de ações efetivas organizadas e mobilizadas pelas entidades que compõem o comitê, como o I Seminário de Educação do Campo, realizado em 2005, em Caldas Novas, e o II Seminário e I Audiência Pública Estadual sobre Educação do Campo, Indígena e Quilombola ocorrido em dezembro de 2015 no município de Goiás (SOUZA; SILVA, 2020).

Essas atividades acontecidas em âmbito estadual foram relevantes na discussão da educação do campo no estado e possibilitaram a articulação para a promulgação da Lei 18.320, de 2013, instituindo a Política Estadual de Educação do Campo e mudanças no Plano Estadual de Educação (Lei Complementar n.º 62, de 9 de outubro de 2008), em que a educação básica deixa de ser tratada como educação rural e passa a ser chamada de educação do campo (SOUZA; SILVA, 2020).

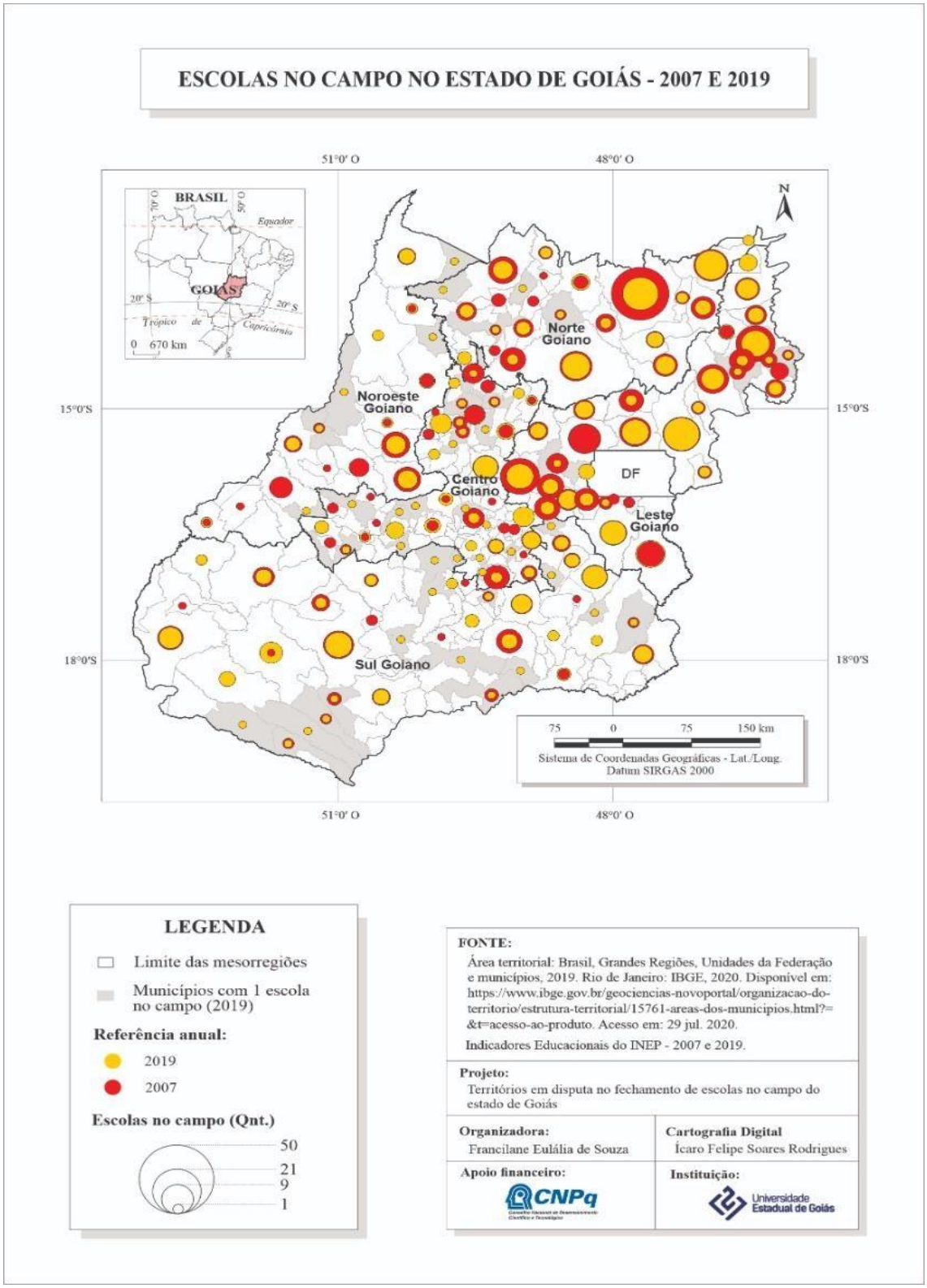
> Embora o Comitê estivesse devidamente representado e tenha desempenhado papel relevante para a concretização da educação do campo no estado de Goiás, nos últimos anos, ele tem demonstrado desarticulação nas ações voltadas para a educação do campo, fato que vai de encontro às reinvindicações apontadas em relatórios e cartas ligadas ao Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 2017, que manifestou preocupação com o desmonte das políticas públicas conquistadas pelo Movimento de Educação do Campo. Nesse contexto, o estado de Goiás também parece ter sido afetado por tais questões. (SOUZA e SILVA, 2020, p. 5).

Uma realidade que marca a educação no campo neste estado é a diminuição de escolas e de matrículas no campo, o que impulsiona a luta por uma educação do campo no estado de Goiás, mobilizando ações que colocaram em pauta os problemas na educação que se faz no estado (SOUZA e SILVA, 2020). A forma com que são fechadas as escolas no campo é preocupante. Conforme o inventário da Educação do Campo no Estado de Goiás de 2007 à 2018 de Souza *et al*. (2020, p. 263):

> No ano de 2000, havia 1.822 escolas no campo, que passaram para 777 em 2007, tendo havido, portanto, diminuição de mais de 40% das escolas no campo. Se considerarmos, ainda, o movimento de abertura de escolas, certamente houve um fechamento de escolas bem maior que o de diminuição, pois uma escola que se abre mascara o quantitativo de escolas fechadas. Esse déficit de escolas no campo continuou ao longo dos últimos 10 anos e, de 2007 até 2018, passou a ter uma diminuição de 34% das escolas no campo.

Os dados de abertura e fechamento das escolas no campo revelam, além de ter se tornado uma prática constante, a forma desqualificada com que o estado trata a necessidade eminente do oferecimento de escolarização para as populações que vivem no campo. A Figura 3 confirma essa realidade.

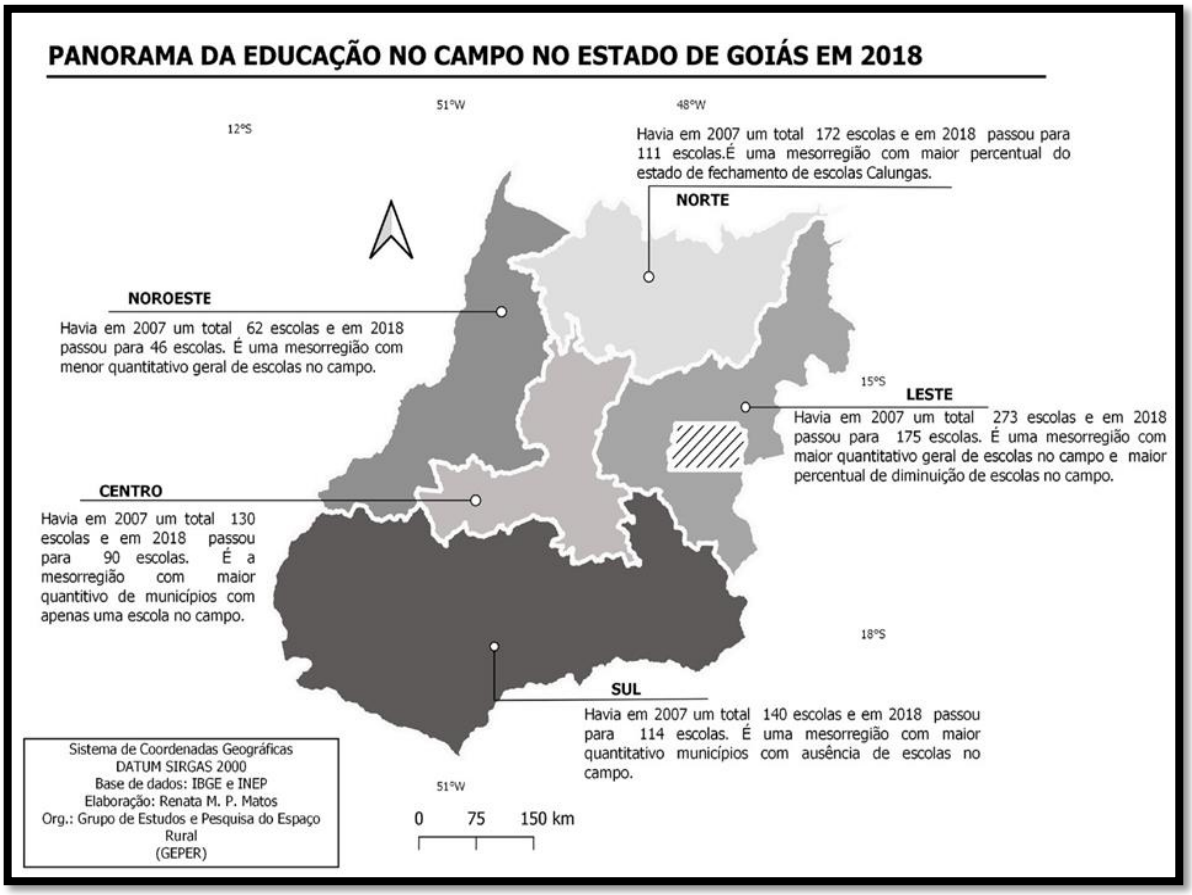
Figura 3: Brasil – Estado de Goiás - Escolas no Campo - 2007 e 2019



Fonte: Souza e Silva, 2020 p. 10

A figura 4, Panorama da Educação no campo no Estado de Goiás em 2018, revela as nuances da escolarização por mesorregião. Na mesorregião Noroeste, na qual está o município de Faina, conforme subdivisão do IBGE, em 2007 haviam um total de 62 escolas e em 2018 diminuiu para 46 escolas. Marcada como mesorregião com menor quantitativo geral de escolas no campo (SOUZA *et al*., 2020).

Figura 4: Brasil – Estado de Goiás - Panorama da Educação no campo em 2018



Fonte: Souza *et al.* (2020, p. 267)

A justificativa do estado para o fechamento das escolas no campo é a diminuição do número de alunos atendidos o que torna, segundo este, oneroso manter uma escola aberta. No entanto, Souza e Silva (2020, p. 8-9) atentam para diversos outros fatores que causam este fenômeno, dentre eles o avanço do agronegócio em algumas regiões do estado, e alertam para as consequências desse processo:

> Esse fato é preocupante, pois a escola no/do campo é um dos principais instrumentos de recriação do campesinato, sendo uma instituição de suma importância para sua permanência no campo. Restaram, atualmente, 491 escolas no campo no estado de Goiás. Trata-se de escolas com características distintas, abarcando as multiterritorialidades desse espaço, assim, há escolas em território quilombola (município de Cavalcante), indígena e de reforma agrária, que são marcados por intensos conflitos, como aquelas dos acampamentos e assentamentos da luta pela terra. Essas escolas estão localizadas em apenas 46% dos municípios do estado, [...] distribuídas nas suas mesorregiões. Esse fato é inquietante, pois muitos dos municípios sem escolas possuem crianças no meio rural em idade escolar, que acabam sendo transportadas do campo para as escolas da cidade. Em 2019, observamos também que 33% dos municípios dentre os que possuem escolas no campo contabilizam apenas uma escola.

A realidade da escolarização no município de Faina segue a linha tênue do estado de Goiás. Segundo a Lei municipal nº 89, de 08 de setembro de 1989, foram criadas e denominadas 36 escolas municipais, todas localizadas em áreas rurais, na qual os nomes das fazendas das diversas regiões nomificaram também as unidades escolares. Em pesquisa de campo realizada em 28 de maio de 2019, para o projeto "*Territórios em disputa no fechamento de escolas no campo no Estado de Goiás*"[7], declarações fornecidas por representante da Secretaria Municipal de Educação de Faina e por uma professora aposentada do município, além do fornecimento de documentos oficiais, permitiram ter um panorama geral da situação de criação, fechamento e as condições de funcionamento atual dessas escolas no município.

Das 36 escolas criadas, conforme Lei n.º 14/89, de 08 de setembro de 1989, foram reduzidas a apenas 9 escolas municipais (figura 5), uma diminuição de 27 escolas. Este processo se deu pela nucleação de diversas unidades escolares em uma escola central, então denominada de escola "polo", nos anos de 2002 e 2003, este processo foi uma política de governo que ocorreu concomitante em outros municípios do estado de Goiás. Destas, 5 são escolas no campo, outras 3 passaram a ser escolas urbanas.

[7] Este projeto intitulado *"Territórios em disputa no fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás"*, no qual fiz parte como pesquisador colaborador, foi apresentado pela pesquisadora Dr. Francilane Eulália de Souza, no qual meu orientador Dr. Edson Batista da Silva também fez parte, foi aprovado pela Chamada Universal pública, MCTI/CNPQ 01/2016. Sendo que a pesquisa de campo foi realizada nas mesorregiões do estado de Goiás, por meio de aplicação de roteiros de entrevistas elaborados pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

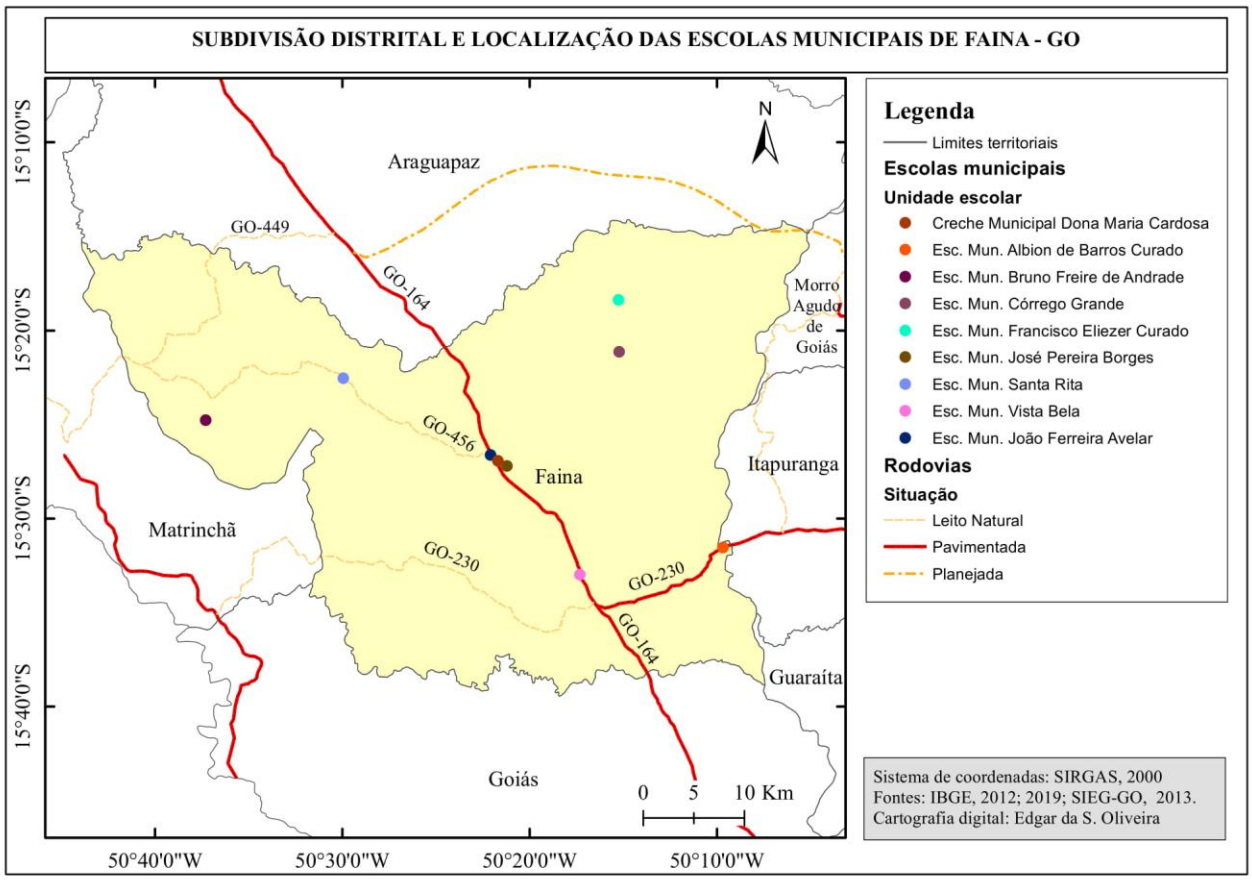


Figura 5 - Estado de Goiás – Município de Faina – Mapa Subdivisão distrital e localização das escolas municipais-2021.

No entanto, atendem a estudantes que vivem no campo (Censo Escolar 2020). A Escola Municipal São Sebastião passou a ser denominada de Escola Municipal João Ferreira Avelar, localizada na sede do município, (escola urbana), a Escola Municipal Boa Esperança passou a ser denominada de Escola Municipal José Pereira Borges, situada na sede do município, (escola urbana), a Escola Municipal Messias Mendes e a Escola Municipal Vista Bela passaram a ser denominadas de Escola Municipal Vista Bela localizada no povoado de Vista Bela, (escola no campo), a Escola Isolada de Jeroaquara, (fundada em 1963 quando a região ainda era município de Goiás), passou a ser denominada de Escola Municipal Santa Rita, sediada no distrito de Santa Rita, (escola no campo), a Escola Municipal Curralinho e Escola Municipal Crusmalta (fundada em 1983 quando a região ainda era município de Goiás), foram nucleadas e passou a ser denominada de Escola Municipal Bruno Freire de Andrade localizada no povoado de Araras (escola no campo), A Escola Municipal Albion de Barros Curado, localizada no Distrito de Caiçara, a Escola Municipal Francisco Eliezer Curado, localizada no povoado de Vera Cruz (popular *Burduna*), e a Escola municipal Córrego Grande, não foi

identificada na pesquisa qual escola se originou da nucleação delas (todas são escolas no campo)[8]. E a Creche Municipal Dona Maria Cardosa já foi criada com este mesmo nome localizada na sede do município (escola urbana)[9].

Dessas escolas, as localizadas na sede do município recebem alunos transportados do campo, as que estão situadas nos distritos e nos povoados têm estudantes apenas do campo, moradores dos distritos/povoados e das comunidades camponesas. A criação de trinta e seis escolas, conforme lei citada anteriormente e a realidade de apenas nove escolas ativas no município, aponta para redução significativa do número de escolas em funcionamento.

Entre o encerramento das atividades nas escolas municipais em vista da polarização das mesmas e o processo de legalização deste ato, há uma lacuna, sem a presença de informações documentais, que causa prejuízo ao processo de interpretação dos dados desta ação do município. É o caso da Escola Municipal Curralinho, que foi fechada em 2002 e passou a se denominar Escola municipal Bruno Freire de Andrade, mas a primeira ficou caracterizada como paralisada até o ano de 2010, quando foi declarado seu fechamento.

Um documento em que consta o fechamento de mais 13 unidades escolares foi expedido em Ofício nº 029/2018 com data de 11 de julho de 2018, relacionando-as e explicando que as mesmas já constavam como extintas no Educacenso há mais de 10 anos. O que comprova o processo moroso de legalização da estruturação e do fechamento dessas escolas, ou ainda, a tentativa de camuflar esta ação que poderia ser contestada pelas comunidades camponesas. Sobre o que foi feito com os prédios que antes abrigavam as escolas fechadas, a entrevistada declara além do destino desses, as condições e características dos mesmos:

> As escolas que foram fechadas se localizam em espaços cedidos pelos grandes fazendeiros, outras localizam-se na casa dos professores. Muitas eram instaladas em ranchos, improvisados, portanto, esses espaços estiveram destino de uso pelos professores, proprietários das residências e o uso posterior dado pelo fazendeiro[10].

[8] A Escola Municipal Francisco Eliezer Curado localizada no povoado de Vera Cruz (popular *Burduna*) e a Escola municipal Córrego Grande constam como ativas nos documentos oficiais do município, no entanto, funcionam no mesmo prédio. No Censo Escolar de 2020 a Escola Municipal Córrego Grande não aparece.

[9] Entrevista concedida em 28 de maio de 2019, por coordenadora das escolas municipais, então representante da Secretaria Municipal de Educação de Faina.

[10] *Idem*

Essas informações, fornecidas pela então representante da Secretaria Municipal de Educação de Faina, reafirmam as declarações da professora aposentada, deste mesmo município, entrevistada em 04 de junho de 2019. Esta professora atuava na Escola Municipal Crusmalta, unidade escolar multisseriada de 1º ao 4º ano, que foi nucleada à Escola Municipal Bruno Freire de Andrade em 2002:

> A Escola Municipal Crusmalta iniciou suas atividades em um rancho com bancos construídos de madeira em 1983. A escola era multisseriada de 1º ao 4º ano. Em 1990, a prefeitura municipal construiu um prédio com sala e cantina, em terreno cedido pelo dono da fazenda Traíra. Haviam inicialmente 52 alunos matriculados, tinham apenas 40 cadeiras, então era preciso fazer o revezamento. Não havia energia e a água vinha de uma cisterna. A professora era responsável, além de suas funções, pelas atividades de limpeza e lanche. Foi fundada pelas próprias famílias agricultoras, funcionários das fazendas vizinhas[11].

O depoimento revela a realidade em que as escolas no campo foram criadas, bem como suas condições de funcionamento. É evidente que a estrutura dessas escolas não oferecia condições adequadas de bom funcionamento e a escolarização digna. A estrutura das escolas multisseriadas apresentavam diversos elementos claramente inadequados ao processo de ensino-aprendizagem; além da estrutura inadequada, todas as series estavam alocadas em uma única sala e apenas uma professora era responsável por todo o processo educacional. No entanto, como revela ainda a declaração da professora, algo que é comum no histórico das escolas que estão no campo, essas foram criadas pelos anseios dos camponeses da região e tinham como princípio escolarizar os seus. Além de estarem inseridas no contexto de vida desses estudantes. Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315) avaliam que:

> As posições sobre a multisseriação são controversas, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. Isso porque toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares. O transporte escolar é demasiado perigoso para

[11] Entrevista concedida em 04 de junho de 2019 pela professora aposentada do município de Faina, Divina Basílio Lopes.

> crianças pequenas, o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem.

As escolas multisseriadas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem, pois se estão localizadas no campo, próximos das famílias camponesas, constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas (AGOSTINI, TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012). Uma informação que merece atenção, ainda no depoimento da professora, refere-se ao número de estudantes matriculados nesta escola, que somavam 52.

Se consideramos que eram apenas 4 series e que há aproximadamente 10 km desta escola havia a Escola Municipal Curralinho, naquele período, com aproximadamente o mesmo número de estudantes, podemos afirmar que na região havia um número considerável de residentes e, como consequência, de crianças em idade escolar. Uma vez que neste período os estudantes destas escolas tinham como origem as famílias camponesas das comunidades intergeracionais da região, além dos camponeses assalariados que viviam nas proximidades, pois ainda não haviam instalados os projetos de assentamentos na região. Até o momento, a professora ouvida vive em uma casa ao lado do prédio da escola onde trabalhou. Conforme a foto 3, que apresenta o espaço físico desativado da escola Municipal Crusmalta, já deteriorando pelo tempo.

Foto 3- Estado de Goiás – Município de Faina - Instalações do prédio da Escola Municipal Crusmalta desativada 2019.

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. Data: 04/06/2019

Alguns dos problemas enfrentados pelas escolas no campo do município, conforme declaração da representante da Secretaria Municipal de Educação, foram sanados com as escolas polo, substitutas das escolas multisseriadas. No entanto, surgiram outros, quiçá com mais impedimento para a escolarização dos camponeses, como o transporte escolar, entre outros elementos:

> Deslocamento dos estudantes para a escola, há estudantes que saem de casa quatro horas da manhã e retornam somente às quatorze horas. A única alimentação recebida por muitos nesse período é o lanche. Associado a isso, o transporte escolar sofre contínuas interrupções, com defeitos mecânicos nos veículos. Ademais, a rotatividade de professores, vista a maioria a serem temporários, prejudica o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, no primeiro semestre de dois mil e dezenove, as atividades de ensino da segunda fase do ensino fundamental tiveram de ser paralisadas. Visto que a interposição de ação judicial contra a Prefeitura Municipal de Faina, dado a não convocação de professores aprovados em concurso público, promoveu a demissão de todos os professores temporários [12].

Santos e Scolaro (2002) atentam que a implantação do modelo das escolas Polo foi a alternativa encontrada, dentro do processo de municipalização do Ensino Fundamental, para otimização da educação nos municípios, na verdade uma imposição da política neoliberal em âmbito nacional. Uma tentativa de diminuir investimentos, sem considerar a realidade dos estudantes e das famílias atendidas por essas escolas. Ademais, as famílias não foram consultadas a respeito da mudança. Como é recorrente nessas escolas, a tomada de decisão pelas famílias e estudantes e não com eles, como deveria ser. Essa realidade revela que a práxis da escolarização no município está distante dos princípios da Educação do Campo, que deve ser pensada junto com as famílias camponesas.

Reportando à discussão do território, considerado apropriado para análise destes acontecimentos. É possível explicar que existe aí uma relação de poder claramente verticalizada do Estado, enquanto agente promotor da escolarização para os sujeitos do município. O Estado, portanto, assume um lugar de poder hegemônico, ao impor toda a matriz unificada de ensino para escolas que estão no campo, enquanto os camponeses são

[12] Entrevista concedida em 28 de maio de 2019, por coordenadora das escolas municipais, então representante da Secretaria Municipal de Educação de Faina.

subalternizados frente o modelo de escolarização neoliberal. No entanto, embora prevaleça a ação do Estado, os camponeses incomodados com tal situação, apresentam sua insatisfação com este modelo de ensino que lhes é imposto. Leituras que serão apresentadas e analisadas nesse sentido a posteriori, no terceiro capítulo, aonde serão discutidos os resultados da pesquisa de campo.

Os dados de matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar, revelam características da estrutura educacional do município de Faina, além de possibilitar análises quanto à diferenciação do atendimento escolar no campo e na cidade. A apresentação e análise dos dados dos últimos seis anos, de 2015 à 2020, teve como intento visualizar o comportamento do quantitativo de estudantes atendidos pela rede municipal de educação de Faina. O número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quadros 1 e 2, reafirma que existe atendimento de creche apenas na cidade e que os anos finais do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º anos, são ofertados apenas nas escolas no campo; isso porque na cidade este ciclo de ensino é ofertado pelas escolas estaduais. As crianças do campo, ao não terem acesso à creche, são tratadas de modo desigual, comparadas àquelas que residem no urbano. Nesse caso, a localização é determinante para o acesso a direitos e para permanência da subalternização.

Quadro 1: Estado de Goiás - Município de Faina - número de matrículas na Educação Infantil de 2015 à 2020

Classificação	**Matrículas**											
	Educação Infantil											
	Creche						**Pré-Escola**					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rural	0	0	0	0	0	0	33	25	28	26	28	22
Urbana	28	41	45	35	41	31	84	82	87	95	85	79
Total/ano	**28**	**41**	**45**	**35**	**41**	**31**	**117**	**107**	**115**	**121**	**113**	**101**

Fonte: INEP, Censo Escolar. Acesso em junho de 2021. Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Dos anos de 2015 à 2020 o número de matrículas tem um comportamento semelhante, tanto nos diferentes níveis de ensino, quanto da localidade das escolas rurais e urbanas. As matrículas têm uma curva de aumento e decréscimo simultaneamente, esse é o caso das matrículas na pré-escola que no ano de 2015 foram 117 e em 2020 foram 101. Uma diminuição de 14% do número total de estudantes (quadro 01). No ensino

fundamental, os anos iniciais de 1º ao 5º ano, em 2015, somou 469 matrículas, diminuindo para 398 no ano de 2020, uma diminuição de 15% do número total de estudantes.

Nos anos finais do ensino fundamental o decréscimo de matrículas é ainda maior, em 2015 somavam 129 e em 2020 diminuiu para apenas 75, uma diminuição de 42% do número total de estudantes, (reforçando que esta modalidade de ensino é ofertada apenas nas escolas no campo do município). Portanto, um índice maior ocorreu nestas unidades escolares, (Quadro 2). Esta realidade vai ao encontro do contexto populacional do município, que vem diminuindo, conforme o censo de 2010 a sua população total, que era de 6.983 habitantes em 2010 e para 2020, o município tem como população estimada 6.576 pessoas (IBGE, 2010).

Quadro 2: Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas no Ensino Fundamental de 2015 à 2020 [13]

Classificação	**Matrículas**											
	Ensino Fundamental											
	Anos Iniciais 1º ao 5º Anos						**Anos Finais 6º Ao 9º Anos**					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rural	234	239	241	218	210	214	129	0	120	112	74	75
Urbana	235	238	216	182	185	184	0	8	0	0	0	0
Total/ano	**469**	**477**	**457**	**400**	**395**	**398**	**129**	**8**	**120**	**112**	**74**	**75**

Fonte: INEP, Censo Escolar. Acesso em junho de 2021.
Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Considerando que são 6 escolas rurais e 2 escolas urbanas, o número proporcional de matrículas rurais e urbanas, conforme quadro 3, é equivalente e vem decrescendo em ambas as realidades. No ano de 2015, somavam 396 matrículas rurais e 349 urbanas, sendo que em 2020 diminuíram significativamente para 311 e 294 matrículas, respectivamente. Diminuição de 21% nas escolas rurais e 16% nas escolas urbanas, todavia, é preciso atentar também que as escolas na cidade atendem a alunos do campo.

[13] A tabela do Censo Escolar disponibilizada pelo INEP em 2016 não consta o quantitativo de matrículas rural. E apresenta 8 matrículas urbanas. Provavelmente uma falha na divulgação dos dados.

Quadro 3: Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas rural e urbana de 2015 à 2020

Classificação	Número de Matrículas/ano					
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Rural	396	264	389	356	312	311
Urbana	347	369	348	312	311	294
Total/ano	**743**	**633**	**737**	**668**	**623**	**605**

Fonte: INEP, Censo Escolar. Acesso em junho de 2021. Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

O número de matrículas por unidade escolar 2020 (quadro 4) chama a atenção para o quantitativo de matrículas na Escola Municipal Francisco Eliezer Curado que, em 2020, eram apenas de 6 alunos. Esta escola atende atualmente apenas a primeira fase do ensino fundamental, mas esse cenário já foi diferente, até o ano de 2019 atendia também a segunda fase do ensino fundamental. Sendo que, neste ano, os alunos desta última fase deixaram de estudar na rede municipal, passaram a estudar nas escolas urbanas estaduais, tornando-se dependentes do transporte escolar, por decisão do município de Faina. Esta situação e a diminuição do quantitativo de alunos atendidos por esta unidade escolar provocam uma pressão para o fechamento desta escola. No ano de 2020 isso não ocorreu pela mobilização das famílias que são contrarias a esta ação, além de forças políticas da região que impediram tal ação. Esta realidade mostra que a preocupação do Estado está assentada em diminuir gastos, desconsiderando a qualidade e realidade do ensino para essas famílias camponesas.

Quadro 4: Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas por unidade escolar 2020[14]

Unidade Escolar	Classificação	Nº De Matrículas 2020
Esc Mul Francisco Eliezer Curado	Rural	6
Esc Mul Bruno Freire de Andrade	Rural	48
Esc Mul Santa Rita	Rural	66
Esc Mul Vista Bela	Rural	62
Esc Mul Albion de Barros	Rural	51
	Total de matrículas rural/2020	**233**
Esc Mul Jose Pereira Borges	Urbana	78
Escola Municipal Joao Ferreira Avelar	Urbana	185

[14] Os dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP, consideram que a Escola Municipal José Pereira Borges é uma escola rural, diferentemente do município que relaciona esta mesma escola como urbana. Por isso, há uma diferenciação no número de escolas rural e urbana e na contagem de matrículas urbana e rural entre os dados divulgados pelo INEP e o Município de Faina, proporcional ao número de alunos matriculados na referida unidade escolar municipal.

Creche Mul Dona Maria Cardosa	Urbana	113
	Total de matrículas urbano/2020	**376**
Total de Alunos Matriculados 2020		**609**

Fonte: Censo escolar 2020, cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Faina.
Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, o comportamento e a diminuição do número de matrículas, (quadro 5), coincide com o atendimento dos estudantes de 32 famílias com origem no assentamento Patativa do Assaré, que foi constituído no ano de 2015. Conforme o livro de matrículas desta unidade escolar, o ano que obteve maior número de estudantes foi em 2017, 93 matrículas no total. Entre outros fatores, podemos considerar que a diminuição gradativa do número de estudantes atendidos se deve à saída de muitas famílias assentadas do campo, além do contexto da pandemia, em que muitas famílias camponesas assalariadas foram dispensadas dos seus postos de trabalho. Além disso, cerca de 8 estudantes oriundos da região do Povoado de Araras, desde 2020, optaram por estudar nas escolas em Matrinchã ou em outros municípios.

Quadro 5: Estado de Goiás - Município de Faina, número de matrículas Escola Municipal Bruno Freire de Andrade de 2014 à 2020

Unidade Escolar	**Classificação**	**Nº De Matrículas/Ano**							
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Esc Mul Bruno Freire de Andrade	Rural	59	68	76	93	75	58	53	46

Fonte: Livro de Matrícula Escola Municipal Bruno Freire de Andrade 2014-2021
Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

No capítulo que segue, apresenta-se o conceito de campesinato, demonstrando as características dos sujeitos camponeses da comunidade escolar da Escola Bruno Freire de Andrade. Além de correlacionar com o modelo de escola do Estado e o da Educação do Campo, na perspectiva de compreender qual destes é adequado à atender a realidade de vida dos sujeitos camponeses.

CAPÍTULO 2: O PROJETO DE ESCOLA DO ESTADO *VERSUS* O PROJETO DE ESCOLA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Modelos em Disputa

> *A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa [...]. (CALDART, 2004, p. 23).*

O projeto contemporâneo de escola do Estado, a serviço do neoliberalismo, com ensino voltado para formação de mão de obra, e o da Educação do Campo, criado e recriado pelo campesinato, postos para debate, possuem gênese em espaços distintos, o que denota suas intencionalidades e seus fins opostos. Para entender qual desses projetos é adequado para contemplar as especificidades dos estudantes que vivem no campo é preciso conhecer suas origens, discutir as características do público do campo, que são *a priori* heterogêneos. Dessa forma, a discussão do conceito de campesinato, proposta neste trabalho, intenciona subsidiar as múltiplas leituras interpretativas da realidade dos camponeses no Brasil e no Estado de Goiás.

Destacam-se as correntes teóricas que discutem a recriação do campesinato, correlacionando-as, assim, ao cenário em que é produzida a Educação do Campo. Tendo como contexto os sujeitos da escola, entendido como unidade na diversidade, que se revela na escola pelos sujeitos camponeses assentados de reforma agrária, proprietários e assalariados. Cenário que resulta em diferenciações entre estes sujeitos e deles com a educação que se faz para o campo. Por isso é preciso discutir as questões inerentes ao projeto de campo que se quer para o país e contextualizar com a práxis da escolarização que se faz nas escolas no campo.

2.1 Campesinato e Educação do Campo: elementos para análise da comunidade camponesa na região do Povoado de Araras, em Faina

O contexto que se apresenta a recriação do campesinato no Povoado de Araras, em Faina, requer uma leitura que apresente a distinção das características entre os camponeses que vivem nas comunidades intergeracionais, detentores da posse da terra, e os camponeses assentados nos projetos de reforma agrária, que possuem Título de Domínio-TD da terra, que é uma permissão para uso por meio do Contrato de Concessão de Uso (CCU).[15] Há ainda os trabalhadores assalariados. Esses são os sujeitos que compõem a comunidade camponesa atendida na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade.

Nesse contexto, é preciso elucidar quem é o camponês da educação do campo. Todos os camponeses defendem a educação do campo? Os camponeses do povoado de Araras defendem a educação do campo? Os autores que contribuem para discussão do campesinato são: Martins (1981, 1995, 2010), Oliveira (1987, 2007), Shanin (2005), Fernandes (2004), Almeida (2003a, 2006b), Ghedini (2017) e Silva (2018), dentre outros.

Pensar o camponês implica avaliar os elementos universais e particulares que o definem. Shanin (2005) e Silva (2018) argumentam que a definição do conceito de campesinato deve garantir o cuidado de não remeter a um sujeito estrito e museificado, o que é corriqueiro no senso comum, nas escolas e nas pesquisas científicas, pelo contrário, os camponeses são diversos, ricos em conteúdo e heterogêneos.

Para Shanin (2005, p. 01): “um camponês não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo”. Quando se tem o camponês como sujeito de discussão, é preciso ter clareza de sua heterogeneidade. Desta feita, ao discutir o conceito de campesinato, é preciso elucidar que estamos nos ocupando de um termo político, que configura luta de classes, portanto, sua invisibilidade é estratégica (SILVA, 2018).

[15]O Contrato de Concessão de Uso (CCU) é um documento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter provisório e assegura aos assentados o acesso à terra, aos créditos disponibilizados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agraria (INCRA) e a outros programas do Governo Federal de apoio à agricultura familiar.

Os estudos e interpretações clássicas que tratam sobre o destino do campesinato desde a consolidação do modo capitalista de produção, versam sobre seu desaparecimento no contexto capitalista, ou a sua resistência e reprodução no âmbito desse modo de produção (SOUZA, 2011). Nas discussões marxistas na década de 1960, o campesinato é compreendido partindo de uma leitura europeia, situado no seio de um capitalismo descamponesado:

> No estudo em que se debruça mais diretamente sobre os camponeses de sua época, Marx caracterizou e delineou "a mais numerosa classe da sociedade francesa" através do conceito de "posse parcelária" (parzellen). O que é parzelle senão o estabelecimento descrito na continuação de seu texto? Com efeito, Marx aponta-o tranquilamente como a "oficina individual (que) contém a economia total, constituindo um centro independente de produção" de um período anterior, subsequentemente comercializado e parcialmente transformado pelo início do desenvolvimento capitalista da França. Ou, para descodificar a linguagem metafórica, uma "batata" dentro do "saco de batatas" (como Marx caracterizava os camponeses franceses) é, sem dúvida, a mesma unidade, isto é, um estabelecimento rural familiar camponês (SHANIN, 2005, p. 6).

Então, a teoria social marxista compreendia o campesinato no capitalismo por meio da diferenciação e do seu modo de produção. Daí surgem as principais discussões em torno da posição dos camponeses dentro da história e da sociedade (SHANIN, 2005). As obras seminais sobre essa discussão foram escritas por Chayanov, Kautsky e Lênin.

> Enquanto os estudos de Kautsky e Lenin se desenvolveram no sentido da oposição à teoria da reprodução do trabalho familiar camponês, fundamentados na concepção de que o desenvolvimento capitalista não poderia comportar outras classes além da burguesia e do proletariado e que, portanto, a descamponização era uma consequência necessária e inevitável para que o capitalismo pudesse se desenvolver via mercado e divisão do trabalho, abrindo caminho para a revolução socialista. Chayanov procura desvendar o cálculo camponês, alicerçado na teoria do balanço trabalho-consumo, a fim de apreender a racionalidade camponesa e diferenciá-la do comportamento capitalista. Propunha, assim, a convivência e, portanto, a permanência camponesa de forma insular à lógica capitalista de reprodução e homogeneização das relações sociais rumo à acumulação (ALMEIDA, 2006, p. 69-71).

Chayanov propôs suas interpretações partindo da teoria da Diferenciação Demográfica O autor acreditava, portanto, que a produção camponesa ampliava ou contraía de acordo com o número de componentes da unidade camponesa. Para este autor,

a diferenciação não tinha como fim a descamponização, mas sim o movimento natural que a unidade familiar exercia para a permanência camponesa. Em suma, para Chayanov a diferenciação do campesinato não era resultado da proletarização ou da acumulação como lógica capitalista, mas sim relativo às nuances internas da família camponesa (ALMEIDA, 2006).

Sobre a problemática camponesa europeia, Kautsky produziu a obra "*A Questão Agrária*". Embasado na interpretação marxista, o autor discute algumas diferenças no modo como o capital penetra na agricultura, em contraposição aos outros ramos da economia. Mostra as características da acumulação de capital e, por consequência, algumas mudanças na agricultura alemã. Ressalta que a falta de concentração da propriedade fundiária não necessariamente relacionava-se ao fracasso do capitalismo em ali se estabelecer. Portanto, para o autor, o principal causador da transformação capitalista da sociedade rural daquela época foi a indústria, que se sobrepôs à agricultura camponesa. A questão, presente aí, centra-se em mostrar que a vida agrária consistia em produzir duas classes sociais antagônicas: o proletariado e a burguesia (SHANIN, 2005; ALMEIRA, 2006).

Lênin se opôs à generalizações e depreciações de Kautsky ao campesinato. No entanto, suas interpretações seguiram tratando do desaparecimento do camponês como uma tendência histórica, pois para ele o campesinato europeu representava a permanência de formas não-capitalistas que, no contexto homogeneizador do capital, seriam fatalmente eliminadas (ALMEIRA, 2006). As interpretações de Almeida (2006, p. 75) acerca das discussões propostas por Lenin dão conta de que:

> Embora, portanto, reconheça na vida econômica camponesa formas não-capitalistas como o regime de corveia, isto é, o pagamento em trabalho, fenômeno que retardava a desintegração do campesinato, Lenin é enfático em esclarecer que ele possui um conjunto de contradições internas capaz de leva-lo a desintegração. Portanto, não se tratava de uma formação particular, mas de um sistema pequeno-burguês não antagônico ao capitalismo. Por conseguinte a sua superação partia do seu interior, por meio da formação constante de elementos capitalistas. Essa última análise era uma resposta as teses dos chamados populistas, que viam no campesinato uma lógica própria, portanto diversa da capitalista como já citamos.

As concepções de Kautsky e Lênin[16] acerca do destino do campesinato são próximas, por entenderem que o campesinato não sobreviveria ao modo capitalista de produção, tendo, portanto, que ceder lugar ao novo, que se apresentava na Europa como uma agricultura tecnológica e mecanizada (SOUZA, 2011). Desta feita, Lima (2008, p. 53) resume o processo de criação e recriação do campesinato em cinco direções distintas, a saber:

> A primeira direção teórica considera o campesinato como modo de produção específico e/ou como classe social em crise no sistema capitalista. Destacam-se a obra de Marx, autores que se inspiraram nele (Engels, Kautsky e Lênin) e, por outro lado, autores não marxistas (Weber). A segunda toma o campesinato como um exemplo de um sistema econômico não capitalista, não organizado sobre a base da relação direta entre capital e trabalho. Estaria entre os principais teóricos Chayanov, sobre o qual já se enumeram diversas análises. Uma terceira matriz aborda as sociedades camponesas como sociedades parciais, estando essa leitura presente nas obras de sociólogos e antropólogos, como Robert Redfield, Eric Wolf e Henri Mendras, e no Brasil representadas por Wanderley e H. M. de Carvalho. A quarta matriz consubstancia-se por autores que enfatizam o modo de vida específico das sociedades camponesas e a economia moral que inspira os valores e as práticas sociais dos camponeses. Sendo citados, particularmente, Hobsbawn e Thompson. A quinta corrente teórica diz respeito à presença do camponês como ator social na cena política e nos movimentos sociais. Tendo como representantes Franz Fanon, e de Ho Chi Minh e Mão Tse Tung.

A sistematização das correntes do campesinato, elaboradas por Lima (2008), perpassam toda a discussão da resistência e persistência do campesinato no modelo capitalista de produção, bem como os estudiosos que os discutem, o que configura sua complexidade de compreensão. Contudo, acreditamos que a realidade do viver na e da terra, materializa essencialmente os camponeses em suas diversas organizações e manifestações de resistência, por meio de ocupações, acampamentos, embates, seja tentando garantir sua permanência na terra, seja para possibilitar o acesso aos que já foram expulsos ou se encontravam na iminência de expulsão.

Desse modo, Oliveira (1987, 2007) discute na abordagem da questão agrária as relações de produção e o modo capitalista de produção, compreendendo que estas leituras

[16] Segundo Shanin (2005, p. 07): "Lênin sobre o campesinato passou por uma mudança consistente, embora lenta. Já por volta de 1907, ele declarava ter claro exagero em suas primeiras conclusões sobre a natureza capitalista da agricultura russa, no período de hegemonia de Plekhanov na Social-Democracia russa. Lênin foi além (embora mais implicitamente) na aceitação da permanência de traços camponeses. Esta mudança subjaz e explica as modificações dos programas do partido em 1917, 1921 e foi mais firmemente expressa nos últimos momentos de vida de Lênin".

influenciam sobremaneira as leituras do campesinato brasileiro. Desta forma, Oliveira (1987, p. 7-8) apresenta dois caminhos nas relações de produção capitalistas:

> a) um seria produto da destruição do campesinato ou pequeno produtor familiar de subsistência, através de um processo de diferenciação interna provocada pelas contradições típicas de sua inserção no mercado capitalista. Ou seja, o camponês, ao produzir cada vez mais para o mercado, torna-se-ia vitima ou fruto desse processo, pois ficaria sujeito às crises decorrentes das elevadas taxas de juros (para poder ter acesso a mecanização, por exemplo) e aos baixos preços que os produtos agrícolas alcançam no momento das colheitas fartas. Assim, muitas vezes, a grande produção pode ser sinônimo de falência, em função da queda dos preços no mercado. No ponto de chegada desse processo de integração do camponês ao mercado capitalista, ter-se-ia a configuração de duas classes sociais distintas: os camponeses ricos, que seriam os pequenos capitalistas rurais, e os camponeses pobres, que se tornariam trabalhadores assalariados, proletarizar-se-iam, portanto. Vários autores chamam esse processo de "farmerização" do campesinato, ou seja, eles se tornariam *farmers* do tipo norte-americano. b) o outro caminho seria dado pelo processo de modernização do latifúndio, via introdução no processo produtivo de maquinas e insumos modernos, o que permitiria a esses latifúndios evoluir para empresas rurais capitalistas. Assim, os latifundiários torna-se-iam capitalistas do campo. De certo modo, para esses autores os interesses dos camponeses ricos (pequenos capitalistas) e dos latifundiários (grandes capitalistas) estariam unificados, homogeneizados, e os camponeses pobres seriam transformados em trabalhadores assalariados a serviço do capital (industrial ou agrário).

Como leitura desse contexto, a modernização do latifúndio foi denominada, por alguns autores clássicos, como modernização conservadora, por entenderem que as mudanças nas relações produtivas da agropecuária não alteraram profundamente a estrutura social existente (OLIVEIRA, 1987). Nas relações entre o campesinato e o capitalismo, o primeiro seria entendido como resíduo em vias de extinção, o que para Oliveira (1987, p 8) pode ser entendido como: "formas que o capitalismo adquiriu para adequar-se às realidades locais, ou seja, o campesinato e os latifundiários estão, inevitavelmente, condenados à extinção no plano econômico". Contribuindo com a acepção anterior, Fernandes (2004) e Souza, E. (2012), explicam o paradigma do fim do fim do campesinato, compreendido como:

> O paradígma do fim do campesinato compreende que o campesinato está em vias de extinção. O paradígma do fim do fim do campesinato entende a sua existência a partir de sua resistência. O paradigma da metamorfose do campesinato acredita na sua mudança em agricultor familiar. (FERNANDES, 2004, p. 01).

Souza, E. (2012, p. 46) corroborando com esta discussão, define o conceito de paradigma como: “uma visão do mundo que inclui não só a teoria científica dominante como também princípios filosóficos, concepção metodológica, leis e procedimentos técnicos para resolver problemas”. Ainda deixa claro que sua defesa está embasada na visão de que o campesinato deve ser compreendido no paradigma do fim do fim do campesinato.

A classificação paradigmática é uma forma de discutir a resistência e persistência do campesinato nas relações produtivas e no capitalismo. O paradigma do fim do campesinato baseia-se na renda capitalista da terra, que destrói o campesinato, e a inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista. O paradigma do fim do fim do campesinato entende este pela sua diferenciação e a metamorfose do campesinato acredita no seu fim, mas permanece o trabalho familiar na agricultura. Sendo assim, faz-se uma substituição do termo campesinato, tido como arcaico, por agricultor familiar, visto como moderno e ideal à lógica capitalista (FERNANDES, 2004). Corroborando com a classificação paradigmática de Fernandes (2004), Camacho (2012, p. 02) os relaciona com o paradigma da questão agrária e com o paradigma do capitalismo agrário, explicando que:

> Nosso debate se dá entre os dois paradigmas que envolvem reflexões antigas como o fim do campesinato (Paradigma da Questão Agrária) discutido desde as obras seminais que tratam sobre a questão agrária, até as discussões mais atuais relacionadas à metamorfose do campesinato (Paradigma do Capitalismo Agrário), ou seu oposto, sua recriação na contradição, na resistência e na luta (Paradigma da Questão Agrária). Partimos da perspectiva de que o Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que defendem que a Questão Agrária é um problema estrutural, logo somente poderá ser resolvido com a luta contra o capitalismo. [...] Todavia, é necessário esclarecermos que participamos de um grupo de pesquisadores que defendem a existência da recriação camponesa. Fazemos a análise das problemáticas do espaço rural a partir do Paradigma da Questão Agrária no interior da vertente que entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um movimento desigual e contraditório. [...] Isto significa que existe um processo de produção de capital por meio de relações não-capitalistas. [...] Por isso, o campesinato é uma classe social e um modo de vida heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na contradição estrutural e por meio da compra e da luta pela terra na sua resistência ao capital. [...] Os territórios produzidos dessa relação são territórios não capitalistas ou territórios não alienados.

Shanin (2005, p. 9) contrapõe as interpretações sobre o fim do campesinato e analisa que:

> Os camponeses não se dissolvem, nem se diferenciam em empresários capitalistas e trabalhadores assalariados, e tampouco são simplesmente pauperizados. Eles persistem, ao mesmo tempo em que se transformam e se vinculam gradualmente à economia capitalista circundante, que pervade suas vidas. Os camponeses continuam a existir, correspondendo a unidades agrícolas diferentes em estrutura e tamanho, do clássico estabelecimento rural familiar camponês.

Em outra discussão, Fernandes (2002) enfatiza que as teses do fim do campesinato são contestadas, pois neste mesmo final do século XX vimos nascer a Via Campesina, uma articulação mundial dos movimentos camponeses, realizando lutas em escala internacional pela defesa dos direitos dos pequenos agricultores. O autor ainda acrescenta que a luta pela terra é uma luta de ressocialização e de desenvolvimento territorial. Avançando nessa discussão, Fernandes (2004) estabelece critérios para a definição do conceito de campesinato: "a questão das diferenças ideológicas dos paradigmas, o limite do trabalho familiar e de sua extensão em trabalho assalariado em número nunca maior que o número de membros da família" (FERNANDES, 2004, p. 5). Oliveira (1986, p. 68), sobre a produção camponesa, analisa:

> Sabe-se bem que a sobrevivência é o limite para a produção camponesa no campo, e não o lucro médio. No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria é comercializada.

A organização da produção familiar camponesa se dá segundo Santos (1984, p. 35-36) por meio das seguintes características:

> Na unidade produtiva camponesa, a força de trabalho é utilizada segundo seu valor de uso, pois é como atividade orientada de transformação de objetos que a capacidade de trabalho de cada membro possui significado para a família. Não se realiza a separação do trabalho da pessoa do trabalhador nem a consequente conversão da força de trabalho em mercadoria. Cada pessoa e membro da família camponesa desempenha um trabalho útil e concreto, segundo o momento e a necessidade. Desse modo, estrutura-se no interior da família uma divisão técnica do trabalho, articulada pelo processo de cooperação, resultando numa jornada de trabalho combinada dos vários membros da família. Nesse sentido, a família camponesa transforma-se em um trabalhador coletivo.

Almeida (2006), realizando leitura dos escritos de Marx sobre as classes existentes no modo capitalista de produção, discute a renda fundiária, assim como o fez Oliveira (1886, 1987, 2007), para entender a formação das classes sociais:

> [...] as três classes fundamentais do modo capitalista de produção são os assalariados, os capitalistas e os proprietários da terra, que vivem, respectivamente, de salário, lucro e renda fundiária [...] a classe dos assalariados vive do salário que provém do seu trabalho; a classe dos capitalistas vive do lucro, fruto da exploração do trabalho; e a classe dos proprietários da terra vive da renda paga pela sociedade derivada da propriedade fundiária. (ALMEIDA, 2006, p. 97).

Note que nessa classificação, não se inclui a classe camponesa como classes fundamentais, isso porque para Almeida (2006, p. 98):

> [...] no caso do camponês, há um imbrincamento de posição no processo produtivo, ou seja, ele é, ao mesmo tempo, proprietário de terra e trabalhador e, sobretudo, um trabalhador que não vive de salário, porque o trabalho a ele pertence. Daí a nossa consideração do campesinato como classe *sui generis* do capitalismo.

Desse modo, para Martins (1995, p. 25), a persistência e a transformação do campesinato no modo capitalista de produção se devem, em grande medida, ao lugar que o campesinato ocupa na sociedade:

> Definam-no como aquele que está em outro lugar, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade. Ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído. É assim, excluído, que os militantes, os partidos e os grupos políticos vão encontra-lo, como se fosse um estranho chegando retardatário ao debate político.

Para Martins (1995, p. 25), o lugar que o sujeito social camponês ocupa na história e nas discussões políticas está intrinsecamente relacionado com seu destino, por consequência sua organização enquanto classe:

> A exclusão do camponês do pacto político é o fato que cercará o entendimento da sua ação política. Mas essa exclusão não é, como as vezes tem sido entendida, mera exclusão política. Por isso, é necessário entender a história

> dessa exclusão, seus mecanismos econômicos, sociais, políticos. Essa exclusão define justamente o lugar do camponês no processo histórico. A ausência de um conceito, de uma categoria, que o localize socialmente e o define de modo completo e uniforme constitui exatamente a clara expressão da forma como tem se dado a sua participação nesse processo – alguém que participa como se não fosse essencial, como se não tivesse participado. O escamoteamento conceitual é produto necessário, a forma necessária e eloquente da definição do modo como o camponês tem tomado parte no processo histórico brasileiro – como um excluído, um inferior, um ausente que ele realmente é: ausente na apropriação dos resultados objetivos do seu trabalho, que aparece como se fosse desnecessário, de um lado, e alheio, de outro lado.

Neste interim, o campesinato é compreendido pelo processo de reprodução da luta:

> [...] tendo como base a manutenção de valores considerados tradicionais: família, terra e trabalho. Esse parece ser o limite, mas também o seu possível, uma vez que tem sido capaz, nessa luta, de (re)inventar novas formas de enfrentamento, um novo jeito de lutar, o que tem garantido sua reprodução para muito além das determinações do capital. (ALMEIDA, 2006, p. 108).

O campesinato, portanto, é marcado pela diversidade e pelo movimento. Todavia são unidos à lógica de classe, por isso discutir sua criação e recriação é uma tarefa desafiadora. Então, a resistência e persistência do campesinato demonstra contrariedade à tese do seu desaparecimento. Essa realidade influencia sobremaneira as lutas pelo controle de frações do espaço, o que implica na forma com que o campesinato resiste e no controle de poder da renda capitalista da terra. (PAULINO; FABRINI, 2008).

Fernandes (2012) correlaciona a criação e a recriação do campesinato com a territorialização e reterritorialização, respectivamente, destes sujeitos à terra, ao passo que sua destruição significa a sua desterritorialização. Sua criação, portanto, ocorre com a permanência das comunidades tradicionais camponesas no campo. Quando são expropriadas e expulsas de suas terras, ocorre o processo de desterritorialização. Já a desapropriação dos latifúndios, transformados em assentamentos de reforma agrária, mobilizados por movimentos sócioterritoriais são exemplos de reterritorialização camponesa.

A criação e a recriação do campesinato ocorre cotidianamente, por meio da resistência e persistência, do trabalho familiar e da organização da produção com certo grau de autonomia. Embora, enquanto classe, eles se relacionem com a sociedade

capitalista (DAUDE, 2018). Entretanto, concordando com Almeida (2003), é preciso pensar a reprodução camponesa como uma relação não capitalista, situá-la no conjunto das contradições do capital. Não se trata de um exercício de reduzir a recriação camponesa a pura e simples determinação do capital, pois os camponeses se organizam em movimentos sociais, interferem, resistem, criam estratégias para escapar das necessidades do capital e abstraem a renda da terra. Compreendendo dessa forma, o campesinato como classe social, Félix (2010, p. 01), potencializando elementos para essa discussão, manifesta que:

> Não se trata de uma independência dos fatores e das relações capitalistas, pois há sujeição de renda, de produção, mas uma independência no modo de produção, possibilitando a sua recriação. Há uma relativa autonomia campesina, mas também há sujeição desses sujeitos ao mercado capitalista, é a materialização da relação dialética entre o tradicional e moderno.

Dessa forma, merece atenção à realidade dos camponeses, sujeitos desta pesquisa, que lutam por sua sobrevivência ameaçada muitas vezes por contratos de integração com as agroindústrias, pelas dívidas contraídas com bancos – seja na compra de terras ou empréstimos produtivos –, pelas políticas públicas inadequadas a sua permanência na terra, condenando-os a uma concorrência, sempre desvantajosa, com os produtores capitalizados (LIMA, 2008). Nesta perspectiva, os camponeses intergeracionais e os assentados da Reforma Agrária, estão em condições de subordinação ao capital, embora com características intrínsecas do seu modo de vida, pela forma com que realizam sua produção.

Sua renda dependente principalmente da produção de leite entregue ao monopólio das empresas lácteas e, por isso, é uma produção subordinada ao capital. A parte da renda camponesa apropriada pelo capitalista é utilizada por este para reprodução/acumulação de capital. Embora, o campesinato continue se reproduzindo nessas condições, esta condição faz com que o camponês se reproduza numa situação precária (CAMACHO, 2012). Já os camponeses assalariados estão na condição de proletários. Uma parcela de camponeses que tem como herança em sua maioria a expropriação de suas terras.

Existe uma relação dialética entre os camponeses na condição de assalariados e de assentados, pois, na leitura de Oliveira (2007, p. 139), a luta camponesa por terra revela "uma luta de expropriados, que na maioria das vezes, experimentaram a proletarização

urbana ou rural, mas que resolveram construir o futuro baseado na negação do presente". Os assentamentos de Reforma Agrária são constituídos por meio da luta de camponeses que:

> [...] diante de terras que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Não se trata, pois, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas revela muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser possível hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma nova sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania (OLIVEIRA, 2007, p. 139).

A questão da luta pela terra, assim como reflete Oliveira (2007), é fruto da organização dos camponeses como classe, representados em sua maioria pelos movimentos socioterritoriais organizados por eles. Portanto, a negação constante da condição de explorados, por meio da ação em nome dos seus interesses de equidade sobre a terra. A resistência do campesinato enquanto classe reverbera os contextos da questão agrária nos quais estão inseridos. Compreendendo dessa forma, a questão agrária:

> É o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção. Em diferentes momentos da história, essa questão apresenta-se com características diversas, relacionadas aos distintos estágios de desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES, 2015, p. 30).

Assim sendo, entende-se que, pelo fato de o campesinato estar inserido nos diversos contextos geográficos da questão agrária, tal questão repercute em suas lutas e na realidade vivida. Faria (2020, p. 55) resume que o arranjo da questão agrária brasileira envolve a constituição da propriedade privada capitalista da terra:

> Atualmente, a propriedade privada capitalista das terras configura-se como a forma hegemônica de acesso ao território brasileiro. Ela é fundamento da concentração de riqueza, da violência e dos conflitos fundiários. Contudo, sua constituição se realiza, assim como o desenvolvimento do capitalismo no campo, de modo desigual e contraditório.

Martins (1995, p. 16) contextualiza que o modo de obtenção e uso da propriedade no Brasil determinam seus fins, correlaciona assim, que as formas de obtenção da propriedade privada da terra implicam em considerar se a mesma será terra de trabalho dos camponeses ou terra de negócio do agronegócio:

> O nosso campesinato é constituído com a expansão capitalista, como produto das contradições dessa expansão. Por isso, todas as ações e lutas camponesas recebem do capital, de imediato, reações de classe: agressões e violências, ou tentativas de aliciamento, de acomodação, de subordinação. O direito de propriedade que, afinal de contas, o camponês invoca judicialmente para resistir às tentativas de expropriação, é o mesmo direito que o capitalista invoca para expropriar o camponês (e não um direito institucionalmente diferente, como o da propriedade comunal). É das contradições desse direito, que serve a duas formas de propriedade privada - a familiar e a capitalista - que nascem as interpretações distintas sobre a terra camponesa e a terra capitalista, terra de trabalho e terra de negócio. Essa contradição está no fato de que o mesmo código garante direitos conflitantes da nossa situação - o do "pequeno" e o do "grande"; o do camponês e o do capitalista.

Daí os conflitos por terra serem intensos e estarem em ascensão no Brasil. Dentre diversos conflitos, o de Trombas e Formoso na década de 1930 é um marco dos conflitos por terra no país. Oliveira (2007, p. 135) classifica esta luta dos posseiros por terra, como: "parte destas muitas histórias das lutas pela terra e pela liberdade no campo brasileiro. São também, memórias da capacidade de resistência e de construção social desses expropriados na busca por uma parcela do território e memórias da capacidade destruidora do capital, dos capitalistas e de seus governos repressores". O conflito de Trombas e Formoso, assim como tantos outros que ocorreram no Brasil, revela que o campesinato resiste e persiste por meio da mobilização de suas organizações e de suas lutas contra a sujeição ao capital.

Desse modo, a constituição da propriedade privada capitalista da terra no Brasil se dá por meio da grilagem das terras, forjadas pelas mais diversas agressões psicológicas físicas e expropriação dos bens de vida dos camponeses, contando com as nuances jurídicas entre os quais se destaca a Lei de Terras, Lei n.º 601 de 1850, que regulamentou a transformação das sesmarias e das posses com quaisquer dimensões em propriedade privada, desde que fossem levadas ao registro nos livros próprios das freguesias (FARIA, 2020). Culminando na manutenção da desigualdade e concentração de riquezas.

Isto corroborou a consolidação das ilegalidades do cercamento de terras no Brasil, "principalmente, depois que o INCRA divulgou os dados relativos a Estatísticas

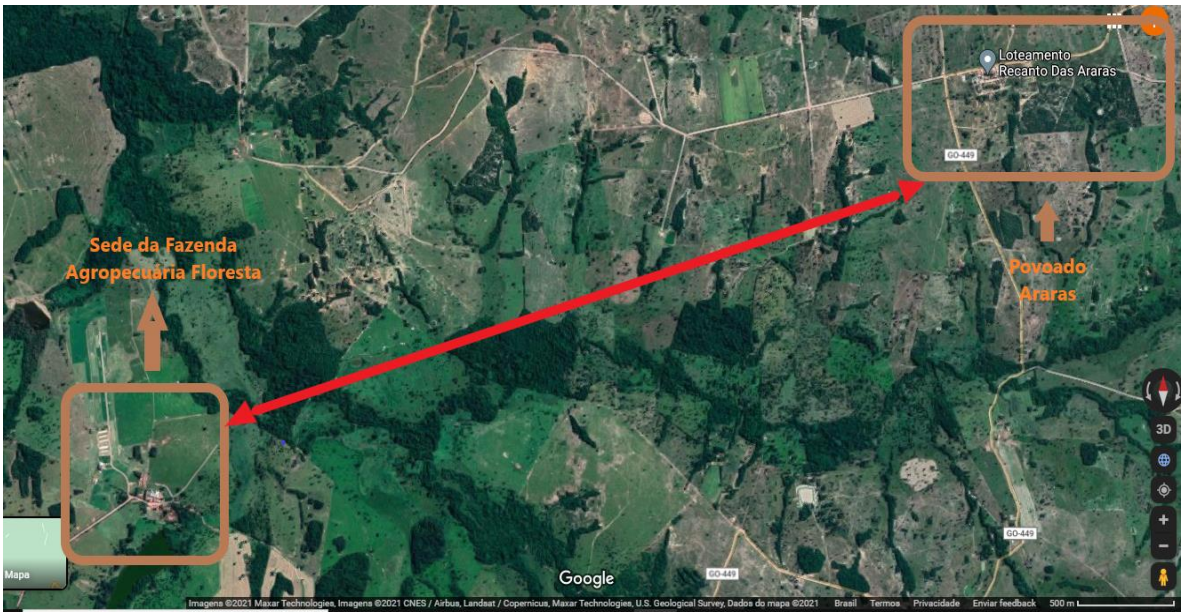
Cadastrais de 2014, revelando a todos a existência de 159,2 milhões de hectares de estoque das terras públicas" (OLIVEIRA, 2020, p. 12). Atualmente, a efetivação do Projeto de Lei 2.633/2020, que "estabelece critérios para a regularização fundiária de imóveis da União, incluindo assentamentos. As regras são restritas a áreas ocupadas até julho de 2014 com até 2500 hectares– unidade fixada para cada município pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que varia de 5 a 110 hectares" (BRASIL, 2020).

Denominada, pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de "PL da grilagem", esse projeto de lei evidencia a conivência do Estado na manutenção política do benefício ao cercamento ilegal de terras e a expropriação do campesinato e das comunidades tracionais como os quilombolas e indígenas no país. No município de Faina, no Povoado de Araras, é comum ouvir relatos dos moradores camponeses a respeito dos cercamentos ilegais ocorridos. No que concerne a este assunto, a constituição de um grande empreendimento agroindustrial com nome "Floresta", (figura 3), que abrange os municípios de Matrinchã e Faina, é um exemplo claro deste modelo de expropriação dos territórios no campo.

O empreendimento congrega uma fazenda de confinamento de gado e fábrica de ração com o nome: "*Floresta Nutrição Animal*" (Figura 6). Atualmente, é comum o proprietário comprar pequenas propriedades dos camponeses da região, expandindo sua propriedade para o município de Faina. A proximidade com as terras dos camponeses residentes na região do Povoado de Araras evidencia as tensões sofridas pelos camponeses, como o uso desmedido de agrotóxico nas pastagens, a compra de gado dos camponeses pelo fazendeiro que determina o valor a ser pago. Além disso, há camponeses da região que possuem vínculo empregatício permanente com o empreendimento, ainda trabalham como prestadores de serviço, principalmente com seus maquinários agrícolas. Esta realidade deixa evidente a relação de sujeição destes camponeses às imposições do capital produzido pelo latifúndio.

O contexto geográfico deste empreendimento e sua inter-relação com os camponeses da região estão inseridos em uma realidade agrária desigual e contraditória, o que se reflete no cotidiano desses sujeitos. Isto poderia ser objeto de estudo contínuo pelos estudantes. No entanto, no ensino oferecido pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade esta realidade é trabalhada apenas esporadicamente.

Figura 6 - Estado de Goiás – Municípios de Matrinchã e Faina - imagem empreendimento agroindustrial Floresta – 2021.



Fonte: Google Maps. Data: 21 de fevereiro de 2021

Nessas circunstâncias, a estrutura fundiária brasileira não foge à regra da situação histórica e apresenta uma crescente concentração de terras. Como aponta a tabela 3, segundo o Censo Agropecuário de 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os estabelecimentos rurais da agricultura capitalista que ocupam uma área de 2.500 hectares ou mais, somaram área média de 6.606 hectares. Portanto, apenas 15.305 estabelecimentos agropecuários concentram um total de 101.307.014 hectares de terras. Ao passo que os estabelecimentos voltados para a agricultura camponesa (familiar), apresentaram o número de 15,89 hectares de área média, somando um total de 70.692.755 hectares, sendo divididos entre 4.448.751 estabelecimentos (OLIVEIRA, 2020).

Tabela 3: BRASIL – Estrutura Fundiária – 2017

Grupos de área Total (HA)	**TOTAL**	**Agricultura Capitalista** (não Familiar)	**Agricultura Camponesa** (Familiar - Lei 11.323/2006)
Número de estabelecimentos			
Total	**5.175.636**	**809.369**	**4.366.267**
De mais de 0 a menos 10	**2.477.151**	197.981	2.279.170

De 10 a menos 100	**1.971.600**	267.940	1.703.660
De mais de 0 a menos 100	**4.448.751**	465.921	3.982.830
De 100 a menos 1.000	**424.288**	283.024	141.264
De 1.000 a menos de 2.500	**32.242**	32.172	70
De 2.500 e mais	**15.336**	15.305	31
Produtor sem terra	**295.019**	12.947	242.072
Área ocupada (HA)			
Total	**333.680.037**	**253.577.343**	**80.102.694**
De mais de 0 a menos 10	**7.798.777**	687.172	7.111.604
De 10 a menos 100	**62.893.978**	11.043.574	51.850.405
De mais de 0 a menos 100	**70.692.755**	11.730.746	58.962.009
De 100 a menos 1.000	**112.844.186**	92.007.554	20.836.633
De 1.000 a menos de 2.500	**48.640.082**	48.531.236	108.846
De 2.500 e mais	**101.307.014**	99.311.806	195.208
Produtor sem terra	**-**	-	-

Fonte: IBGE Org: Oliveira (2020, p 11).

Essa discrepância evidencia a desigualdade no campo brasileiro que, além de ser um combustível para os conflitos por terra em todas as regiões do país, estimula as ocupações dos estabelecimentos não produtivos (tabela 4). A tabela abaixo revela que o número de conflitos por terra no Brasil aumentou significantemente de 2010 à 2019, passando de 638 para 1.206 respectivamente. Ao passo que as ocupações/retomadas e acampamentos diminuíram sobremaneira. Vejamos esses números no gráfico 2.

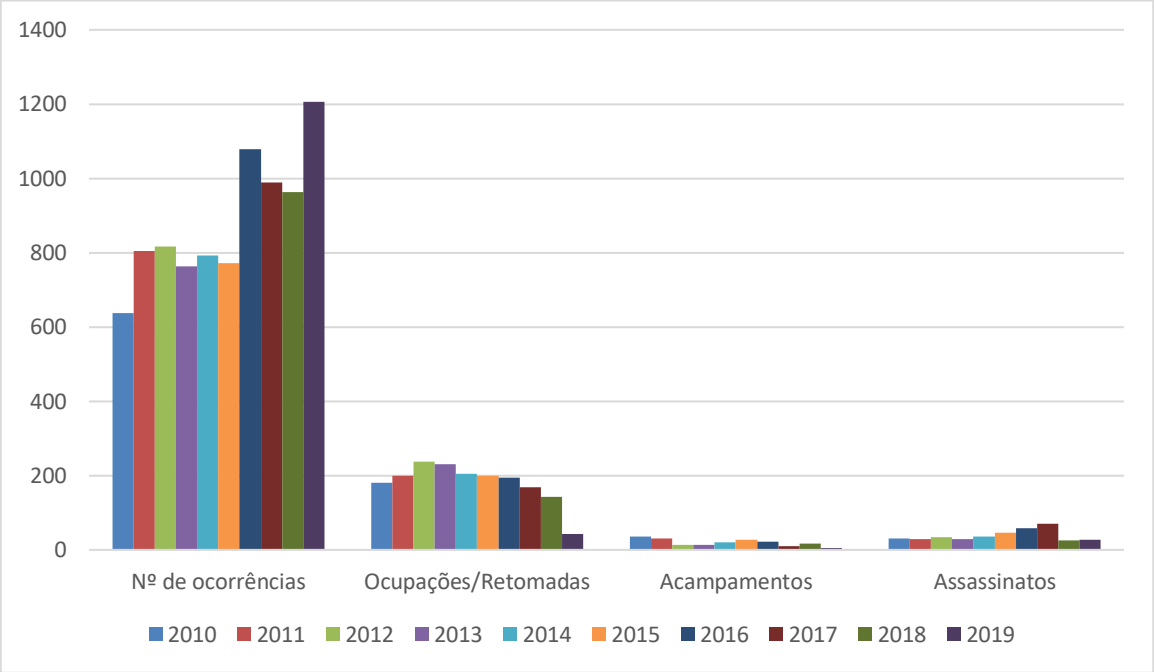
Tabela 4: Brasil - Comparação dos Conflitos no Campo por terra de 2010 – 2019

Ano/ Ocorrências	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Nº de Ocorrências	638	805	816	763	793	771	1.079	989	964	1.206
Ocupações/ Retomadas	180	200	238	230	205	200	194	169	143	43

Acampamentos	35	30	13	14	20	27	22	10	17	5
Total	**853**	**1.035**	**1.067**	**1.007**	**1.018**	**998**	**1.295**	**1.168**	**1.124**	**1.254**
Assassinatos	30	29	34	29	36	47	58	70	25	28

Fonte: Comissão Pastoral da Terra (2020). Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Gráfico 2: Brasil - Comparação dos Conflitos no Campo por terra de 2010 - 2019



Fonte: Comissão Pastoral da Terra (2020) Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

O gráfico 2, bem como a tabela 4, descortinam uma realidade preocupante para o Brasil. Dado que não são apenas números, são realidades e vidas no campo. Canuto *et al*. (2020) analisa que o aumento de conflitos por terra no Brasil atual, em grande parte, é motivado pelo discurso do governo em favor dos grandes proprietários rurais e grileiros, do agronegócio e das atividades garimpeira, madeireira e contrário aos Movimentos Sociais do Campo.

Isso é inegável, se por um lado as políticas públicas de governo incentivam os conflitos, por enfraquecer as organizações e movimentos sociais, por outro elas sustentam a superioridade absoluta do agronegócio. Uma contradição aparente, dado o contexto da

questão agrária atual no Brasil, por isso é pertinente discutir a criação e recriação do campesinato, bem como o imbróglio no qual esses sujeitos estão envolvidos.

2.2 Criação e Recriação do campesinato: contextualizando a realidade do Município de Faina

O Município de Faina, historicamente apresenta características agrárias. A ocupação do território, onde atualmente é o município de Faina, foi iniciada em 1952, motivada pela busca de terras férteis devolutas e ricas em minerais, realizada por Lino Nascimento de Souza e Evaristo Seabra Guimarães (Zito Seabra). Local que até então era território do município de Goiás. Em 1956, com o aumento do número de moradores na região, foi levantada a primeira capela e rezada a primeira missa, em homenagem a Nossa Senhora da Penha, adotada como padroeira do lugar (CÂMARA MUNICIPAL, 2019).

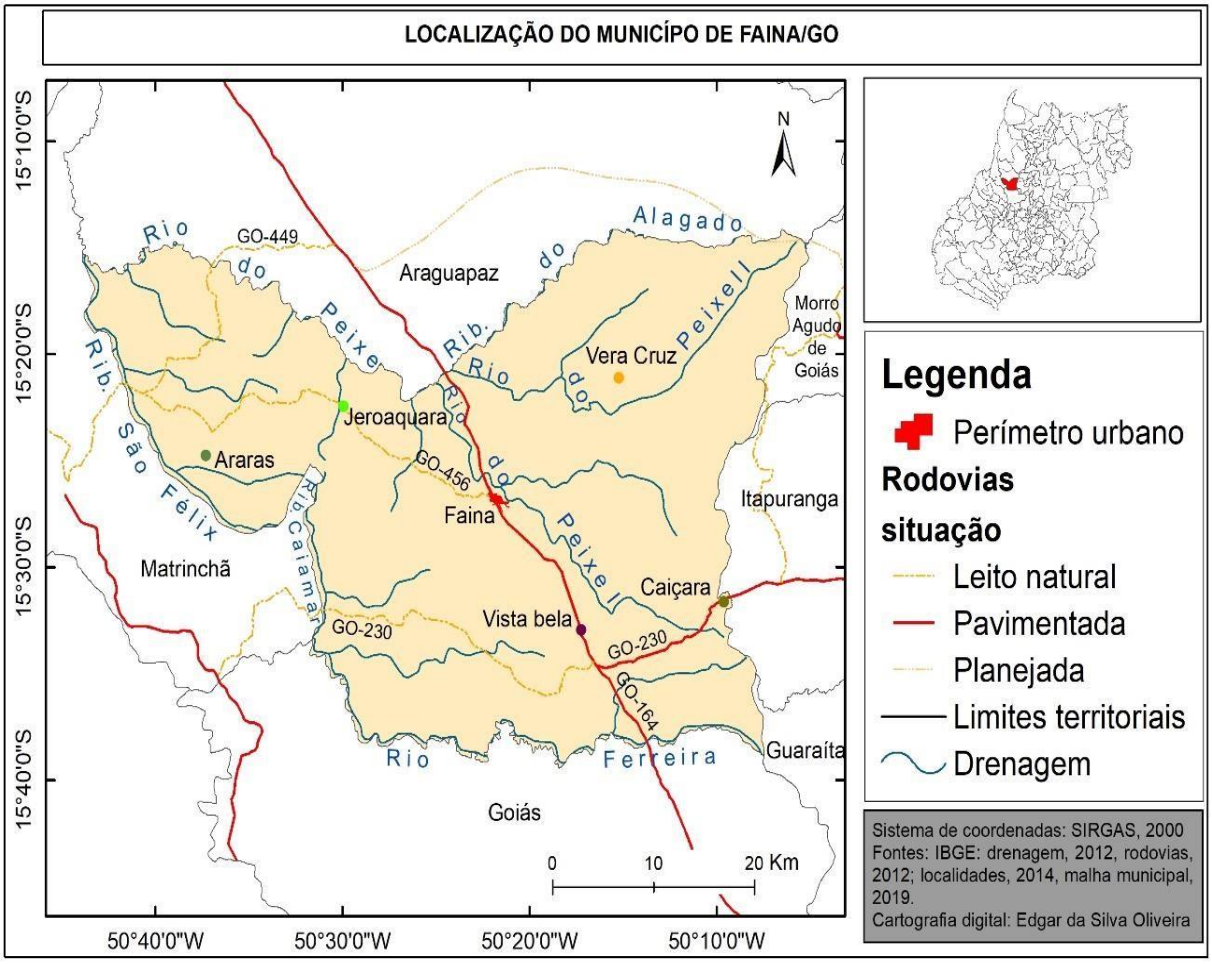
O senhor Benedito Ramos era o ministro da Igreja, fazia batizados e rezava ladainhas. No mesmo ano chegava ao povoado o senhor Lindolfo Mendes da Cunha, acompanhado de 12 homens, abrindo a primeira casa comercial na localidade. Mais tarde foi criada a primeira escola estadual do município, que leva seu nome. Ter o domínio das terras da região era objetivo principal de Lino Nascimento e Zito Seabra, por isso, em 1957, eles solicitaram à prefeitura da Cidade de Goiás, o reconhecimento do povoado de Faina, prontamente atendido.

Em contrapartida, preparam a área até o Ribeirão Caxambu para o início do loteamento de Faina, com doação de lotes a alguns e vantagens de compra a outros que ali quisessem se instalar (CÂMARA MUNICIPAL, 2019). O Distrito foi criado com a denominação de Faina, pela lei municipal n.º 21, de 20 de setembro de 1966, como parte do município de Goiás. Na divisão territorial, de 31 de dezembro de 1968, o distrito ainda figurava como subordinado ao município de Goiás.

Com o crescimento populacional e a conquista de força política, Faina foi elevada à categoria de município, pela lei estadual n.º 10.434, de 09 de janeiro de 1988, desmembrado do município de Goiás (CÂMARA MUNICIPAL, 2019). O território municipal é composto por dois distritos – Jeroaquara, (Santa Rita das Antas) e Caiçara – , além de três povoados – Vera Cruz, Vista Bela e Araras –, tendo como municípios

limítrofes: Araguapaz, Goiás, Guaraíta, Itapuranga, Matrinchã e Morro Agudo de Goiás (Figura 7).

Figura 7- Estado de Goiás - Mapa de localização do Município de Faina, com seus distritos, povoados e municípios limítrofes.



Fonte: Oliveira (2020, p. 144).

No censo de 2010 a população total do município era de 6.983 habitantes, sendo que destes 3.849 viviam em áreas urbanas e 3.134 em área rural. Com área total de 1.944,95km² e densidade demográfica de 3,59 habitantes/km². Para 2020 o município tem como população estimada 6.576 pessoas (IBGE, 2010). Considerando as características de produção econômica e participação no PIB municipal, este município é majoritariamente agropecuário, tendo como características principais os dados da tabela 5, que apresenta o número, área e classificação dos estabelecimentos agropecuários.

Tabela 5: Estado de Goiás - Município de Faina - Número, Área, e classificação dos estabelecimentos agropecuários - 2017

Características dos estabelecimentos	Número	Unidade
Estabelecimentos agropecuários	1.204	Estabelecimentos
Área total dos estabelecimentos agropecuários	162.188	Hectares
Utilização das Terras/lavouras	120	Hectares
Utilização das Terras/pastagem	124.107	Hectares
Tratores	198	Unidades
Assistência técnica/recebe	57	Estabelecimentos
Assistência técnica/não recebe	1.147	Estabelecimentos
Uso de agrotóxico/utilizou	256	Estabelecimentos
Uso de agrotóxico/não utilizou	948	Estabelecimentos

Fonte: IBGE/2017 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

A tabela acima, conforme dados do IBGE (2017), nos revela que os 1.204 estabelecimentos agropecuários no município de Faina ocupam 162.188 hectares, sendo que, desse total, a utilização das terras para lavouras é de 120ha, enquanto que a utilização das terras para pastagem chega a 124.107ha. Estes dados atestam que a atividade produtiva predominante no município é a pecuária. Sendo que nela predomina a criação bovina, com 125.301 animais para corte e 9.766 animais ordenhados. O que nos leva a interpretar que a produção da pecuária no município segue a lógica do capital, com prevalência da criação de bovinos de corte no sistema extensivo de produção.

Se pensarmos a produção da pecuária em relação ao tamanho das propriedades, a bovinocultura de corte é mais adequada para as médias e grandes propriedades, pois o sistema extensivo de produção necessita de grandes áreas para comportar o rebanho e segundo porque a lógica produtiva é lucrativa. Outro dado que nos chama a atenção é o número de tratores, 198 unidades. Se dividirmos este número pela quantidade de estabelecimentos, temos uma média de um trator para cada 5 estabelecimentos. Levando em conta que grande parte são pequenas propriedades, podemos considerar uma média relativamente alta de maquinários. Por consequência, o município aderiu a lógica

produtiva mecanizada, em detrimento de outras alternativas de cultivo e produção no campo.

Quanto à assistência técnica, conforme a tabela 5, 57 estabelecimentos recebem acompanhamento, contra 1.147 que não tem assistência técnica. Há uma discrepância muito grande e a oferta deste serviço é essencial para auxiliar a produção agropecuária satisfatória. Deste pequeno número de estabelecimentos que recebe assistência técnica, o documento não qualifica se é sistemática ou esporádica, a última torna a assistência técnica insatisfatória. No que se refere ao uso de agrotóxicos, os dados revelam que 256 estabelecimentos fizeram uso de veneno, contra 948 estabelecimentos que não fizeram.

Outra fonte de dados provém do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/SR04). Sua divulgação ocorre pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural. Os dados fornecidos pelo IBGE e o INCRA possuem diferença nos resultados. O INCRA utiliza o termo "imóveis rurais", já o IBGE utiliza a termo "estabelecimentos agropecuários". O INCRA considera a definição do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que no Art. 4º define Imóvel Rural como: "o prédio rústico, de área contínua qualquer que seja a sua localização que se destina à exploração extrativa agrícola, pecuária ou agroindustrial, quer através de planos públicos de valorização, quer através de iniciativa privada".

O IBGE entende os estabelecimentos agropecuários como unidade de investigação do Censo Agropecuário "toda unidade de produção dedicada, total ou parcialmente, à exploração agropecuária, florestal e aquícola, independentemente de seu tamanho" (IBGE, 2006, p. 33). Desse modo, enquanto o INCRA se ocupa da propriedade, o IBGE se ocupa da produção. O termo imóvel rural se vincula à propriedade privada da terra, o termo estabelecimento se atrela à produção. Por isso, a variável imóvel rural é mais refinada, quando se trata de verificar a estrutura fundiária.

A tabela 6 apresenta os imóveis rurais, divididos em pequenas, médias e grandes propriedades. O INCRA define os módulos fiscais em que cada município de acordo com as condições territoriais e socioeconômicas[17]. No município de Faina um modulo fiscal equivale a 45ha. Nele as pequenas propriedades possuem 180ha, as médias propriedade de 181 à 675ha e as grandes propriedades equivalem a propriedades com mais de 675ha.

[17] Classificação das propriedades por módulos fiscais: pequena propriedade – até 4 módulo fiscal; média propriedade – mais de 4,1 à 15 módulo fiscal; grande propriedade – mais de 15,1 modulo fiscal.. (INCRA, 2005).

Tabela 6: Estado de Goiás – Município de Faina – estrutura fundiária municipal-2018.

Características dos imóveis	**Ano 2003**		**Ano 2018**	
Imóveis	1.068		1.714	
Área total/ha	191.548,80ha		232.109ha	
Pequena Propriedade	Imóveis	Área/ha	Imóveis	Área/ha
	770	48.883,10	1.286	98.828
Média propriedade	Imóveis	Área/ha	Imóveis	Área/ha
	252	85.379,20	372	127.398
Grande Propriedade	Imóveis	Área/ha	Imóveis	Área/ha
	46	57.286,50	56	58.983

Fonte: INCRA, SR04/2003/2018 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Conforme a tabela 6, Faina possuía no ano de 2003 um total de 1.068 imóveis rurais, ocupando uma área de 191.548,80ha. Destes, 770 eram pequenas propriedades, ocupando uma área total de 48.883,10ha o equivalente à 25,5% da área. Além disso, 252 eram médias propriedades, ocupando uma área total de 85.379,20ha, o equivalente à 44,5% da área. Outros 46 imóveis se caracterizavam como grandes propriedades, ocupando uma área de 57.286,50ha, o equivalente a 29,9% da área.

Em 2018 o número de imóveis saltou para 1.714, que ocupavam uma área total de 232.109ha. Destes, 1.286 eram pequenas propriedades, ocupando área total de 98.828ha, o equivalente à 42,5% da área. Ademais, 372 eram médias propriedades, ocupando uma área total de 127.398ha, o correspondente à 54,8% da área. Além de 56 grandes propriedades, ocupando uma área total de 58.983ha, perfazendo 25,4% da área.

Os dados apresentam o aumento do número de imóveis bem como da área. Correlacionando o número de imóveis e a área ocupada, reafirma-se a concentração de

grandes áreas de terras em posse de poucos donos, a despeito do número maior de médias propriedades, ao passo que os pequenos proprietários possuem posse de pequenas áreas. Uma realidade desigual que segue o contexto nacional da questão agrária no Brasil. Esta conjuntura agrária no município impulsiona a ocupação de terras improdutivas e movimenta a reforma agrária. Oliveira (2007, p. 89) concebe a reforma agrária como:

> [...] um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. Este conjunto de atos de governo deriva de ações coordenadas, resultantes de um programa mais ou menos elaborado e que geralmente, exprime um conjunto de decisões governamentais ou a doutrina de um texto legal.

A reforma agrária é uma alternativa para organização da equidade sobre a terra do país. Na prática, o que ocorre é apenas o assentamento das famílias, em sua maioria, pressionadas por organizações e movimentos sociais, sem continuidade na implementação de seus direitos sociais, investimento e geração de renda no campo. Na história agrária do Brasil, esta política não foi prioridade. Como evidencia o plano do governo atual: "A reforma agrária vem perdendo espaço no orçamento do governo federal desde 2015. Naquele ano, o Congresso aprovou gastos de R$ 2,5 bilhões para o programa Reforma Agrária e Governança Fundiária. Para 2019, a Lei Orçamentária Anual traz a previsão de gastos de R$ 762 milhões – corte de 70% em quatro anos." (CAMARGOS; JUNQUEIRA, 2019, s/p).

O município de Faina possui cinco acampamentos rurais, localizados às margens da GO-456 (foto 3), entre o Distrito de Santa Rita e o perímetro urbano do município. Esses acampamentos são organizados pelo Movimento social Terra Livre Campo e Cidade. As famílias se organizam na luta pela terra. Os acampados geralmente ficam nos barracos de lona durante os finais de semana ou em reuniões de mobilização e durante a semana saem para trabalhar. Oliveira (2020, p. 154) relata que:

> "O território fainense desvela um processo contínuo de luta pela terra. Em 2015 cerca de 180 famílias ligadas ao Terra Livre (MSTL), ocuparam a Fazenda Solo Sagrado, localizada próximo ao distrito de Jeroaquara. Com área de 600 hectares foi declarada, segundo representantes do movimento, como

> improdutiva e foi sequestrada pela justiça em favor do Banco do Brasil para a quitação de dívidas".

Contudo, embora os acampados e o movimento Terra Livre venha se mobilizando em prol da desapropriação da área, até o momento ela não foi efetivada, o que revela a morosidade no processo de concretização da Reforma Agrária em âmbito nacional.

Foto 4- Estado de Goiás – Município de Faina - estrutura de acampamentos montados as margens da GO-456

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. 09 de fevereiro de 2021.

A luta pela terra no município culminou, até o ano de 2020, num total de 8 assentamentos de reforma agrária. O primeiro assentamento foi o assentamento Limoeiro,

em 1998, o último foi assentamento Patativa do Assaré em 2015, somando 22 anos de luta pela terra, conforme Tabela 7:

Tabela 7: Estado de Goiás – Município de Faina - Projetos de Reforma Agrária consolidados - 2020

Nome do projeto de Assentamento	Forma de obtenção da terra	Nº de famílias assentadas	N° de famílias beneficiárias	Área (ha)	Data de homologação no PNRA*
Limoeiro	Desapropriação	23	42	1.217,29	08/04/1998
São José do Piçarrão	Desapropriação	10	21	828,27	13/04/2000
Santo Antônio das Areias	Desapropriação	23	33	1.227,56	19/112001
Cora Coralina	Desapropriação	7	20	338,46	18/08/2005
17 de Abril	Desapropriação	31	44	1.430,50	05/11/2007
Rosa Luxemburgo	Desapropriação	16	30	960,95	30/11/2007
Arraial das Antas II	Desapropriação	7	8	470,8	23/12/2010
Patativa do Assaré	Desapropriação	32	32	1.066,73	16/07/2015
Total	**8**	**149**	**230**	**7.540,56**	**-**

Fonte: INCRA/SR04/2016/2019 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.
*PNRA: Programa Nacional de Reforma Agrária

Os dados mostram que no município de Faina foram assentadas 149 famílias e 230 famílias beneficiárias, numa área de 7.540,56ha. Essa diferenciação entre famílias assentadas e famílias beneficiarias é tratada pelo INCRA como número de famílias inicialmente assentadas, que corresponde ao número de propriedades de cada assentamento. O número de famílias beneficiárias corresponde ao número total de famílias que já foram assentadas neste projeto de assentamento, somadas às situações de permuta, desistência entre outras situações.

Desse modo, é proporcionalmente maior e demonstra o quanto é descontínuo a permanência das famílias na terra. Se comparamos a diferença entre assentados e beneficiários, temos um total de 81 famílias que já deixaram suas propriedades. Os motivos são diversos, mas revelam a precariedade e as condições aviltantes que essas famílias são submetidas. Além da condição dessas terras para a produção e sobrevivência, visto que muitas terras são inapropriadas para o cultivo.

Não há efetivação da reforma agrária integral. No assentamento não há acompanhamento que assegure melhorias sociais, culturais, técnicas e produtivas. Quanto ao quantitativo de famílias assentadas e área total ocupadas por elas, são 149 famílias em uma área total de 7.540,56ha. Há uma média de 50ha em domínio de cada família, o que corresponde a 1,1 módulo fiscal, classificadas como pequenas propriedades. Isso revela uma reordenação equitativa, com o cumprimento da função social da terra, visto que desse total de terras, antes estavam no domínio de apenas 8 proprietários. Ademais, há a geração de emprego, segurança alimentar e dignidade.

O povoado de Araras ou Recanto das Araras, local em que se encontra a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, localiza-se a 40 km da sede do município. O percurso até o povoado implica o uso da GO-456, que conecta os município de Faina à Matrinchã. A "*estrada de terra*" recorrentemente apresenta irregularidades, no período da seca há muita poeira, no período chuvoso, ocorrem enchentes, lama, buracos e atoleiros.

Isso dificulta o acesso e o deslocamento até a sede do município. Na foto 5 é possível visualizar estas situações, em um trecho da estrada conhecido como "*feche*" e/ou "*boqueirão*", lugar com altas paredes rochosas, que abriga inclusive imagens de santo, dado a beleza natural e a apropriação por crenças religiosas, nesse local o córrego perene corta a estrada. A imagem da esquerda retrata a situação do córrego em seu fluxo normal de água, a imagem da direita num dia chuvoso, com ocorrência de enchente.

Foto 5- Estado de Goiás – Município de Faina - trecho da GO-456 que liga Matrinchã à Faina, acesso da sede do município ao Povoado de Araras.

Foto: março/2020. Arquivo pessoal do Autor

A questão espacial, a localização do Povoado de Araras e da Escola Municipal Bruno Freire, além de ser um fator que restringe o acesso, soma-se a isso a ausência de muitas políticas públicas para o povoado em geral e em especial para a escola. Esta é a escola mais distante geograficamente da sede do município. As ações de escolarização e/ou de estrutura realizadas pelo município sempre são deixadas para o fim da fila, o que denota um descaso com a efetivação de políticas públicas nesta região.

Outra preocupação que merece atenção para a garantia do direito à educação, refere-se a continuidade dos estudos para os sujeitos camponeses. Desde a instalação das comunidades intergeracionais e mais recentemente dos assentamentos de Reforma Agrária, o estado não se preocupou em oferecer a escolarização adequada ou próxima a essas comunidades. Todas as instituições escolares estão instaladas nos povoados ou distritos, distante das comunidades camponesas. Além isso, o ensino oferecido nessas unidades escolares vai apenas até a segunda fase do Ensino Fundamental.

Se há o anseio de continuidade dos estudos, os estudantes precisam se deslocar até a sede do município. Esta realidade é determinante, em muitas situações, para afastar os estudantes de seus contextos de vida e consequentemente se torna um entrave para a recriação camponesa. O Povoado de Araras é conhecido, também, mundialmente pela

incidência de portadores do Xeroderma Pigmentoso[18] (XP), uma especificidade que merece atenção nos estudos da Geografia. Conforme a moradora e autora Gleice Machado (2011, p. 15) relata:

> Realizo meu sonho de vida escrevendo sobre uma peste, uma marca genética, uma tragédia que apavora dezenas de pessoas de um mesmo tronco familiar de minha comunidade. Há mais de cinquenta anos, uma doença, até então tida como rara, tornou-se, tragicamente, comum para as famílias Freire, Jardim e Gomes. É um longo ciclo movido pela dor, sofrimento, desespero, desalento, abandono e constrangimento, que marca famílias inteiras, expostas às cicatrizes do Xeroderma Pigmentoso.

Essa doença genética provoca efeitos diversos na saúde de quem é portador do gene. Embora não se manifeste em todos os indivíduos portadores, pode ser agravada pela exposição aos raios ultravioleta e principalmente à luz solar. Sendo que alguns indivíduos desenvolvem alta sensibilidade, percebidas na pele, desenvolvendo tumores cancerígenos que precisam ser retirados com procedimento cirúrgico, (foto 6). Pessoas com XP se refugiam em casa para se proteger do sol e muitas delas carregam no corpo e na alma as mutilações físicas. Mutilações principalmente nas partes que mais se expõem aos raios solares, causadas por cirurgias de câncer de pele, além das marcas psicológicas da doença (SBD, 2019).

[18] A doença que acomete a comunidade de Araras (GO) tem um nome curioso, xerodermapigmentoso (do latin: xero = seca; derma = pele; pegmentos um = pigmentada). [...] O nome, simplificadamente conhecido como XP, deve-se ao aspecto da pele dos pacientes, seca e cheia de pintas, mas que também pode apresentar o desenvolvimento de tumores na pele com frequência 1000 vezes acima do normal (MENCK, C.F.M. SOUTO, R. CHAIBUB, S.C.W. 2011, p. 56).

Foto 6- Estado de Goiás – Município de Faina - Camponeses portadores do XP do Povoado de Araras.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Comunidade+araras+imagens. Acesso: Março/2021

As razões dessa condição se vinculam ao alto grau de parentesco entre os moradores. Durante décadas ocorreram casamentos consanguíneos, favorecidos pelo isolamento geográfico e a segregação das pessoas com XP, além do proposito de manutenção das propriedades entre as famílias. As famílias Freire, Jardim e Gomes, responsáveis pela constituição da comunidade, tem origem num mesmo tronco familiar. Elas ocupam a região antes mesmo do surgimento do povoado, na década de 1960.

Portanto, há uma comunidade com unidade, laços afetivos e vínculos familiares consolidados. Do ponto de vista genético, por outro lado, os casamentos consanguíneos contribuíram para a geração de filhos que têm genes para o desenvolvimento do XP, com manutenção do alto grau de incidência da doença na comunidade (SBD/2019). Os camponeses(as), que diariamente lidam com o cultivo de culturas agrícolas e manejo de criação de animais de pequeno e grande porte, precisavam de atendimento social e de saúde especial.

Essa realidade se tornou conhecida e notória após 2009, o que originou a Associação Dos Portadores De Xeroderma Pigmentoso Do Estado De Goiás (APODERMA), em 22 de fevereiro de 2010. Dado a capilaridade e a necessidade dos

portadores da doença em todo o país, a Associação Brasileira do Xeroderma Pigmentoso (ABRAXP) passou a representa-los no território nacional. A associação tem o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida de todos os filiados portadores de Xeroderma Pigmentoso, por meio de ações e serviços integrados com outros órgãos e instituições (ESTATUTO ABRAXP, 2010).

A associação é responsável por mobilizar e disseminar estudos relacionados à temática da doença. Garantir atendimentos regulares em hospitais especializados sempre que necessário. Realizar em parceria com diversas entidades, apoio do Projeto RONDON[19] e a Sociedade Brasileira de Dermatologistas (SDB), três edições do Projeto: "*Expedição Recando das Araras"* (foto 7), sediado no Povoado de Araras, desenvolvido a cada dois anos. Esse evento é caracterizado por um conjunto de ações sociais e atendimentos médicos diversos à comunidade.

Foto 7: Estado de Goiás – Município de Faina - Ação "Expedição Recando das Araras" 2019

Fonte: https://www.flickr.com/photos/sbdimprensa Acessso: 25/03/2021

Os camponeses portadores do XP conseguiram, por intermédio da ABRAXP, a aposentadoria como segurado especial, com a realização de dois mutirões previdenciários. Conforme o *site* G1, em manchete publicada em 27 de agosto de 2015:

[19] O projeto RONDON: É uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os governos estaduais e municipais que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visam somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania.

“Justiça concede aposentadorias a 27 portadores de doença rara, em Goiás.” A reportagem explicita a luta destes sujeitos para terem seus direitos garantidos, uma vez que a lei ampara segurados especiais portadores de doença raras a terem o benefício. No entanto, em disputas judiciais, o primeiro pedido foi negado. Atualmente há um número aproximado de sessenta beneficiários portadores do XP. O direito garantido resulta em emancipação destes camponeses, melhores condições de vida e possibilidades de acesso ao tratamento de saúde adequado.

A ABRAXP atua para melhorar a estrutura e a vida diária dos moradores do Povoado de Araras e região. Suas ações concretas garantiram um poço artesiano para abastecimento de água aos moradores, antes havia um poço artesiano perfurado pela prefeitura, que não abastecia todo povoado. A associação também conquistou a instalação de uma antena de telefonia móvel. Tais infraestruturas melhoraram a vida social dos moradores, pelo acesso à tecnologia e à informação. Na gestão municipal, de 2013 a 2016, foi iniciado a construção do prédio de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), o projeto apresenta estrutura moderna para atendimento dos moradores do povoado e região.

No mesmo período, do mesmo modo, foi iniciado um novo prédio que abrigaria as novas instalações da escola. Entretanto, ambos os prédios estão inacabados (foto 7) devido aos processos judiciais por desvio de verbas públicas. Esses espaços são relevantes para atender às necessidades básicas dos moradores, em sua maioria camponeses(as). Tais necessidades se vinculam ao atendimento especializado, tanto de saúde, quanto educacional. O espaço atual da escola não atende às especificidades dos portadores do XP e, além disso, é insuficiente para as atuais atividades escolares. A administração municipal, de 2017 a 2020, retomou a construção dos prédios, mas a burocracia somada aos processos judiciais impediu a continuidade. Até o momento essas obras estão paralisadas e a área edificada está se deteriorando.

Este mesmo projeto foi idealizado para o Distrito de Caiçara, onde as UBS foram inauguradas, mas a escola, contudo, não foi concluída. O distrito de Caiçara mantém a escola num prédio emprestado pela Igreja Católica. Tal situação revela a má gestão dos recursos públicos, com prejuízos irreparáveis aos camponeses da região.

Foto 8: Estado de Goiás – Município de Faina - Instalações públicas de UBS e escola interrompidas no povoado de Araras - 2021

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. Data: 27/03/2021

A necessidade de atendimento especializado, de estrutura que contemple a saúde e os aspectos sociais dos portadores do XP já foi realizado. Em contraposição, a escolarização desenvolvida no município, assim como no Povoado de Araras, não se preocupa com a condição específica desses camponeses(as). As iniciativas realizadas são oriundas de agentes educacionais, (professores, direção escolar, funcionários administrativos), imersos nessa realidade local. No posto de saúde, os portadores de XP não têm atendimento básico cotidiano – tendo acesso a este tipo de atendimento ora semanal, ora quinzenal, com pouca regularidade – e geralmente quem atende é um médico clínico geral e um enfermeiro. Caso precisem de atendimento de urgência, ou se deslocam por conta própria para a unidade de saúde na sede do município ou para a capital Goiânia.

Por isso, a condição desses sujeitos implica o acesso a políticas públicas que promovam e disponibilizem tecnologias sociais que levem em conta o XP. No povoado de Araras os camponeses(as) residentes na sede cultivam nos seus quintais ou lotes baldios produtos alimentícios e medicinais como: hortaliças, mandioca, milho, árvores frutíferas, entre outros. Além dos prédios públicos, escola e posto de saúde, compõem a paisagem do lugar as casas dos moradores, poucas delas com muros, uma pequena praça pública, com parque de diversão, duas igrejas, uma católica e a outra evangélica (Foto 9).

Foto 9: Mosaico Estado de Goiás – Município de Faina - características estruturais e perfil dos sujeitos moradores do Povoado de Araras

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. Data: 20/02/2021

A formação do Povoado de Araras revela a forte presença da religiosidade na região. O terreno que abriga a igreja e o povoado foi doado devido a uma promessa de um camponês dono da área, como narra Machado (2011, p. 17):

> Este povoado surgiu na década de 1980, como uma forma de agradecimento por algumas graças recebidas por intercessão de Nossa Senhora Aparecida. Como forma de gratidão à Santa mãe de Jesus, o proprietário, Lázaro Alexandre da Silva doou uma parte de suas terras para a construção de uma capela em louvor à nossa Senhora. Formou-se, então, uma pequena comunidade denominada "comunidade Católica de Araras". Foram doados 40 litros de terras, ou seja, meio alqueire, onde foi construído o primeiro barracão de adobe, coberto de folhas, feitos através de mutirão, realizado pela comunidade local.

A prática religiosa católica é marcada pela participação assídua dos leigos, principalmente os que fazem parte do mesmo tronco familiar Freire, Jardim, Gomes e

Ozorio. É comum o trabalho coletivo nas festividades. Como relatou Machado (2011), a própria construção da primeira capela se deu por mutirão e doações dos materiais. Anualmente a comunidade celebra no mês de outubro as festividades da padroeira Nossa Senhora Aparecida, com realização de novenas, celebração eucarística, animados leilões e forró. Esta comunidade congrega a Paróquia de Matrinchã que, por sua vez, compõe a Diocese de Rubiataba.

A prática religiosa desta comunidade é marcada pelo conservadorismo, direcionada pelos padres e leigos responsáveis pela condução da comunidade. Os estudantes da escola, membros das famílias que compõem à comunidade católica desta região, possuem uma prática de obediência aos preceitos religiosos. Por isso, é comum, por exemplo, em ocasião das festividades desta Igreja, os estudantes se ausentarem ou diminuírem o rendimento e participação nas atividades escolares. Esta realidade denota a importância dada por essas famílias à religiosidade se comparada aos estudos. Ainda, é muito comum os estudantes trazerem para o dia a dia da escola experiências de religiosidade vivida.

A edificação da igreja evangélica Assembleia de Deus no povoado, na década de 1990, denominada como Câmpus Madureira, compõe o polo da Igreja de Itapirapuã. Participam dela onze famílias, que se reúnem duas vezes por semana, realizam um culto na terça-feira, outro no domingo. O pastor e sua família residem no povoado, estando mais próximos da realidade social dos residentes e, por isso, engajam-se nas demandas dos moradores. Do mesmo modo, os estudantes oriundos das famílias evangélicas, espelham-se nas doutrinas pregadas pela igreja evangélica e também levam muitos aprendizados doutrinários para o espaço escolar. Destaca-se a postura conservadora, principalmente em questões vinculadas à política, com evidente posição em favor à extrema direita.

Embora seja importante a exposição dessas concepções no espaço de aprendizagem, desnudam um conservadorismo ao revés da realidade de vida subordinada dos camponeses. No ambiente escolar, é comum a ocorrência de conflitos com as ações praticadas pela escola, na leitura de famílias e estudantes protestantes, tais ações são inadequadas as suas práticas religiosas. As festividades juninas, no qual a Igreja Católica celebra os três santos do mês, (Santo Antônio, São João e São Pedro), por exemplo, embora agradeçam também as colheitas fartas, expressam manifestações do catolicismo

popular, um risco para o estado laico de direito e para a diversidade das crenças religiosas presentes no espaço escolar.

A maioria dos camponeses intergeracionais da região possue propriedades com área de até 4 módulos fiscais. Detém, portanto, pequenas propriedades. Já as médias e grandes propriedades são em menor número, dado a divisão constante por herança. Os camponeses(as) vivem da produção adquirida nesses espaços de reprodução social. Os médios e grandes proprietários, via de regra, não vivem em suas propriedades, geralmente possuem funcionários que cuidam das atividades produtivas.

Desse modo, seus funcionários (peões) ou vivem com suas famílias nas propriedades ou no povoado de Araras. Por conta da relação trabalhista, há uma rotatividade dessas famílias, por consequência migração dos estudantes matriculados na escola. O que denota um processo descontínuo de atendimento escolar e de vida no campo. As atividades produtivas e econômicas são baseadas na agricultura de autoconsumo, com comercialização do excedente. Há quintais produtivos, com árvores frutíferas e hortaliças. Ademais, existem tanques de peixes, criação de pequenos e grandes animais, com destaque para e pecuária de corte e leite.

Santos (1984) reflete que a organização da produção familiar conta com os mutirões ou troca de dias, denominadas de “práticas de ajuda mútua”. Elas podem ocorrer durante todo o processo produtivo, seja para suprir necessidades em casos de doença, seja durante determinadas fases diversas do processo produtivo em que o camponês esteja sobrecarregado, como na colheita. Na região há práticas de ajuda mútua, como no plantio da lavoura de arroz com semente crioula, em que o trabalho, desde o plantio até à colheita é realizado no sistema de troca de dias.

Segundo os camponeses que persistem com o plantio, esta prática ainda é possível pelo uso de maquinários para a colheita e para o beneficiamento do arroz. No dia da colheita, uma estudante da Escola Municipal Bruno Freire participou da atividade, conforme mostra foto 10:

Foto 10: Mosaico Estado de Goiás – Município de Faina – colheita roça de arroz 2021

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. Data: 15 de abril de 2021

A permanência de plantio das lavouras de arroz, demonstra que estes camponeses intergeracionais valorizam o cultivo deste que compõe um dos principais alimentos de Goiás, além de reafirmar suas atividades tradicionais de cultivo agrícola. No dia da colheita, as condições de exposição a alta temperatura não foram suficientes para ofuscar o quão contentes se apresentavam estes camponeses ao demonstrar o fruto do trabalho e da colheita farta. Santos (1984, p. 36) analisa que as práticas de ajuda mútua:

> Cobrem uma necessidade de força de trabalho que o camponês não pode suprir apenas com o trabalho familiar, e tampouco com o assalariado, pois seus rendimentos monetários não permitem pagar trabalhadores continuamente. Desta forma, as práticas de ajuda mútua são fundamentais para reproduzir o processo de trabalho na unidade produtiva camponesa.

A pecuária leiteira está presente em cerca de 80% das propriedades, organizada com uso de ordenha mecânica ou ordenha manual e tanques de expansão para resfriamento do leite. A produção de leite se representa como a principal atividade comercial do campesinato nas unidades camponesas de produção. Os tanques de resfriamento do leite, dado as exigências atuais da cadeia produtiva, estão disponíveis na maior parte das propriedades. Os camponeses(as) que não possuem, negociam armazenamento nos locais mais próximos, geralmente são de seus próprios familiares, sendo que para o pagamento das despesas de uso e manutenção são descontados no valor do litro do leite vendido.

Contudo, existe um tanque de expansão de leite centralizado que, segundo o morador e atual funcionário do local, já foi a instalação de uma fábrica de queijos. Situado na sede do povoado de Araras, seu dono é um morador da região que não produz leite, mas compra de três produtores (Foto 11). Ele também é proprietário de cerca de vinte tanques de resfriamento de leite da região em Araras e Santa Rita. Esse intermediário compra o leite do produtor, transporta e o revende para uma indústria láctea, instalada em Matrinchã. Se apropria, dessa forma, da renda da terra.

Na foto 11 é possível identificar características peculiares destes camponeses. Há um único camponês que realiza a entrega do leite em carroça, os demais transportam o leite em motos. Por muito tempo a carroça foi o principal meio de transporte no campo,

o que demonstra transformações no campo e a absorção pelo campesinato de novos instrumentos de transporte e produção, adaptados à realidade e ao contexto local.

Foto 11: Estado de Goiás – Município de Faina – povoado de Araras – Entrega de leite por camponeses no tanque de resfriamento da sede do povoado-2020.

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. Data: 27/03/2021

Na produção de leite, os camponeses(as), para manutenção do rebanho, cultivam anualmente lavouras de milho e sorgo, destinadas à produção de silo, disponibilizado ao gado no período na seca, momento de pouca disponibilidade de pastagem. Em outras palavras, as atividades produtivas são estruturadas para fomentar a produção leiteira. Para conservação das pastagens, os camponeses adotam como práticas a roçagem mecanizada e química, com pulverização de agrotóxicos.

Quanto aos camponeses assentados, esses vivem uma realidade socioeconômica distinta dos camponeses da comunidade intergeracional de Araras. No assentamento 17 de Abril, instalado em 2007, as famílias estão bem estruturadas economicamente. Possuem estrutura produtiva organizada e casas de alvenaria. No que tange ao assentamento Patativa do Assaré, constituído em 2015, as famílias não possuem estrutura mínima de vida digna no campo. Não há casas de alvenaria, nem fornecimento de energia elétrica, essa realidade limita as condições de sobrevivência dessas famílias assentadas no campo.

A produção nos assentamentos é similar à da comunidade intergeracional de Araras, mas algumas famílias camponesas diferem deste modo de produção, dado que elas se dedicam à produção de frutas, hortaliças e pimentas. Quanto à organização religiosa nos assentamentos, há presença de famílias católicas e protestantes. A prática religiosa, bem como os reflexos delas, é muito semelhante a já mencionadas para os camponeses intergeracionais. O que se acrescenta é que a estrutura física do templo religioso no Assentamento Patativa do Assaré ainda não foi construída, tanto da Igreja Católica, quanto da evangélica Assembleia de Deus, embora haja mobilização e empenho para realizar essa construção. Já no Assentamento 17 de Abril, a Igreja Assembleia de Deus possui um templo, que está passando por uma reforma e ampliação.

Dos estudantes da escola, cerca de 50% são de famílias católicas e 50% de famílias evangélicas. No entanto, a grande maioria dos católicos é da comunidade intergeracional de Araras e a maioria dos evangélicos vem dos assentamentos. Isso nos revela que a recriação do campesinato em uma comunidade intergeracional recebe influência das crenças religiosas de seus familiares, enquanto que nos assentamentos há uma maior diversidade religiosa, isso porque este segundo grupo de famílias tem origens diversas, o que os confere características peculiares.

O *habitus* de classe dos sujeitos camponeses apresentados até então, como vimos, é composto por elementos sócioterritoriais que os confere individualidades distintas, sobretudo se comparado os camponeses assentados e os camponeses intergeracionais. Para potencializar essas análises, como procedimento metodológico foram aplicados questionários com as famílias camponesas, os resultados serão apresentados e analisados no item que segue.

2.3 Os camponeses e a educação do campo: contextos de vida e olhares sobre a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade

O espaço em que os sujeitos camponeses do município de Faina estão inseridos, reflete contextos históricos de recriação universais, portanto, compõem as realidades vividas da questão agrária nacional, a condição de explorados pelo capitalismo e individualidades territoriais locais. Para conhecer com mais detalhes essas nuances, entre os dias 18 de maio e 09 de junho de 2021 foram aplicados junto as famílias camponesas onze questionários, respondidos por meio virtual.

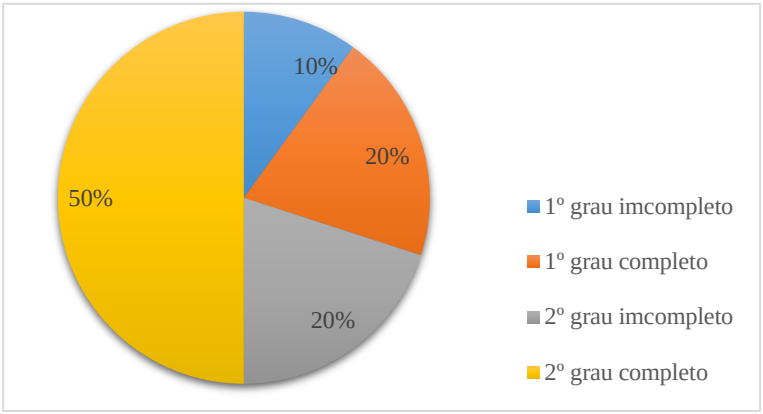
Destes, dois questionários foram aplicados com mulheres, os demais foram respondidos pelos casais, portanto, vinte camponeses responderam aos questionamentos. As questões versaram sobre as características sociais, a origem, a produção, a organização e a concepção desses camponeses sobre o ensino que é oferecido pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade. A pesquisa se deu com seis famílias camponesas assentadas, três famílias camponesas da comunidade intergeracional e dois camponeses assalariados. Considerando o quantitativo de 46 estudantes matriculados, sendo que parte destes são irmãos, então o número de questionários alcançou um universo de 30% das famílias camponesas atendidas pela escola.

Este momento revelou aspectos expressivos desses sujeitos e da participação deles na escolarização de seus filhos(as). Um aspecto que chamou a atenção é que dos onze questionários aplicados, nove foram respondidos exclusivamente por mulheres e apenas dois por homens. Embora a abordagem não tenha feito distinção de gênero, esse resultado revela a assumência e o acompanhamento da escolarização dos filhos pelos camponeses. Refletimos, dessa forma, que permanece aqui uma distinção de gênero no acompanhamento do processo de escolarização dos filhos(as) pelas mulheres. Esse papel destinado às mulheres camponesas revela manifestações de uma organização familiar patriarcal, com permanência de padrões tradicionais de organização intra e interfamiliar.

É muito comum, nas atividades promovidas pela escola, como os plantões escolares e as reuniões de país, a participação majoritária das mulheres. Geralmente os homens participam mais de momentos festivos. Isso denota que o entendimento das famílias é que a responsabilidade de acompanhar a escolarização dos filhos é sempre das mulheres, ou mesmo que essas assumem essa tarefa desafiadora, por compreender a importância disso para a formação dos filhos camponeses.

Quanto ao nível de escolaridade dos camponeses, observamos no gráfico 3 que a formação escolar máxima é o segundo grau completo, somando 50% dos entrevistados. Dos 20 camponeses, 2 possuem o primeiro grau incompleto, 10% dos entrevistados, 4 possuem o primeiro grau completo,20% dos entrevistados, 4 o segundo grau incompleto, 20% dos entrevistados e 10 o segundo grau completo, 50% dos entrevistados.

Gráfico 3- Estado de Goiás – Município de Faina – Escolaridade dos camponeses da comunidade camponesa do povoado de Araras-2021



Fonte: pesquisa de campo – 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Durante a pandemia, o acompanhamento escolar pelos pais e/ou responsáveis foi intensificado, no entanto, devido ao baixo nível de escolaridade destes, a dificuldade de reforço ao ensino escolar é aparente. Soma-se a isso o fato que muitos dos camponeses trabalham o dia todo, restando pouco para acompanhar o desenvolvimento escolar dos estudantes.

A origem dos camponeses revela que a maioria deles sempre viveram no campo ou que em algum momento da vida tiveram ligação com o campo. Desse modo, doze dos entrevistados responderam que sempre viveram no campo, 5 deles tiveram origem no campo, mas já viveram na cidade e voltaram para o campo, e somente 3 tiveram origem na cidade e vieram para o campo. Os camponeses intergeracionais revelam suas origens, bem como a de seus familiares:

> [...]meu esposo sempre foi do campo, a origem dele sempre foi do campo. Ele veio do interior de Hidrolândia, [...] ele sempre viveu no campo. A família dele, os avós, a origem dele é do campo e lá de Hidrolândia. Ele tinha em torno de uns de 5 a 6 anos. O finado pai dele resolveu mais o avô vim para cá, também chegaram aqui no município aqui de Araras, aqui desse povoado era só mato, pode-se falar que eles foram os Pioneiros. (Sra. Joana).

Além da origem, as respostas revelam a relação de vida com o campo e como se deu o processo de escolarização, como constatamos no depoimento da Sra. Ana:

> Eu adolescente, fui pra Goiânia pra estudar, fiquei uns anos lá e aí depois voltei pra cá e logo nos casamos e sempre nascemos aqui, né? E crescemos aqui também. Meu esposo também sempre morou aqui, só morou uns tempos em Faina, também para estudar. Porque na época, acho que a escola aqui era mais difícil, mas é isso. A nossa vida é quase que toda só aqui na roça mesmo.

A continuidade da vida desses camponeses no campo é influenciada pela escolha de ficar no campo ou estudar. Ou seja, a continuidade dos estudos depende da migração para a cidade. Este contexto evidencia também a relação que existe entre ser camponês e o processo de escolarização, pois os níveis de escolaridade baixa estão vinculados à dificuldade de acesso e a ausência de escolas no campo, não apenas a escolha e a vontade desses sujeitos. Ainda que a escolarização pouco corrobore com a recriação camponesa.

Essa realidade permanece, com mudanças diminutas, no que tange a escolarização no campo, para os estudantes, filhos(as) dos camponeses ouvidos. Então, admite-se, como hipótese, que os estudantes trilharão os mesmos caminhos de seus pais.

Os camponeses assentados, também sempre tiveram relação com o campo, portanto, historicamente participam da recriação do campesinato, ora tiveram na condição de proletários, doravante como assentados da Reforma Agrária. Além disso, há um valor que demonstram pelo seu lugar de vida: "*Meu esposo sempre morou em fazenda com os avós. Tem muita experiência com trabalho no campo. Eu morei na cidade a vida toda. Quando me casei com 17 anos ganhamos um pedaço de terra. Desde então moramos aqui e não vejo outro lugar melhor pra viver e criar meus filhos*" (Sra. Julia).

Os processos de recriação do campesinato são impulsionados pela organização, pela luta e pela atuação dos movimentos socioterritoriais, como revela a Sra. Claudia: "[...] *a gente veio parar aqui na zona rural, através do MST, a gente entrou no acampamento e aí conseguimos essa terra aqui, já tem treze anos que a gente mora aqui*". Misnerovicz (2015, p. 131-132) discute a caracterização do camponês contemporâneo, considerando a realidade dos camponeses intergeracionais e os assentados. Para ele o primeiro tem sua forma de recriação num processo natural e familiar, já o segundo é nomeado como "novo camponês em movimento":

> O camponês tradicional, que não acumulou experiência do modo de vida urbano, tem sua forma de recriação num processo natural e familiar. O Novo Camponês em Movimento é uma criação nova, em movimento coletivo e resultado do conflito organizado. Portanto, compõe uma fração do campesinato, porém com características próprias, de modo que muitos desses novos camponeses precisam aprender a fazer agricultura. Sua criação se dá como resultado da disputa territorial, da desterritorialização do capital representada pelo latifúndio. Ao ser criado, cria-se concomitantemente um território camponês com autonomia relativa. A partir do *habitus* urbano, já formado, tem início a formação de um *habitus* rural, mas que traz a marca do urbano no padrão e modo de vida que vai sendo recriado.

Fazendo essa reflexão, Silva (2018, p. 271) diz que a recriação do campesinato, por meio dos assentamentos de Reforma Agrária particularizam características aos camponeses que:

> [...] contém especificidades, como preponderância do modo de vida urbano. Mas a despeito de exceções, esse modo de vida não é puro. Nas suas trajetórias espaciais, podem ter assimilado aspectos do modo de vida camponês, pela residência no campo, ou por influências do contexto de reprodução social.

Ainda reflete que "gerações camponesas que permaneceram na terra também não possuem o mesmo modo de vida. A difusão de ideias pelos agentes capitalistas impõe novos valores de uso, hábitos de consumo, práticas e sistemas de pensamento favoráveis à cobiça capitalista" (SILVA, 2018, p. 271). O processo produtivo e de geração de renda dos camponeses, da região do Povoado de Araras, tem como base a produção e a comercialização de leite. Os camponeses relatam também a criação de pequenos animais, cultivo da mandioca para a produção de seus derivados. Entre os assentados é unanime a necessidade de fazer trabalhos extras para complementar a renda familiar:

> Aqui a nossa renda principal é o leite, né? A criação das vaca, né? Do leite. Os bezerros também, né? Mas só que esse fixo mensal é o leite. E o meu esposo também trabalha fora. Assim, pra poder se diz, complementar a renda, ele trabalha fora sim. (Sra. Claudia).

Além desse arranjo produtivo familiar, aparece também o acesso aos programas sociais do Governo Federal, como bolsa família: "A única renda que nós temos da terra é o leite. E agora nós tá num período de desmama dos bezerros. Então, aí nós buscamos ajuda fora, meu marido trabalha de pedreiro e eu tenho a Bolsa Família também, que é uma renda que ajuda muito". (Sra. Neusa).

Quanto ao trabalho complementar desempenhado pelos camponeses, Santos (1984) os nomeia como "trabalho acessório." O autor relata que é comum entre os camponeses, pois em determinadas situações há a necessidade, de um lado, de complemento de mão de obra familiar e de outro de complemento da renda. Há também os filhos dos camponeses que ora ociosos, pela idade suficiente para o trabalho, são dispensados para o trabalho acessório. Santos (1984, p. 37) analisa que os camponeses:

> Não aceitam ser trabalhadores expropriados e sujeitos a um proprietário, mas admitem o trabalho acessório que não implica a perda de sua condição camponesa, também não lhes escapando que, além de suplementar monetariamente o rendimento insuficiente, a atividade acessória funciona como aprendizagem antecipada da condição de proletário, característica

> particularmente valiosa para os filhos que desde há algum tempo migram para as cidades.

No processo produtivo os camponeses são donos dos meios de produção, Santos (1984, p. 54-57) os nomeia como sendo: "[...] mercadorias as matérias-primas intermediárias (fertilizantes, defensivos e corretivos agrícolas) e os meios de trabalho (arame, parte das estacas, moto bomba pulverizadora, mangueira, arado de tração animal) [...]". No uso das técnicas e dos meios de produção pelos camponeses da região há diferenciação destes pelos camponeses intergeracionais e os assentados. Utilizando da classificação de Santos (1984), percebemos que o primeiro grupo de camponeses são donos além das matérias-primas intermediárias também dos meios de trabalho, sendo que o principal deles é o trator e seus implementos.

Já o segundo grupo de camponeses são donos apenas das matérias-primas intermediárias, quando precisam de serviço de trator, precisam pagar por isso, o valor é estipulado em horas/máquina. Ainda, os camponeses intergeracionais mencionam maior uso de agrotóxicos, enquanto que os camponeses assentados utilizam de técnicas com ferramentas manuais e adubos orgânicos. A produção é mais diversificada se comparada ao primeiro grupo de camponeses. Como constatamos nas respostas os camponeses intergeracionais, narrado pela Sra. Joana:

> Sim, têm trator, faz a batida do veneno sim. Faz a plantação do silo que [é] a ração para tratar das vacas na época da seca. Compra também ração, tanto para dar para as vacas, sal, milho para as galinhas, milho para os porcos, tudo isso aqui a gente consome, aqui tem esse trabalho na fazenda sim. [...] muito de vez em quando reforma um pasto, e aí compra adubo, semente, as vezes colhe um pouco também da própria terra, né? E vacina mesmo, compra, né? Porque hoje é lei, tem que vacinar o gado é tudo. É isso. E tratorzinho é pequenininho mesmo, é só mesmo prá serviço diário mesmo.

Já os camponeses assentados declaram que:

> [...] tudo nosso aqui é comprado, vacina, remédio, ração, tudo é comprado. E aqui a gente não tem trator. Quando a gente precisa, a gente tem que contratar. Assim, nós aqui planta nossa plantação é sem agrotóxico. Única coisa que a gente compra é adubo, quando vai plantar milho, alguma coisa assim, mas eu tenho mais é coisas de horta mesmo, não uso veneno, não usa essas coisa não. Nós tem plantação de pimenta. Nós planta a mandioca, tem plantação de limão. Nós tem 19 pês de limão e também nós cria vacas. Tem quatro vacas leiteiras, elas dá um leitinho. Nós tem umas galinhas aqui no terreiro, é isso. E aí produz as pimentas também, nós não processa ela não. Assim nós não usa nem um tipo de veneno nas nossa plantações, tudo que nós usa é orgânico. Questão de plantar é tudo braçal, não tem grana para pagar trator, vai ser no braço mesmo (Sra. Neusa).

A participação em grupos organizados ou em instituições que representam os camponeses é frágil. Constatou-se que há pouca ou nenhuma participação destes em associações e/ou cooperativas, sindicatos ou em grupos informais. Entre os camponeses intergeracionais aparece a partição de duas famílias na ABRAXP. No assentamento 17 de Abril existe uma associação consolidada, no entanto, das famílias entrevistadas nenhuma participa da associação, duas famílias mencionam serem integrantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTRs), que em Faina é extensão do sindicato do município de Goiás, como revela a declaração da Sr. Claudia:

> Não, aqui a gente não participa de nenhum tipo de coisa assim. Não, aqui até tem a associação do assentamento, mas a gente preferiu não fazer parte. A gente já fez parte durante um tempo, só que não estava tendo fruto nenhum e aí a gente preferiu não participar mais. A única coisa que a gente participa é do sindicato. Mas é assim, a gente só paga mesmo a mensalidade e quase não tem participação nenhuma, a não ser quando a gente precisa deles pra alguma coisa, do Incra, e a gente precisa do sindicato.

Já no assentamento Patativa do Assaré, por ter constituição mais recente, a associação está em consolidação, os entrevistados declaram ser associados, sendo que uma delas é membra da diretoria como secretária: "*Nós temos aqui a associação, que é Associação dos Agricultores Rurais do Assentamento Patativa do Assaré (ARAPA), eu sou secretária nessa associação*" (Sra. Neusa). Os assentados revelam ainda a participação em um grupo informal mobilizado pelo Movimento Terra Livre, denominado de "*Mulheres Jacinta Passos*":

> Nós tínhamos também o grupo de mulheres Jacinta Passos, que era do movimento Terra Livre. Só que o movimento Terra Livre afastou do assentamento. O Jacinta Passos é uma organização de mulheres que mexe com artesanato. Quando tem alguma feira, como a Agro Centro-oeste familiar a gente vai, leva nossos produtos artesanais e da produção de outras famílias, como doces. Aí a gente representa o assentamento. (Sra. Neusa).

Verificamos que o processo organizacional em grupos é mais presente nos assentamentos. No entanto, a ausência dos movimentos socioterritoriais, como revela as respostas dos assentados, é desfavorável aos processos de reafirmação da luta dos camponeses na terra. Essa conjuntura organizacional dos camponeses também se reflete nas leituras sobre a condição das lutas de classes, bem como a maneira com que lidam com a educação. Consideramos que os movimentos socioterritoriais são fundantes no

processo de formação, como já analisado a exemplo do MST, sua importância no processo reflexivo e de produção da Educação do Campo.

A ausência dos mecanismos organizacionais no território camponês pode ser um determinante para alienação dos camponeses e para o consequente conformismo com a escolarização que é ofertada para o campo. Nessa perspectiva, questionou-se, aos camponeses, acerca do ensino que a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade desenvolve, se este oferece perspectiva de vida aos seus filhos e a respeito da compreensão deles em relação à perspectiva dos mesmos permanecerem no campo ou irem para a cidade. Eles consideram a escolarização dos filhos importante, mas revelam de forma esporádica a participação da escola no processo decisório de permaneceram no campo ou irem para a cidade. Ainda, demonstram que parte dos estudantes tem pretensão de se formarem em áreas das ciências agrárias, o que denota a possibilidade de permanecerem no campo, como na declaração da Sra. Joana:

> Acredito que o ensino na escola é de grande importância para o futuro de nossos filhos. Tanto na cidade quanto no campo, acho muito importante o estudo. No campo é um ótimo lugar pra viver, porém é trabalhoso. Mas deixo a escolha pra eles, se eles quiserem se formar para veterinário ou agronomia, vamos dar todo apoio. Mas se quiserem se formar em direito ou enfermagem, da mesma forma. O que acho importante é investir nos estudos para terem uma vida mais tranquila no futuro e um bom salário.

Do mesmo modo explica a Sra. Neusa: "*Eu acredito que contribui. É tanto que um dos meus filhos quer fazer agronomia. Quer fazer agronomia pra continuar aqui, pra não ter que ir pra cidade, pra ter que trabalhar por aqui mesmo, na região onde ele mora*".

Por outro lado, há estudantes que as famílias acreditam que a pretensão deles é ir para a cidade, ou mesmo que ainda não se decidiram. "*Acredito que vai acabar incentivando o estudo dele, eu acredito que vai incentivar ele [ir] pra cidade*" (Sra. Julia). Do mesmo modo: "*Eles não vão fica aqui, todos querem ir embora*" (Sra. Cleusa).

Foi solicitado para os camponeses, a partir da percepção deles sobre o ensino oferecido pela escola, fazerem uma avaliação e sugerir melhorias caso entendessem essa necessidade. A intencionalidade foi obter elementos que estivessem relacionados com o ensino no campo, as possibilidades, os anseios das famílias para o atendimento dos estudantes no campo. No entanto, os camponeses avaliam questões estruturais do ensino,

mas não há menção a elementos que direcionem o ensejo de uma escola que atenda as especificidades do campo e dos camponeses.

Também compreendem que a escolarização está relacionada com a meritocracia, portanto, para os camponeses nada tem a ver com a diferenciação de classes, como manifestam a Sra. Julia e a Sra. Joana respectivamente: "*Não vejo problemas no ensino da escola de Araras. Até porquê quando o aluno quer ele consegue o conhecimento que ele precisa*". E: "*Em termos de ensino eu estou feliz com a escola. Os professores são bem preparados, bem formados. Eu estou feliz, eu agrado. E o que eu gostaria melhorar da nossa escola, era uma estrutura física, um espaço melhor para os nossos alunos*". No depoimento da Sra. Neusa, há uma avaliação importante no que diz respeito ao ensino oferecido pela escola:

> Eu gosto bastante do ensino da escola de Araras. Mas, pra mim, ela poderia sim melhorar e muito, principalmente nessa questão a qual duas séries em uma sala, isso eu nunca concordei. Desde o começo que meus filhos começaram lá, eu nunca concordei com isso. Porque eu acho muito ruim o aprendizado assim, igual eu acompanho desde o começo meus filhos, um deles entrou na escola mesmo com cinco anos, hoje ele está com dez. Então assim, desde o começo que ele entrou na escola de Araras, eu acompanho essas aulas duplas e não é fácil numa sala só. E tem muitas atividades que são iguaizinhas, tipo, quarto, quinto ano tem atividades que são iguais. É primeiro e segundo ano, atividades que são iguais, porque não tem como fazer diferente. E o horário também por nós ser da zona rural. Então assim, tem a questão que os meus filhos acorda aqui é quatro e meia da manhã pra ir pra escola, aí anda essa distância toda e vai pra escola, chega na escola cansado. Muitas das vezes dorme dentro da sala de aula. Então, assim, a escola ideal pra mim seria uma escola que não tinha duas séries junto, uma escola que meus filhos pudesse entrar normal, né? Sem acordar tão cedo pra não ficar com a mente cansada e ter melhor aproveitamento no ensino.

Constatam-se duas realidades estruturais no ensino da escola pesquisada que, avaliadas pela camponesa, são entraves no processo de escolarização. A primeira fase do ensino fundamental na Escola Municipal Bruno Freire é organizada com duas turmas em uma única sala, o chamado "agrupamento", além do fato de que o mesmo professor atende ambas as turmas. Esta realidade é justificada pelo município como consequência do pequeno número de estudantes por ano escolar. Também é determinada pelo número de salas na escola, que são insuficientes para separar essas turmas. Na verdade, uma imposição do Estado, para contenção de investimentos.

Esta realidade limita a propositura de um ensino de qualidade para os estudantes. A segunda questão apontada diz respeito ao horário, na escola as aulas iniciam as 07h e

vão até 11h25min. Os estudantes que residem em locais distantes e dependem do transporte escolar precisam acordar muito cedo para chegarem à escola. O que se observa é que essas nuances apresentadas pelas famílias são recorrentes e não são discutidas no âmbito do ensino que é oferecido, portanto, neste contesto os anseios das famílias é desconsiderado. Também são levantadas pelos camponeses a problemática do transporte escolar:

> Então, particularmente não tenho nada que reclamar da escola de Araras. Pra mim ela é muito boa, os professores são muito bons, eu não tenho nada que reclamar do ensino. A única coisa que eu tenho de reclamação [é] do transporte escolar, que deixa muito a desejar. As crianças ficam muito prejudicada pelo fato do transporte faltar muito (Sra. Maria).

Uma resposta de uma assentada, avalia a escola como ruim, justifica além do transporte a distinção entre os estudantes do povoado com os assentados. "*Eu não acho a escola de araras boa não. A questão para começa, o transporte que custa vim busca a menina minha que estuda aí. E também tem descaso no tratamento que nós mora no assentamento. Também é aí a preferência das pessoas que moram aí, com a da nossa aqui*" (Sra. Cleusa). Esta camponesa assentada, que ressalta a diferenciação no tratamento dos estudantes camponeses assentados com os intergeracionais, embora seja a única que faz essa consideração, merece atenção especial. Há um descontentamento em relação ao tratamento, ou mesmo à escolarização oferecida aos assentados.

Se existe distinção no tratamento destes sujeitos, as raízes desta podem estar arraigadas no preconceito histórico, na estigmatização dos camponeses sem terra. De fato, os filhos dos assentados sofrem preconceito nas relações interpessoais na escola. Isso é constatado em diversos momentos, tanto entre os estudantes, quanto por parte de alguns servidores, que os responsabilizam pela condição social. Negligenciam, portanto, o contexto histórico-social em que esses sujeitos estão inseridos. No entanto, há momentos em que os estudantes assentados rejeitam essa condição em que são colocados e se reafirmam enquanto sujeitos de direitos.

As análises apresentadas nesta sessão, deram conta de que o *habitus* de classe das famílias camponesas tem reflexos no ensino que é oferecido pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade. Em contraposição, a avaliação das famílias camponesas aponta para a necessidade da escola adotar uma postura que considere o olhar das famílias camponesas. Consideramos que as famílias camponesas demandam uma escola que

prepare mão de obra qualificada tanto para o trabalho urbano quanto rural, priorizam melhorar as condições socioeconômicas de existência dos estudantes em detrimento da qualidade de vida no campo. Distanciam portanto, do sentido da escolarização proposto pelo projeto de Educação do Campo.

O próximo capítulo tratará especificamente da estrutura organizacional, dos documentos oficiais da escola, e serão feitas as análises das entrevistas com os sujeitos da escolarização desta unidade escolar a luz da Educação do Campo.

CAPÍTULO 3: CORRELAÇÕES ENTRE A RECRIAÇÃO DO CAMPESINATO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sou a planta humilde dos quintais pequenos e das lavouras pobres.
Meu grão, perdido por acaso, nasce e cresce na terra descuidada.
Ponho folhas e haste e se me ajudares Senhor,
mesmo planta de acaso, solitária, dou espigas e devolvo em muitos grãos,
o grão perdido inicial, salvo por milagre, que a terra fecundou.
Sou a planta primária da lavoura.
Não me pertence a hierarquia tradicional do trigo.
E de mim, não se faz o pão alvo, universal.
O Justo não me consagrou Pão da Vida, nem lugar me foi dado nos altares.
Sou apenas o alimento forte e substancial dos que trabalham a terra,
onde não vinga o trigo nobre.
Sou de origem obscura e de ascendência pobre.
Alimento de rústicos e animais do jugo.
Fui o angú pesado e constante do escravo na exaustão do eito.
Sou a broa grosseira e modesta do pequeno sitiante.
Sou a farinha econômica do proletário.
Sou a polenta do imigrante e a miga dos que começam a vida em terra estranha.
Sou apenas a fartura generosa e despreocupada dos paiois.
Sou o cocho abastecido donde rumina o gado
Sou o canto festivo dos galos na glória do dia que amanhece.
Sou o carcarejo alegre das poedeiras à volta dos seus ninhos.
Sou a pobreza vegetal, agradecida a Vós, Senhor,
que me fizeste necessária e humilde
Sou o milho.

(Oração do Milho, Cora coralina)

Este capítulo será dedicado a análises da composição estrutural da escolarização que se faz no munícipio de Faina, partindo da práxis de escolarização na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade. Desse modo, intenta-se entender os elementos que corroboram ou impedem a recriação camponesa, correlacionando com o projeto de educação do campo. O caminho percorrido para alcançar esses intentos, além dos resultados apresentados por meio da observação participante, foram analisados os documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo escolar, foram aplicadas entrevistas com gestores e os professores e questionários com os estudantes.

3.1 O Projeto Político Pedagógico na escola do campo e o currículo escolar

A escolarização realizada na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, bem como no município de Faina, adere ao sistema educacional do estado de Goiás que, por sua vez, segue o currículo nacional. Esta característica do ensino neste município é um ato político, portanto, corrobora com a dualidade na correlação de forças entre o modelo de educação apresentado pelo estado e o da Educação do Campo. Para compreender os impactos no ensino e na recriação do campesinato deste modelo de escolarização, apresentar-se-ão, nos parágrafos que seguem, análises do principal documento oficial norteador do ensino na escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), além das entrevistas realizadas com a atual gestão da escola, bem como a percepção dos professores e estudantes, contextualizando estes elementos à observação participante.

A investigação de campo constatou que o município de Faina e a Secretaria Municipal de Educação não têm nenhum documento que faça referência às diretrizes nacionais para educação do campo, tampouco à Lei de Educação do campo do estado de Goiás. Identificou-se que não há um plano municipal de educação para as escolas no campo, a organização documental destas unidades escolares copiam as diretrizes nacionais e estaduais urbanas, são individualizadas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

Neste contexto, a análise do PPP da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade se torna um importante instrumento para reafirmar o modelo de escolarização adotado por esta instituição de ensino. Concordando com Santos *et al.* (2020, p. 173), a construção do PPP para a Educação do Campo precisa contemplar o coletivo de movimentos socioterritoriais e os sujeitos camponeses vinculados aos interesses da classe trabalhadora do campo:

> O projeto político-pedagógico é um instrumento de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Por essa razão, falamos de Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação do Campo como um conjunto de referências que vêm sendo construídas coletivamente por diferentes movimentos sociais para criar a identidade da Educação do Campo. A discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que, por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo.

Com isso, no âmbito da unidade escolar, o PPP precisa considerar além dos aspectos inerentes à Educação do Campo a forma com que estes são construídos:

> Um dos lugares em que se concretiza o projeto político pedagógico da Educação do Campo é a escola. No âmbito da construção de uma política pública, o debate principal sobre o projeto pedagógico das escolas de educação básica diz respeito a duas questões centrais: a especificidade da Educação do Campo e a forma de construção do projeto pedagógico das escolas do campo. Na construção democrática do projeto pedagógico das escolas do campo não se trata de ver as escolas como unidades autônomas (isoladas), mas, sim, como redes coletivas, de escolas, de educadores, de educandos, de comunidades (em alguns casos vinculadas entre si pela atuação de movimentos sociais), identificadas pela especificidade da Educação do Campo. Por isso, podemos entender que nesta construção há tarefas específicas para os gestores públicos, para as comunidades, para os movimentos sociais, para as escolas, com seus educadores e educandos (SANTOS *et al*., 2020, p. 175-176).

Desta feita, os aspectos inerentes à construção do PPP da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, analisados a seguir, serão apresentados com a intencionalidade de medir a proximidade ou distanciamento da sua construção à luz da Educação do Campo conforme sugere Santos *et al*. (2020). No ano de 2017, a Escola Municipal Bruno Freire de Andrade não tinha um PPP estruturado, por isso houve uma cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação de Faina, para que fosse apresentado este documento. Todavia, a referida exigência não foi acompanhada de orientação ou apresentação de um modelo a ser seguido.

A escola optou por copiar o modelo apresentado pelas escolas municipais da do município de Itapuranga. Na ocasião, esse documento foi discutido no coletivo da comunidade escolar reunido para este fim. Neste momento, houve questionamentos e a sugestão de que havia a necessidade de reflexão para a posterior inserção neste documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Contudo, acredita-se que por desconhecimento, esta propositura nunca foi acatada. Com isso, neste documento são realizadas apenas adequações. A principal preocupação é seu atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta feita, essa realidade se confirma pela composição analisada a seguir. A análise das entrevistas realizadas com a gestão da escola e os professores reafirmará esta leitura.

A proposta de escolarização do PPP da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade é apresentada em 103 páginas, composto pela articulação dos aspectos estruturais do currículo escolar. A proposta pedagógica apresentada pelo documento é

ampla e menciona diversos elementos estruturantes do ensino, além de detalhar conteúdos por ano escolar. Entretanto, a análise se pautará na menção que este documento realiza aos sujeitos do campo bem como à Educação do Campo, além de aspectos estruturais de funcionamento que possam interessar a esta análise.

No PPP, o embasamento legal está vinculado à lei de criação/funcionamento das unidades escolares. Ademais, a instituição é autorizada a ministrar a educação pré-escolar na modalidade de pré-alfabetização e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Não há nenhuma referência às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ou às leis nacionais e estaduais que regulamentam a Educação do Campo.

A ausência destas leis em um documento orientador, importante para a escola, anuncia o completo desconhecimento das políticas públicas para a Educação do Campo e reafirma o distanciamento da práxis de escolarização nesta unidade escolar para a recriação camponesa. Em relação ao currículo escolar, no PPP há referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): "OBS: O Trabalho pedagógico diário está sendo adaptado gradativamente de acordo com a BNCC" (PPP, 2021, p. 4). Como se sabe, a BNCC é um documento orientador do ensino escolar (em fase de implementação), recente e unificado para todas as escolas e níveis de ensino.

Portanto, desconsideram-se todas as modalidades de ensino que pretendem atender a especificidades dos povos do campo. Este modelo de ensino unificado é um risco para a garantia e reconhecimento das especificidades dos estudantes com origem camponesa. Ademais, evidencia uma formação que negligencia a luta de classes. Não há no PPP quaisquer termos ou citações que façam referência ao campesinato ou mesmo à agricultura familiar. A exceção se apresenta nos objetivos de ensino da disciplina de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental:

> Analisar as relações de trabalho, as condições do trabalhador rural e urbano e os problemas sociais no campo e na cidade decorrentes desse processo; Identificar e compreender a importância dos movimentos sociais, culturais e ecológicos nas cidades e no campo; Analisar as consequências socioculturais, políticas, econômicas e ambientais do processo de modernização no campo; Compreender o processo de concentração de Terras no Brasil e suas relações com a expropriação e exclusão social no campo; Compreender o processo de instalação das agroindústrias no Estado de Goiás, as transformações socioculturais, econômicas e ambientais decorrentes desse processo; Refletir sobre as relações de trabalho no campo e suas consequências para o crescimento da miséria nos espaços rurais e urbanos (PPP, 2021, p 58).

Esses objetivos e conteúdos são uma ótima oportunidade para trabalhar as questões do campo, do campesinato e da sucessão rural (e certamente os professores de Geografia o fazem). Tais elementos estão presentes apenas neste ano escolar e nessa disciplina, ou seja, desconexos dos demais anos e disciplinas. Soma-se a isso o fato de estes objetivos serem comuns a todas as escolas, pois seguem os conteúdos nacionais e os livros didáticos de Geografia, logo é comum a todas as escolas urbanas e rurais. Por serem conteúdos propostas na matriz curricular nacional, reforçam que a escola apenas os transfere para sua realidade, sem ter consciência da importância dos mesmos para os estudantes do campo.

O espaço físico da escola é composto por um corredor que interliga as salas, sendo usado para os eventos e as atividades com maior número de pessoas. Esse corredor distribui os estudantes em 4 salas de aula, com capacidade para 30 integrantes cada. Duas delas comportam as turmas do jardim ao 3º ano, com salas multisseriadas, com duas series em cada sala. As outras duas comportam o 7º e 8º ano, sendo que essas possuem maior dimensão. Além do mais, uma sala de aula com capacidade para quinze estudantes comporta o 4º e 5º anos. Outras duas salas de aula que recebem o 6º e 9º anos, são pequenas e não atendem adequadamente o número de estudantes (eram banheiros e foram adaptadas como salas de aula).

Essa infraestrutura dificulta o uso de metodologias diferenciadas. A escola também dispõe de uma sala pequena que comporta a direção, a secretaria e a sala dos professores. Onde também está alocada parte dos livros, aqueles destinados à biblioteca da escola, assim como também há livros nas salas de aula, com vários livros didáticos e literários. A ausência de espaço para biblioteca, além de dificultar a organização dos livros, o que é um transtorno, impede momentos de leitura e estudo em um espaço que é fundamental em uma unidade escolar.

Há uma cozinha bem estruturada e dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, com sanitário e lavatório. Todo este espaço é cercado por uma estrutura de alambrado. Na praça do povoado há um pequeno parque de diversões que é utilizado para momentos de recriação e brincadeiras, há também uma quadra de esportes não coberta, utilizada para as aulas de educação física e aulas recreativas diversas. A foto 12 apresenta à esquerda o espaço externo e uma sala de aula espaçosa, à direita sala de aula com espaço adequado e abaixo uma sala de aula pequena.

Foto 12: Estado de Goiás – Município de Faina – estrutura física da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade-2021

Foto: RODRIGUES DA SILVA, Isaias. 2019/2020

O espaço físico da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade foi sendo ampliado de acordo com as necessidades do público atendido ao longo de sua constituição histórica. Adiciona-se a isso o fato de que ainda hoje não é adequada para atender as demandas de um ensino de qualidade. A ausência de espaços para biblioteca, sala dos professores, secretaria, laboratório e as salas inadequadas demonstram o descaso com o atendimento dos estudantes no campo e dificultam o trabalho desempenhado pela comunidade escolar no processo de escolarização. Tão pouco, há espaços suficientes para aulas práticas de plantio ou cultivo de horta por exemplo. O quadro de profissionais atual é composto por cinco funcionários que ocupam funções administrativas e sete funcionários que ocupam as funções pedagógicas.

Quadro 6: Estado de Goiás - Município de Faina - funcionários que ocupam a função pedagógica da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade – 2021.

CARGO/ FUNÇÃO	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
Diretora	Bacharel em ciências contábeis	Comissionado
Coordenadora, secretária e está com as aulas de matemática	Pedagogia	Comissionado
Professora Pedagoga Jardim II e 1º ano.	Pedagogia	Comissionado
Professora Pedagoga 2º e 3º ano.	Pedagogia	Efetivo serviços gerais
Professora Pedagoga 4º e 5º ano.	Pedagogia	Efetivo
Professora Língua Portuguesa 6º ao 9º ano, Ed. Física 8º e 9ºano, e Ens. Religioso 6º ano.	Direito	Comissionado
Professor de geografia 6º ao 9º ano, inglês do 6º ao 9º ano, Ens. Religioso 8º e 9º ano, ciências 8º ano.	Geografia	Efetivo
Professor de Matemática 6º ao 9º ano, Ciências 9º ano, Ed. Física 7º ano.	Pedagogia	Comissionado
Professor história 6° ao 9° ano, Ed. Física 6º, Ens. Religioso 7º, Ciências do 6º e 7ºano.	Pedagogia e História	Efetivo serviços gerais

Fonte: PPP 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Observa-se, *a priori*, a existência de profissionais que não têm formação na área da educação para atuarem como professores, como é o caso da atual diretora, cargo este que é ocupado por indicação política. Na escola nunca houve eleição para direção. O município possui lei que vigora para este fim e a escola tem condições para que ocorra eleição. Fato que nos leva a interpretar que é latente as estratégias de indicação política para o cargo de direção. Dessa forma, a escola se torna um palco de construção da "governabilidade" do poder municipal.

O que ocorre, na maioria das vezes, é a indicação de sujeitos sem formação adequada para atuar nesta função. Os gestores, indicados politicamente, participam do processo de troca de votos por vagas de emprego. O seu princípio é atender aquele que o indicou para o cargo, os demais agentes da escolarização e comunidade escolar em geral ficam sempre em segundo plano. Por isso, a eleição democrática para direção é importante, ou seja, para eliminar as denominadas políticas clientelistas, conhecidas como políticas de "toma lá, dá cá".

Do mesmo modo, apenas um sujeito social ocupa atualmente o cargo de coordenação, secretária e professor de matemática. Certamente suas funções profissionais

são prejudicadas, mesmo que tenha formação ou se desdobre para tanto. Esta é uma situação recorrente na escola e emperra o exercício democrático e qualitativo das atividades, bem como o processo de escolarização.

A significativa quantidade de docentes em contrato temporário (denominados de comissionados) produz efeitos desfavoráveis à escolarização. Primeiro, a relação trabalhista destes sujeitos com o município é injusto; baixas remunerações, não reconhecimento da importante função desempenhada, o que enfraquece a ação destes enquanto professores sujeitos de direitos. Soma-se a isso o fato de que há uma significativa rotatividade destes profissionais, o que quebra a sequência no processo de ensino.

A exígua disponibilidade de profissionais para atuarem na escola, a rotatividade deles, se deve em grande medida à localização distante da sede do município. Isso condiciona todos os profissionais que atuam na escola a morarem na região, visto que não há transporte para os profissionais virem para a instituição. Mesmo assim, há docentes que vem todos os dias em veículos particulares, nessa condição existem duas professoras que residem em Matrinchã. Essa dificuldade em manter professores efetivos em função: com a condição de escola no campo, somado à distância da sede do município; mostra que são múltiplos os fatores que impedem a recriação do camponês, representadas em um território desprovido de condições de vida.

Se por um lado é positivo, pois possibilita ter um quadro de profissionais que conhecem a realidade dos estudantes, por outro dificulta o aprimoramento profissional, já que é usual o envio de profissionais para atuarem nas escolas distantes como mecanismo de perseguição. Tal fato se relaciona com a condição de escola no campo, somado à distância da sede do município. Esse procedimento foi amplamente adotado com profissionais aprovados no concurso público de 2015, convocados em 2017. Essa ação resultou em desistência de muitos docentes efetivos.

Dessa forma, a descrição da construção do PPP da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade revela claramente a desconsideração de sua construção participativa e coletiva. Adiciona-se que a realidade em que a escola está inserida foi negligenciada. Sendo assim, a práxis de escolarização proposta por este documento está descontextualizada do campesinato local. O que o torna um instrumento claro de poder que o Estado lança mão no processo de escolarização. Logo, o PPP, somado à infraestrutura física da escola, reflete um processo seletivo e excludente da educação

brasileira. Os filhos e filhas dos camponeses têm acesso a uma escola que apresenta fragilidades para execução do processo de ensino/aprendizagem qualitativo e seguramente da educação do campo.

No município do Faina o currículo uno desconsidera as peculiaridades do campesinato da região. Neste interim, seguimos apresentando o olhar dos gestores escolares sobre a Educação do Campo e suas implicações para a recriação camponesa.

3.2 Educação do Campo e recriação camponesa: interpretando o olhar dos gestores escolares sobre a escolarização na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade

No dia 24 de maio de 2021 foi aplicado roteiro de entrevista com a gestora e a coordenadora da escola, os resultados e a análise reforçam os impedimentos para atendimento adequado dos camponeses, além do desconhecimento da Educação do Campo, somado a pouca participação das famílias camponesas na escola.

Sobre o papel e a importância da escola para os alunos que vivem no campo, a Sra. Fernanda considera que: "*É importante para todos, tanto do campo quanto para a cidade*". Afirma-se a importância da escolarização universal, mas isso demonstra que não há distinção no atendimento dos estudantes e das especificidades do campo. Na mesma linha de raciocínio, questionados se a escola possui momentos de reflexão (projetos, semanas, etc.) ligada ao campo, a Sra. Fernanda e a Sra. Clarice mencionam: "*Sim, e citam a semana do meio ambiente; o programa Agrinho. Dia nacional da água e o Dia da alimentação*".

Os exemplos citados se relacionam, em sua maioria, às datas comemorativas. Embora tais datas estejam relacionados com a realidade do campo, há também destaque para a execução do "*Programa Agrinho*[20]", embora seja um programa que possui capilaridade estadual e nacional. Tal programa é proposto pelo agronegócio, portanto, pouco contribui com a recriação do campesinato local. Quanto aos problemas e

[20]É um programa promovido pelo SENAR Goiás (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) em parceria com a FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás) e demais entidades e empresas parceiras. Em Goiás, teve início no ano de 2008. Constitui-se em conjunto de ações de educação que busca agregar ao ensino público e privado, formação de agentes educacionais e desenvolvimento de projetos, sendo que a cada ano trabalha com temática específica, em cenário geral de meio ambiente. É sabido que a atuação do SENAR prioriza o atendimento ao agronegócio brasileiro em detrimento à agricultura camponesa, por isso, a promoção das ações deste programa em uma escola no campo são questionáveis.

dificuldades enfrentadas pela escola, citam em primeiro lugar a dificuldade de gestão do transporte escolar, os veículos não circulam com alguma frequência e isso compromete todo planejamento escolar.

Os entrevistados ainda apontam para a falta de materiais pedagógicos para aulas diversas, a ausência de laboratório e de biblioteca, de acordo com eles, esses fatores ocasionam fragilidade de desenvolvimento da aprendizagem. De fato as escolas no campo são muito prejudicadas, no entanto, é necessário discutir essa realidade contextualizada ao espaço do campo. Por exemplo, o campo é um laboratório aberto permanente para estudo, visitas e conhecimentos da realidade histórica e vivida e é pouco explorado no planejamento escolar.

Os entrevistados acreditam que o currículo da escola contempla o público do campo. Contudo, revelam que os currículos do município e da escola são os mesmos que o do estado de Goiás, mesmo que seja evidente que este não atende as especificidades dos camponeses. Isso enfraquece as bases de recriação do campesinato e corrobora para essa situação o fato de declararem que a Secretaria Municipal de Educação do município de Faina nunca realizou atividade (palestra, reunião, formação pedagógica) sobre Educação do Campo.

Por isso desconhecem essa política pública, bem como as leis que regulamentam a Educação do Campo a nível nacional e estadual. Esta conjuntura revela que não é interesse do Estado discutir a Educação do Campo. A sua implementação acontece a partir das lutas dos camponeses e de seus movimentos socioterritoriais. Neste interim, correlaciona-se o fato de a atuação sócio-histórica dos movimentos sociais neste município não tem dado continuidade às lutas para além das ações de assentamento das famílias, ou de organização das comunidades intergeracionais, por isso a necessidade de continuidade de atuação e organização contínua dos camponeses.

Para os entrevistados a participação das famílias camponesas na escola ocorre apenas em momentos festivos, datas comemorativas e plantão pedagógico. Nestes espaços o ato da escuta das famílias camponesas é muito restrito. Acrescenta-se que os momentos festivos não permitem esse diálogo e o Plantão pedagógico é o momento de apresentar o desempenho dos estudantes. Isso posto, não existe na escola um momento de diálogo com as famílias, de dar voz aos seus anseios, de pensar e planejar juntos a escolarização. Arroyo (2006, p. 115) faz um paralelo entre a organização dos assentamentos de Reforma Agrária e das escolas no campo e cita contradições:

> A escola parece um corpo à parte. Ela cai do céu na organização dos assentamentos. E ela é impenetrável. Sua organização nem se discute. Pode-se discutir a organização dos assentamentos, mas da escola não! A escola é do município. A diretora é do município. As professoras são do município consequentemente é uma escola organizada em outras lógicas. Estas são tensões muito sérias que precisam ser pesquisadas.

O modelo de organização das escolas do Estado é engessado, o ensino é engessado, não permite diálogo com a comunidade escolar. As consequências desse modelo de ensino são desastrosas, com altos índices de evasão e de transferências escolar. Nos últimos anos o número de estudantes da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade vem decrescendo significativamente. No ano de 2017 chegou à 93 estudantes matriculados, sendo que em 2021 está com 46 estudantes. Além disso, adiciona-se o alto índice de evasão. No povoado há cerca de oito estudantes em nível escolar que poderiam estar na escola mas estudam em outros municípios.

Os entrevistados justificam que é: "*devido à pandemia, que está provocando muita evasão. Principalmente das famílias que moram nas fazendas. Sobre alunos da região que não estudam na escola. Das dificuldades levantadas, consideram que há famílias que não valorizam a escola e o ensino e, ainda que há implicação política*" (Sra. Fernanda). A evasão escolar revela que o modelo de escola no povoado de Araras não oferece nada de novo, diferente, adequado aos anseios destes estudantes. Acrescenta-se que desconsidera os contextos de vida dos camponeses, ou seja, ela é uma cópia mal feita dos modelos de escola da cidade, por isso os estudantes a abandonam.

Essa discussão revela, ainda, que a Educação do Campo como movimento não teve forças suficientes para promover mudanças efetivas nos projetos de escola no campo espalhadas em inúmeros municípios brasileiros. No campo de forças instalado, os agentes hegemônicos, por exemplo, o agronegócio, captura a escola para seu projeto de classe. Por outro lado, os movimentos socioterritoriais não conseguem ocupar a escola, torná-la favorável a recriação camponesa. Logo, quem domina a escola não são os camponeses, mas sim os agentes que promovem sua subalternização.

No item a seguir se discorre acerca do contexto dos sujeitos da escolarização neste município, tendo em vista ter mais elementos para à análise da práxis de ensino que se faz nesta escola no campo.

3.3 Educação do Campo e recriação camponesa: o contexto dos sujeitos professores na escola no campo

Entre os meses de fevereiro a maio de 2021 foram aplicados quatro roteiros de entrevistas e um questionário via e-mail aos professores de diferentes áreas da primeira e segunda fase do ensino fundamental, da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade. Nas entrevistas, eles versaram acerca do ensino oferecido pela escola, o currículo e a educação do campo. Os resultados obtidos foram relevantes para a compreensão dos elementos da escolarização oferecidos por esta escola, além de questões inerentes à recriação do campesinato.

Questionados acerca de sua origem e porque trabalham em uma escola no campo, dois professores declararam que tanto eles quanto as famílias têm origem camponesa. Um deles é filho de camponeses, mas sempre residiu em zona urbana. Outros dois professores têm origem urbana, mas vivem na região de Araras há muitos anos. Uma das professoras é egressa da escola, filha de camponeses da região, estudou desde a alfabetização até o 9º ano na instituição. A relação que esses profissionais têm com o campo permite que conheçam a realidade dos camponeses e atuem a favor de seus anseios.

No que tange a atuação numa escola no campo, dois professores declararam que é a única opção de emprego na região, outros dois disseram que fizeram essa escolha por opção e por gostarem do campo, somado a determinação da Secretaria Municipal de Educação. Embora as origens desses profissionais permitam uma leitura da proximidade que possuam com o campo, nem todos atuam em uma escola no campo por opção, pelo contrário, em dois casos isso acontece por falta de opção. Esses profissionais não possuem uma relação de proximidade com a realidade camponesa. Uma contradição entre a origem e a opção por trabalharem em escola no campo.

No que se refere aos profissionais que atuam na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, tanto professores quanto o quadro administrativo, todos ou são da comunidade intergeracional de Araras, em sua maioria efetivos, ou são de outros locais. Não há nenhum assentado de reforma agrária no quadro de profissionais desta escola, com exceção de dois motoristas. Já houve situações em que os assentados procuraram a

escola, com formação e todos os requisitos para ocupar o cargo de professor, por exemplo, mas não foram contratados.

Há uma monopolização do emprego no setor educacional, visto que muitos destes cargos são comissionados e indicados por políticos locais. Desse modo, existe uma relação de poder entre os camponeses intergeracionais e os camponeses assentados que é favorável aos primeiros. O que se evidencia nas oportunidades desta segunda fração de camponeses de atuarem na escola. O campo para os professores é: "*espaço construído socialmente e dotado de dinâmica própria, porém, não desconexo do todo (zonas urbanas, áreas residenciais, áreas naturais, entre outras) (Sr. Joaquim)".* Ainda: *"Espaço de sobrevivência dos trabalhadores e da sociedade. Meio de o ser humano sobreviver e de qualidade de vida saudável. O povo do campo é excluído, desvalorizado*" (Sra Nair).

Nota-se que existe uma compreensão ampla do campo enquanto espaço de vida dos camponeses. Essa leitura evidencia que o trabalho com esses sujeitos é satisfatório. Há muitas iniciativas de conteúdos e atividades relacionadas à valorização e reconhecimento dos camponeses, sobretudo de docentes que conhecem sua realidade de vida e são também parte dela.

Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo, três professores declaram que não conhece, um diz não conhecer, mas já ouviu falar e uma outra diz que já viu na faculdade. Entretanto, não soube definir o que significa. Relataram ainda que durante o período em que atuam na escola, o município nunca promoveu nenhum curso ou qualquer atividade sobre o tema. Esta situação reafirma que o município de Faina nunca se preocupou e sequer forneceu o conhecimento sobre a Educação do Campo. Por isso as escolas que estão no campo assumem uma proposta de ensino/aprendizagem alheia à Educação do Campo.

Os professores consideram que os estudantes do campo possuem peculiaridades em relação aos estudantes do meio urbano: "*Os alunos que vivem no campo, de modo geral, possuem rotinas diferentes dos alunos que residem em cidades, pois, participam ativamente das práticas produtivas inerentes ao campo. Essa experiência mais vívida do campo exige conteúdos que vão ao encontro dessa realidade*" (Sr. Joaquim); Consideram ainda: "*É uma questão relativa. Em relação ao ensino eles tem muitas dificuldades. Por conta da realidade diferente de vida. No transporte, dos pais que não são alfabetizados, chegam com fome na escola, mais dificuldades de acesso as tecnologias*" (Sra. Cecilia).

No trabalho com estudantes do campo e da cidade, os professores mencionam aspectos positivos e desafios. Assim sendo, destacam que o comportamento deles favorece o aprendizado. Todavia, o transporte escolar, que implica na demora dos estudantes para chegar à escola, adicionado à impossibilidade de alimentação nos momentos adequados e à pouca alfabetização dos pais e/ou responsáveis dificulta a aprendizagem.

Questionados sobre a contribuição do currículo desenvolvido pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, se corrobora com o estudante para permanecer no campo, três professores consideram que não e justificam:

> Embora haja um esforço da equipe da escola em dar significado aos conteúdos programáticos, esses conteúdos são selecionados levando em consideração as demandas educacionais para a vida em uma sociedade urbana. No caso do currículo adotado ele se apresenta rígido e imposto por estâncias superiores, em tempo, refletem o projeto de educação nacional adotado em âmbito nacional (Sr. Joaquim).

Outros dois interlocutores disseram que o currículo é adaptado à BNCC. Dessa forma, a reflexão da Sra. Nair acerca da contribuição do currículo escolar desenvolvido pela escola para a permanência dos jovens no campo, observa que: "*é iniciativa mais dos professores. Embora a maioria dos alunos da região terem ido para a cidade*".

Portanto, dos professores que consideram o currículo inadequado ao ensino para os estudantes do campo, justificam por sua imposição proveniente do sistema de gestão da educação. Infere-se que há uma relação de poder do Estado sob os sujeitos da escolarização. Embora as iniciativas de adaptar o currículo à realidade dos estudantes do campo tenham sido assumidas por esses profissionais. Dos professores que consideram que o currículo desenvolvido contribui para a permanecia dos estudantes no campo, consideram que esta é uma questão meritocrática, subjugando, dessa forma, os sujeitos que estão imersos em diversas diferenciações e situações de classes.

Do mesmo modo, indagados se a escolarização ofertada pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade corresponde à realidade do estudante que mora no campo, três professores levantam questões inerentes ao currículo e ao trabalho desenvolvido pelo professor, além de questões estruturais no ensino, como consta o depoimento do Sr. Joaquim:

> Como a educação no Brasil é um projeto verticalizado, falta a inserção das distintas realidades locais nos currículos, bem como, nos materiais didáticos, (livro didático), que quando aborda a questão do campo brasileiro, o faz sobre a perspectiva do agronegócio, ignorando a produção agroecológica, a agricultura familiar entre outras.

Outros dois professores acreditam que a escolarização ofertada pela escola é satisfatória: "*Os alunos que saíram para estudar não tiveram dificuldades. O conteúdo trabalhado, alguns optaram por cursos das agrárias, se saíram bem*" (Sra. Nair). A compreensão dos professores quanto ao ensino oferecido pela escola é ampla, consideram os entraves neste processo desde elementos universais do ensino como o currículo adotado pela escola a questões estruturais. Uma vez que os instrumentos de ensino não favorecem o reconhecimento da realidade do campesinato, os professores relacionam que a autonomia do seu trabalho é peça chave na adaptação do currículo e das ferramentas de ensino para se trabalhar a realidade dos estudantes do campo.

Dos principais problemas enfrentados pelos professores para trabalhar com os alunos do campo, são levantados a falta de materiais didáticos condizentes com a realidade dos sujeitos do campo, dificuldades de aprendizagem dos alunos, defasagem escolar (idade não é compatível com a série que está cursando). Ainda apontam que há falta de incentivo dos pais e dos responsáveis além de pouca escolaridade destes. Por último, enumeram que a falta de acesso às novas tecnologias se somam aos problemas atuais no ensino.

Dos problemas listados pelos professores, além de questões estruturais, aparece a baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis, o que dificulta o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Esta realidade resulta da falta de oportunidades desses camponeses de acesso à escolarização. Por isso, a compreensão dessa realidade implica propor a continuidade da escolarização dessas famílias, com a oferta do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o campo.

Sobre a percepção dos professores, quanto a pretensão dos estudantes de continuar morando no campo ou irem para a cidade, é unânime a afirmação de que os jovens manifestam a vontade de irem pra cidade, como afirma o Sr. Joaquim:

> A maioria pretende residir em cidades, em especial a capital Goiânia. Esse desejo de deixar o campo fica evidente quando os alunos/alunas falam sobre

> as dificuldades de residir no campo, há um ideário de vida na cidade, muitas vezes corroborado pela televisão, internet, entre outros, que, nas cidades as oportunidades são mais acessíveis.

Soma-se a essa justificativa para os estudantes irem para a cidade, segundo a Sra. Cecília: "*Maioria querem ir para a cidade. Nem sempre é o que acontece. São motivados pelas famílias e* [a] *falta de opção. Mundo da tecnologia incentiva também. A escola é relativo. Todos manifestam vontade de ir para a cidade com raras exceções*".

Essa interpretação dos professores, no que tange à pretensão dos estudantes de irem para a cidade está relacionada a questões de vida desses estudantes, tanto a continuidade dos estudos quanto a questões socioterritoriais. A escolarização no campo evidentemente não pode ser responsabilizada como único fator que condiciona esta opção. Embora acreditemos que exerça um papel importante de compreensão da realidade do campo enquanto espaço de vida, do camponês enquanto sujeito de direitos, que favorece a opção pela permanência no campo.

Os docentes, indagados sobre o ensino na pandemia, mencionaram os prejuízos para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo eles, os estudantes não contam com recursos informacionais e a escola, do mesmo modo, não oferece esses instrumentos de realização das aulas *on-line*. O entendimento dos professores remete às perdas no processo de escolarização. A pandemia do novo Coronavírus implicou precaução e adaptação. As exigências impostas de execução das atividades escolares encontrou um cenário em que muitas famílias não tinham estrutura tecnológica de acesso às aulas *on-line*. Com isso, a escola adotou a metodologia de envio de material impresso aos estudantes. Porém, as famílias têm amparado tecnologicamente os estudantes com internet *Wi-fi* e *Smartphones*. Evidentemente, isso não é suficiente, mas tem aproximado os estudantes da escola. O acesso aos recursos informacionais será melhor discutido no item que segue.

Uma necessidade eminente que a pesquisa de campo mostrou, diz respeito à formação inicial e continuada dos agentes educacionais. A despeito desse assunto, já discutimos em itens anteriores a principal Política Pública em âmbito nacional da produção da Educação do Campo, o PRONERA e sua importante capilaridade. Reafirmando a importância e o modo como deve acontecer a formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo D'Agostini, Taffarel, Santos Júnior (2012, p. 321) discutem:

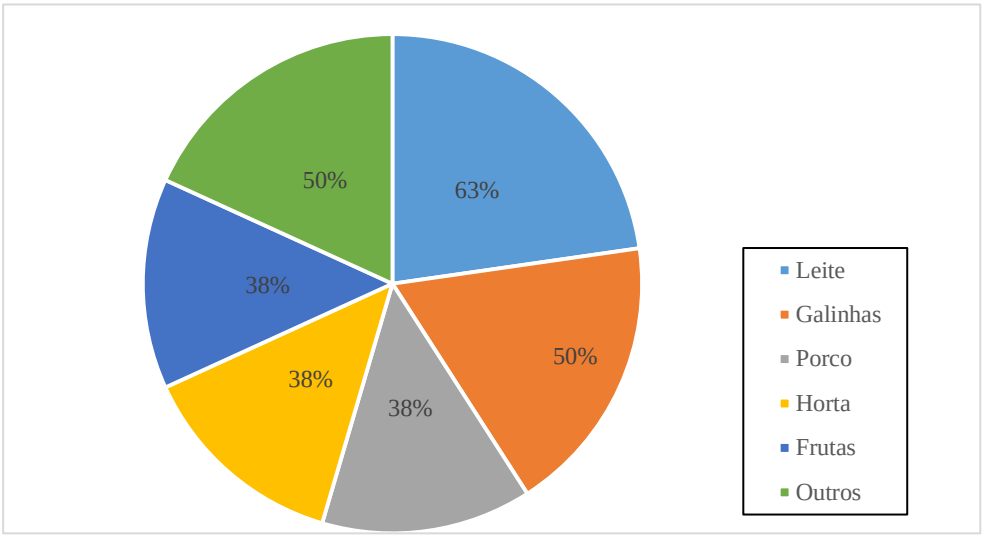
> As formações inicial e continuada devem ser enfatizadas, priorizadas e elaboradas de forma consistente pelas IES. Elas não devem ser uma mera formação técnica, e têm de estar sintonizadas com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvida no país, como a proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope), e as propostas em desenvolvimento nos cursos de formação de professores implementados pelas IES e articulados pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera), como os cursos de Pedagogia da Terra, bem como os cursos de licenciatura em Educação do Campo, desenvolvidos pela própria Secadi.

Os depoimentos dos professores não deixam dúvidas, o município de Faina nunca se preocupou em ofertar formação continuada para os professores da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade atuarem com os sujeitos camponeses. Em relação à formação inicial dos professores no âmbito do município de Faina, não é possível afirmar aqui que estes nunca tiveram, visto que esta pesquisa não abrangeu todos os professores do município. Dessa forma, concordando com D'Agostini, Taffarel, Santos Júnior (2012), a formação inicial e continuada para os professores que atuam em escolas no campo, precisa ser consistente e estar articuladas as instâncias de promoção da educação básica e a proposta de Educação do Campo. Este se configura como um dos grandes desafios para o sucesso no atendimento das especificidades dos sujeitos do campo, bem como da recriação do campesinato em Faina. Posto isso, discute-se no próximo item o olhar dos estudantes sobre a práxis de escolarização e sobre o campo.

3.4 Educação do Campo e recriação camponesa: o contexto dos sujeitos estudantes na educação no campo

Entre os dias 20 e 30 de maio de 2021 foram aplicados oito questionários com estudantes da segunda fase do ensino fundamental da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, por meio virtual. As perguntas possibilitaram obter informações socioeconômicas dos estudantes e do ensino oferecido pela escola. Dos estudantes questionados, dois são da comunidade intergeracional de Araras, um de família assalariada e cinco assentados na Reforma Agrária. Este número representa, proporcionalmente o número de alunos atendidos pela escola de cada seguimento dos camponeses. Das atividades produtivas desenvolvidas nas propriedades em que os estudantes vivem, eles listam as descritas no Gráfico 4:

Gráfico 4- Estado de Goiás - Município de Faina - atividades produtivas dos camponeses segundo os estudantes da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade – 2021.



Fonte: pesquisa de campo maio de 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Os dados do gráfico evidenciam uma diversidade de produtos, próprio da produção camponesa. Reafirma a presença da produção de leite em 63% das propriedades; a produção de galinhas (ovos e carne) em 50%; hortaliças, frutíferas e criação de porcos em 38%, dentre outras produções que aparecem, como o cultivo de pimenta e criação de peixes em 50% das propriedades. Essa produção diversificada de alimentos na região abre uma gama de possibilidades para o ensino na escola e para a geração de empregos e renda no campo. Os camponeses podem fazer a venda desses produtos para os programas do Governo Federal (Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE) criados para estimular a produção camponesa e melhorar a merenda escolar. Para isso, é preciso que os camponeses se organizem institucionalmente e o município se mobilize para essa ação. Em Faina, já foi executada essa política de aquisição de alimentos da agricultura camponesa para a merenda escolar, no entanto, grande parte dos produtos eram adquiridos do Município de Itapuranga, o que revela um desajuste na execução da política em âmbito municipal.

Quanto às atividades produtivas, todos os estudantes afirmam que ajudam nas tarefas diárias. Das listadas por eles aparece com frequência a lida com gado, no trato nos animais de pequeno e grande porte. Percebemos nos resultados que há interdependência

produtiva nos hortifrutigranjeiros em geral. Como declara Samuel: "*Eu ajudo bastante meu pai, principalmente na questão que sou mais velho. Eu sou braço direito dele, então quando ele sai, ele precisa que eu tire o leite, eu que tenho que tirar e cuidar das vacas, aí quando ele fica aqui que não tem como eu tirar o leite)*". Santos (1984, p. 44-45) analisa que:

> A reprodução da força de trabalho familiar efetiva-se pela procriação e complementa-se através do processo de socialização das crianças. Como a unidade produtiva camponesa um núcleo familiar e um núcleo produtivo, nela vão confundir-se também a socialização primária, por meio do qual o indivíduo se converte em membro da sociedade, e a socialização secundária, através da qual o indivíduo adquire o conhecimento especifico de papeis determinados pela divisão social do trabalho.

Os depoimentos dos estudantes estão intimamente correlacionados com as atividades produtivas dos camponeses. Há um sentimento de realização nos estudantes, com o auxílio no desenvolvimento das atividades no campo. Isso demonstra uma relação de proximidade com o lugar em que vivem, um processo de identificação já consolidado. Este trabalho desempenhado pelos estudantes nas propriedades camponesas é uma iniciação no aprendizado, na valorização das atividades produtivas, de trabalho, de produção de alimentos, portanto, no modo de vida camponês. Por isso, faz-se necessário discutir e adaptar o currículo e o calendário escolar as particularidades de vida desses estudantes camponeses. Visto que há uma rotina laboral desempenhada pelos estudantes, que respeita o trabalho no campo, que se difere de uma rotina urbana. Então, é evidente que o currículo e o calendário escolar unificado e urbano não atende às necessidades dos estudantes camponeses.

Por isso é relevante conhecer e discutir a realidade vivida pelos estudantes na escola. Durante a pandemia do novo Coronavírus, por conta das mudanças de obrigatoriedade de horário e de estarem presencialmente na escola, alguns estudantes passaram a desempenhar além do trabalho assessório na propriedade camponesa, o trabalho assalariado, ou por diárias. O momento de estudos destes geralmente ocorre no período da noite. Santos (1984, p. 45) alerta que essa forma de trabalho é um mecanismo de inserção do jovem no modo de exploração capitalista, com apropriação de mais-valia da mão de obra camponesa, por outro lado um espaço de aprendizagem:

> Dessa maneira, o trabalho passa a fazer parte do mundo infantil, levando as crianças a internalizarem a sua importância como meio de ganhar a vida. Por outra, as crianças vivenciam, através do aprendizado e de sua participação efetiva na força de trabalho familiar, a reificação e a exploração do camponês na sociedade capitalista.

Do mesmo modo, Brandão (1999, p. 39) analisa que o trabalho desempenhado pelos jovens na unidade produtiva camponesa além de ser uma necessidade para o arranjo produtivo é essencialmente um espaço de aprendizagem:

> É tanto o horizonte social e econômico para o qual se ensina, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa [...] se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um ensino, mas fora do estudo, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofícios e os do *habitus* do *ethos* camponês; que vai desde a sagaz esperteza nos negócios da produção até uma generosa honestidade que deve regrar as relações entre produtores considerados como próximos e iguais.

O *ethos* de classe direciona para o desenvolvimento de conteúdos e metodologias adequadas à especificidades do campo. Acrescenta-se a necessidade de se ter um calendário que permita conciliar o tempo de trabalho familiar com o tempo de estudo. Necessidade primeira para atender às especificidades dos camponeses (CAMACHO, 2014). Contudo, analisamos desta forma, que na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, assim como no município de Faina, os conteúdos e métodos adotados não contemplam as especificidades dos sujeitos do campo, tampouco o calendário escolar, cópia do estado de Goiás.

Para Arroyo (2006, p. 114-115), o sistema educativo do campo precisa estar territorializado no contexto do campo, precisa enraizar as especificidades do campo:

> O sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida. Por exemplo, as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e à adolescência para as formas de viver a infância e à adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e à adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o

> tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! É saber esperar e reinventar formas de intervir.

Como já afirmamos, as escolas do campo copiam o currículo e o calendário urbano, incorrem, com isso, no risco de desconsiderar as formas de vida da infância e da adolescência dos camponeses. Sobre os objetos tecnológicos que os estudantes declararam ter em casa, notam-se questões socioeconômicas somadas à disponibilidade e o acesso a estas tecnologias que contribuem com a escolarização dos estudantes, uma realidade mais proeminente neste período de Regime de Aulas não Presenciais (REANP), dado a pandemia do novo Coronavírus.

Quadro 7: Estado de Goiás - Município de Faina - objetos que os estudantes declaram que tem em casa – 2021.

OBJETOS/TECNOLOGIA	NÚMERO	PORCENTAGEM
TV	7	87%
Computador	2	25%
Rádio	4	50%
Celular	5	63%
Videogame	2	25%
Jornal impresso/Revista	3	38%
Livros	4	50%
Internet WI-FI	5	63%
Internet dados	1	13%

Fonte: pesquisa de campo maio de 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Como demonstra o quadro (7), existe a disponibilidade de tecnologias digitais e ferramentas de estudo para os camponeses, mas acesso diminuto a computadores.

Essa situação foi potencializada neste período, visto que os camponeses se viram obrigados, dentro da nova situação, a recorrer à rede informacional para garantir a escolarização de seus filhos(as) no campo. A instalação de internet, principalmente *wi-fi*, e a compra de celulares, tornou-se uma necessidade para que os estudantes tivessem acesso ao processo de ensino/aprendizagem realizado durante a pandemia.

Todas as famílias tem acesso veículos automotores para descolamento, tanto para o trabalho, quanto para passeio dos camponeses. Os carros e as motos estão presentes em quase 100% das propriedades. Os estudantes declaram que em algumas situações estes veículos não estão em boas condições de uso. Entretanto, são fundamentais para a autonomia do trabalho e de vida dos camponeses.

Quadro 8: Estado de Goiás - Município de Faina - Veículos pertencentes as famílias camponesas, segundo declaração dos estudantes 2021

VEÍCULOS	NÚMERO	PORCENTAGEM
Carro	6	75%
Moto	5	63%
Bicicleta	1	13%
Carroça	1	13%
Trator	1	13%
Cavalo	1	13%

Fonte: pesquisa de campo maio de 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

Quanto ao transporte escolar, na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, dos quarenta e seis estudantes atuais, apenas quatro não dependem dele para chegar à escola. Desse modo, 96% dos estudantes dependem dessa forma de deslocamento para a escola. Há três rotas, uma que transporta os estudantes próximos da escola, pertencentes a

comunidade intergeracional de Araras. Essa rota implica no deslocamento de aproximadamente 40 km diários de ida e volta.

Uma segunda transporta os estudantes do Assentamento 17 de Abril, soma aproximadamente 60 km diários ida e retorno. A terceira transporta os estudantes do Assentamento Patativa do Assaré, de aproximadamente 110 km diários de percurso. Os estudantes da primeira rota declaram que demoram cerca de 30 à 50 minutos no transporte até a escola, desse modo, ficam de uma a uma hora e quarenta minutos no transporte escolar. Aqueles da segunda rota declaram demora de 1h30min a 1h50min no transporte, até chegarem à escola. Nesse caso, ficam de duas até três horas no transporte escolar.

Quanto a terceira rota, eles declaram que demoram de 2h00 a 2h30min no transporte. Com isso, permanecem de quatro à cinco horas no transporte escolar. Quando se compara o tempo que estes estudantes ficam na escola, aproximadamente quatro horas e vinte e cinco minutos, o último grupo de estudantes passa mais tempo no transporte escolar do que na escola. A preocupação de todos os agentes da escolarização e das famílias camponesas não é exagerada, dado as condições preocupantes que isso acarreta. É comum os discentes reclamarem de cansaço e fome na escola, o que denota que tal situação interfere no processo de ensino/aprendizagem.

Soma-se a isso as más condições dos veículos que atendem os estudantes, a estudante Bruna declara: "*Ruim, tinha bacadas, era muito quente"; "Era uma Kombi antiga, raramente tinha freio*"; do mesmo modo relata Camilla:

> Primeiro a gente usava uma Kombi, só que era aquelas Kombi, tipo de carregar as coisas. Aquelas brancas, e a gente usou uma daquela, um tempo. Acho que quase dois anos, aí teve um dia que ela quebrou a porta. A gente tinha que usar ela com porta amarrada, teve algum dia que a gente quase caiu do transporte. Aí teve outra época que foi uma outra Kombi, aquela escrita com o nome escolar. E depois a gente ficou dois anos também, com o uninho.

Os relatos dos estudantes são preocupantes, em muitas situações o transporte escolar oferece risco à vida. A má qualidade e as estradas ruins desestimulam o processo de ensino/aprendizagem, o acesso a escolarização. O difícil acesso à escola, impedem o aprendizado, frustra as expectativas dos estudantes, alimenta a evasão escolar e dificulta a recriação do campesinato.

Todos os estudantes, quando questionados se gostam de morar no campo sinalizam que sim. O estudante Elias menciona: *"Aqui eu posso andar de cavalo, mexer*

com vacas. Eu gosto de morar aqui, é muito bom, gosto muito de bicho, de todo tipo de animal"; a estudante Camilla declara: "*Sim, eu gosto muito de morar aqui na roça. Porque aqui a gente tem liberdade, eu gosto do que eu faço, que é mexer com o gado e andar de cavalo, eu amo morar aqui*". Identificamos nas resposta que há uma identidade camponesa, um modo de vida camponês já relativamente consolidado. Desse modo, a expropriação do campo para a cidade, não pode ser explicada apenas pela apropriação da subjetividade desses jovens pelo modo de vida urbano, certamente, as condições de recriação camponesa são fundamentais, o que coloca em questão, o projeto de campo existente aí.

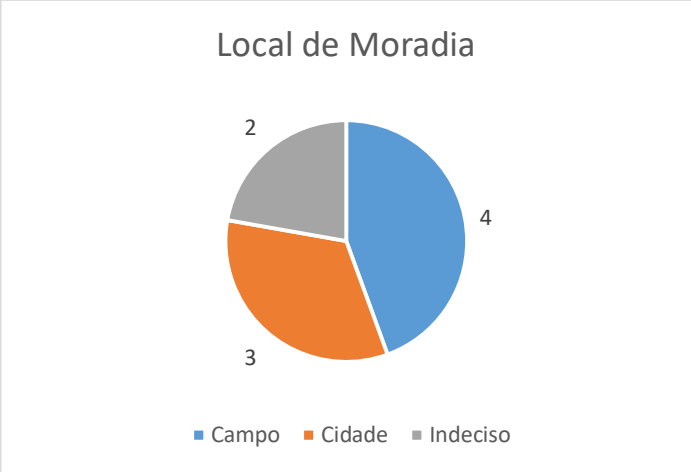
A satisfação de viver no campo corrobora com a imagem do campo como lugar de tranquilidade, de vida saudável, dentre outras definições o estudante Samuel defende: *"Aqui na roça e mais sossegado, é mais liberdade, mais saudável, é melhor*"; do mesmo modo, reforça a estudante Camilla: "*É um lugar sossegado, muito bom de viver. Quando falo em campo, penso em agricultura*".

Sobre o ensino oferecido pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, os estudantes relacionam poucas atividades ou conteúdos desenvolvidos que possuem relação com o campo. Quanto aos eventos, citam o "*Programa Agrinho"*, que a escola participa anualmente desde 2017, sobre conteúdo específicos a estudante Camilla menciona: "*a inter-relação do campo e a cidade".* Ainda apontam: *"o professor de geografia já passou um vídeo, explicando sobre o meio rural*" (Elias); outro ainda declara: "*o professor de português, eu fiz uma atividade que era pra dizer, citar exemplos de trabalhos que eram realizados no campo e quais deles eu fazia*" (Lucas).

Quatro dos estudantes afirmam que não são trabalhados conteúdos sobre o campo. Dois relataram que são trabalhados, todavia não recordam de nenhum tema. Essas percepções reforçam que as iniciativas de conteúdos relacionadas ao campo ficam limitadas a atuação dos professores, sendo esporádica. Não há um plano contínuo, previamente elaborado que reconheça o campo e suas especificidades. Dessa forma, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são pouco significativos e lembrados pelos discentes.

Também foi questionado, onde os estudantes pretendiam residir, se no campo ou na cidade, quando terminassem a escolarização, os resultados foram organizados no Gráfico (5):

Gráfico (5): Estado de Goiás – Município de Faina – desejo dos estudantes em viver após os termino dos estudos da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade - 2021



Fonte: pesquisa de campo maio de 2021 Org: RODRIGUES DA SILVA, Isaias.

O estudante Miguel indeciso justifica: "*Não sei ainda se eu quero ficar aqui, ou ir embora para cidade*"; outros quatro declaram que pretendem continuar no campo: "*Quero ficar no campo por causa dos animais*" (Alice). A estudante Camilla acrescenta: "*Eu quero terminar até o terceiro ano aqui na roça, pra eu poder ir pra cidade, fazer a faculdade, formar e depois voltar*". Nota-se que o estímulo para continuarem no campo não se relaciona com a escolarização oferecida pela escola, mas com o modo de vida camponês.

Outros três dizem que pretendem ir pra cidade, como o estudante Lucas: "*Eu vou embora pra cidade, que lá eu vou fazer um curso, uma faculdade, ou senão eu vou pra lá trabalhar*". A migração para a cidade está intimamente relacionada a continuidade dos estudos, o acesso ao trabalho assalariado, a serviços concentrados na cidade. Portanto, não veem o campo como possibilidade para continuar a formação educacional e a atividade laboral. Sendo assim, o ensino oferecido pela escola precisa refletir acerca dessas questões, a fim de demonstrar que a relação de trabalho no campo escapa à lógica do trabalho assalariado.

As profissões que os estudantes pretendem seguir, coincidem com as pretensões de continuarem no campo ou migrarem para a cidade. Dois deles não se decidiram, um pretende ser veterinário e outros dois agrônomos. Tais cursos superiores são vinculados às ciências agrárias, ao campo. Dois pretendem ser advogados e um último deseja ser

militar, profissões vinculadas ao urbano. Esses elementos se inserem no debate do processo de escolarização emancipador para o campo, que apresente ao estudante os contextos de vida do campo e da cidade, sem promover privilégios de abordagem. Cabe também ao estudante, mediante à instrumentalização e preparado para ambas realidades, a escolha do local de existência.

Conquanto, a observação participante permitiu entender fatos na escola que se tornam nuances para o atendimento diferenciado dos estudantes do campo. Eles estão inseridos numa realidade de exposição à poeira no período da seca, no período chuvoso a lama. Essa exposição ocorre devido ao deslocamento diário. Ademais, algumas famílias assentadas ainda vivem em barracos de chão batido. Tal situação solicita um atendimento de políticas públicas. Dado a essa condição de habitação, os materiais e as atividades escolares, realizadas por esses discentes, chegam à escola sujos, em alguns casos as famílias relatam as razões dessa condição do material escolar, mas os membros da escola não compreendem essa situação de precarização, julgam, definem como desleixo das famílias. Do mesmo modo, o uniforme escolar é de coloração clara, pouco adequado a essas condições ambientais. Propostas já foram sugeridas à direção escolar, que não encaminha essa discussão à Secretaria Municipal de Educação. Isso demonstra que a escolarização no Município de Faina necessita oferecer dignidade e qualidade no atendimento aos sujeitos do campo.

Em suma, consideramos que os estudantes camponeses apresentam um *habitus* de classe razoavelmente consolidado, nas suas manifestações culturais, de identidade e de projeções para o futuro. Esse modo de vida está em consonância com o espaço de vida e com as territorialidades presentes no interior do campesinato. Contudo, consideramos que a atuação da escola é muito frágil no sentido de fortalecer essa identidade, esse modo de vida, somado à proposição de alternativas de geração de renda e emprego no campo. Portanto, a escola não é encarnada, está desterritorializada do campesinato, não realiza o exercício da escuta da comunidade, o que dificulta a recriação camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada inicialmente pela propositura de contribuir com os estudos e com a práxis de Educação do Campo em Goiás e especificamente no Município de Faina. A intenção inicial foi a de propor uma pesquisa-ação, somada à inquietação de entender porque a Educação do Campo não havia chegado ao município de Faina, visto que da sua produção à atualidade já somam 21 anos. O passo era maior do que as pernas. Uma utopia em meio a tantas questões a serem compreendidas. Por isso, o decorrer da pesquisa indicou outros caminhos a serem trilhados, dentre eles a opção por escolher como metodologia norteadora da pesquisa, a Observação Participante, fundante para compreender desde particularidades às questões gerais sobre o campesinato e a escolarização no município de Faina.

Tão logo que se iniciou a pesquisa de campo, entramos no período pandêmico em março de 2020. Muitas foram as dúvidas e inseguranças para se realizar a pesquisa, principalmente porque lidamos com seres humanos. Além das mudanças bruscas na forma de escolarização, sem a presença física dos estudantes na escola desde então, as nuances em relação à pandemia fez com que postergássemos ao máximo as atividades de campo, até compreendermos melhor esse período, nos sentirmos seguros e preparados para efetivação de algumas metodologias da pesquisa. Ao passo que, a visita para conhecer os locais de moradia e de vida das famílias camponesas não foi realizada, por conta da pandemia, visto que até hoje muitos membros das famílias ainda não foram vacinados e ao grande número de camponeses que foram contaminados pelo vírus em períodos diversos, fato que prejudicou a aproximação e reconhecimento dos espaços vividos pelos camponeses além da escassez de registro fotográfico. Evidentemente, utilizamos metodologias adaptadas ao período em que vivemos, que foram muito importantes para que obtivéssemos os resultados almejados.

Consideramos *a priori* que a recriação do campesinato acontece pela articulação de diversos fatores no campo. Não é, portanto, responsabilidade única da escolarização, seria um fardo pesado demais para ser carregado. No entanto, entendemos que a escolarização pode desempenhar um papel importante para o sucesso da recriação do campesinato, é com essa finalidade que discutimos a práxis de escolarização realizada no Município de Faina.

O estudo do histórico e das territorialidades da Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, bem como dos sujeitos camponeses atendidos por esta unidade escolar reafirmou sua condição de escola no campo. No território do município de Faina e do Povoado de Araras é eminente a luta de classes no campo e não é diferente na práxis de escolarização da educação nas Escolas no Campo deste município. A opção em aderir ao modelo de escola urbana do Estado para as escolas no campo, evidencia o controle deste território na perspectiva neoliberal, que aliena, explora e expropria os camponeses. Dessa forma, a escolarização no campo do município de Faina é controlado pelo projeto de campo refletido no modelo de escola do Estado, que se aproxima do agronegócio, resultando em escolas desterritorializadas da realidade camponesa, reforçando assim a dualidade entre campo e cidade.

Soma-se a isso, em âmbito nacional e no estado de Goiás, os retrocessos no cenário político, a diminuição dos investimentos na Educação do Campo, mais do que isso, a criminalização das políticas públicas e ações efetivas para a educação dos povos do campo. Nessa conjuntura, os movimentos socioterritoriais do campo se fortalecem em suas bases, contra os retrocessos.

O campesinato plural que compõe os sujeitos da região do Povoado de Araras em Faina, explorados, reafirmam sua resistência e recriação no âmbito do capitalismo. No entanto, a ação do capitalismo os tornam individualistas, suas organizações inexistentes ou fragilizadas para mobilização e luta de uma educação que atenda as perspectivas do campesinato. A exemplo das EFAs em Goiás, quando da sua criação, as famílias camponesas não sabiam que tipo de escola queriam para seus filhos, mas sabiam qual eles não queriam. Daí a mobilização por uma escola que atendesse seus anseios. Dessa forma, a organização dos camponeses e a participação em movimentos socioterritoriais são aspectos que potencializam a leitura da realidade e a luta por uma educação de qualidade e que atenda ao campesinato.

A práxis de escolarização, realizada pela Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, permite obter leituras que mostram que a escola está desterritorializada da realidade vivida pelos camponeses. Não há espaço para participação, discussão, apresentação das vontades e intencionalidades que os camponeses têm para a escolarização de seus filhos. Os documentos oficiais da escola e o currículo escolar não reconhece a realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Os gestores não estão preparados e não reconhecem a dualidade que existe entre o modelo de escola do Estado e o da Educação do Campo. Isso reforça que a práxis de escolarização nesta escola e no município de Faina é feita para os camponeses e não com os camponeses. Por isso, ela não atende a realidade vivida desses sujeitos. Dessa forma, é eminente o fato de que a práxis dessa escolarização não contribui com a recriação do campesinato.

Por outro lado, os professores camponeses lutam cada um à seu modo, sozinhos, sem formação continuada, para oferecer uma educação de qualidade e emancipatória, vinculada à realidade dos estudantes camponeses. Os estudantes se identificam, pretendem permanecer no campo, se formar em cursos que contemplem a produção e a vida no campo. No entanto, o modelo de ensino adotado pela escola transgredir os direitos desses estudantes de acesso à escolarização voltada para a formação integral do ser humano e sua permanência no campo.

Compreendemos então, que a efetivação do projeto de Educação do Campo não foi democrática, pois não alcançou inúmeros municípios brasileiros e não teve forças suficientes para promover mudanças efetivas nos projetos de escola no campo. No campo de forças instalado, os agentes hegemônicos, por exemplo, o agronegócio, captura a escola para seu projeto de classe. Por outro lado, os movimentos socioterritoriais não conseguem ocupar a escola, torná-la favorável a recriação camponesa. Logo, quem domina a escola não são os camponeses, mas os agentes que promovem sua subalternização.

Interpretamos dessa forma, que a efetivação da Educação do Campo neste município não ocorrerá por iniciativa do Estado, como não ocorreu em âmbito nacional e estadual. A produção e a efetivação da práxis da Educação do Campo sempre foi iniciativa das organizações e movimentos socioterritoriais do campo, preocupados com a recriação camponesa. Espera-se, que a realização desta pesquisa contribua com a reflexão e a efetivação da Educação do Campo no município de Faina, por conseguinte, com a recriação do campesinato, somado a sua contribuição como fonte para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

Agostini, Taffarel e Santos Júnior. Escola Ativa. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALENTEJANO, P. Modernização da Agricultura. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de. **Identidade, Distinção e Territorialização: O Processo de (Re)Criação Camponesa no Mato Grosso do Sul.** Presidente Prudente, SP: 2003. Tese de doutorado.

_____. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção:** a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: Edunesp, 2006.

ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de; COLLADO, Ángel Calle; HERNÁNDEZ, David Gallar. A nova questão agrária em Andalucia: recampenização em tempos de impérios agroalimentares. **Revista Nera**, nº 24, jan./jun. de 2014, p. 09-35.

Anguera, M.T. La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), **Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia** (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres (2003).. [I.S.B.N. 84-96094-16-2].

ARENDT, Hannah. **Da violência.** Brasília, Editora da Universidade de Brasília. 1985/1969.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

BATISTA DA SILVA, Edson. **Cercados e a contrapelo: as expulsões e as reações camponesas à acumulação primitiva permanente (1970-2015)**. Goiânia – Goiás: 2018. Tese de Doutorado, 525 f.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.** Porto Alegre: Sulina, 1999. 163p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Participar-pesquisar*. *In*_____: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO Documento Orientador**. Brasília, janeiro de 2013.

BRASIL. **Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104451/estatuto-da-terra-lei-4504-64>. Acesso em: 11 de junho de 2021.

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **CONFLITOS NO CAMPO: Brasil 2019**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduíno; coordenação, Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Paulo Cézar Moreira dos Santos – Goiânia: CPT Nacional, 2020. 247 p.

CALAZANS, M J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In* ____: THERRIEN, Jacques: NAMACENO, MARIA N, (coords), **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** SP: Expressão Popular, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª edição, SP. Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: ―Por Uma Educação do Campo‖, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDAS, Ana Carolina. **Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo.** In: _____. Brasil de Fato. Curitiba (PR) |28 de Fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo. Acesso em: 19/09/2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradígmas em disputa na educação do campo**. Presidente Prudente: [s.n.], 2014. Tese de doutorado. 806 p.

CAMARGOS, Daniel e JUNQUEIRA, Diego**.** Governo Bolsonaro suspende reforma agrária por tempo indeterminado. In_____ **Repórter Brasil**. 08/01/19. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2019/01/governo-bolsonaro-suspende-reforma-agraria-por-tempo-indeterminado/. Acesso em: 15/02/2021.

CANEZIM, M.T. LOUREIRO, W.N. A **Escola Normal em Goiás**. Goiânia; Ed. UFG, 1994.

CARVALHO, J C. **Camponeses no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

CORREIA, M. C. (1999). **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

DAUDE, Rodrigo Bastos. **Modo de Vida e Reprodução Camponesa no Assentamento Vila Boa em Goiás-Go.** Goiânia: 2018. Tese de doutorado. 178f.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Decreto Nº 10.252, de 20 De Fevereiro De 2020.** Publicado em: 21/02/2020|Edição:37|Seção: 1|Página:2 **Órgão: Atos do Poder Executivo.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036. Acesso em: 10/02/2020.

DOCUMENTÁRIO NO RECANTO DAS ARARAS. Produzido sob à coordenação do Professor Leandro Bezerra Cunha. Faina – Recanto das Araras; NARA (Núcleo de Audiovisual do Recanto das Araras). 2019. Disponível em meio digital. 25 m.

FAINA(GO). **Site oficial Prefeitura**. 2019. Disponível em: https://www.faina.go.gov.br/pagina/165-historia. Acesso em: junho/ 2019.

FARIA, Camila Salles de. Cadeia Dominial: Uma Leitura da Grilagem e da Constituição Da Propriedade Privada Capitalista das Terras. *In*____: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A grilagem de terras na formação territorial brasileira.** São Paulo: FFLCH/USP, 2020. 9.920 Kb; PDF.

FERNANDES, B M. **Delimitação Conceitual de campesinato**. (texto não publicado) 05 pg. 2004.

_____. **20 Anos do MST e a Perspectiva da Reforma Agrária no Governo Lula.** Artigo apresentado ao Departamento de Geografia – UNESP Campus de Presidente Prudente, 21 pg. 2002.

_____. Sobre a tipologia de territórios. *In*_____*:* SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (orgs.). **Território e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, UNESP, 2008b, p. 197-216.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Território Camponês. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Políticas públicas e questão agrária: bases para o desenvolvimento territorial camponês. *In*_____ RAMOS FILHO, Eraldo Da Silva. *Et all*. **Estado, Políticas Públicas E Território.** 1ª edição; Ed: Outras Expressões. São Paulo: 2015.

FELIX, I. M. C. S. Uma breve discussão em torno do conceito de Campesinato. Anais do Simpósio Baiano de Geografia Agrária e Semana de Geografia da UESB. O campo baiano na 152 relação Estado, Capital, Trabalho: espaço de contradições, espaço de lutas. 2010. Acesso em 17/03/2021. Disponível: http://www.uesb.br/eventos/sbga/anais/arquivo/arquivo%2010.pdf.

FERNANDES, B M e MOLINA, M C. O campo da Educação do campo __In: MOLINA. M C e JESUS, S M E (org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. SP: 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GHEDINI, C. M. **A Produção da Educação do Campo no Brasil:** das Referências Históricas à Institucionalização. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995, pdf.

GRAZIANO NETO, F. **Questão Agrária e Ecologia: critica da moderna agricultura**. SP: Brasiliense. 1982.

GUIMARÃES, A.R Da Revolução Agrícola a Revolução Industrial. In_____: **Quatro séculos de latifúndio.** RJ: Paz e Terra. 1992.

HAESBAERT, Rogério. O **mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à multiterritorialidade. RJ: Bertrand Brasil, 2004. 391 p.

IBGE. **Censo agropecuário 2006.** Brasil, grandes regiões e unidades da Federação. ISSN 0103-6157. Rio de Janeiro, 2006. p. 33.

JESUS, J. N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**.** *In* _____: **Revista Nera** – Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Artigo.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LEITE, S C**. Escola Rural: Urbanização e Políticas educacionais**. SP: Cortez. 2002.

LIMA, A. É. F. **Tocando em frente..... Cultura camponesa e apropriação dos recursos em Íngá/Facundo**, Parambu-Ceará. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2008. Dissertação. 194f.

LÖWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil.** In: _____. Carta Maior. 2016. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139. Acesso em: 25/01/2020.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?. *In*_____: **Em aberto,** ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982. p.27-33.

MACEDO, Marinalva Sousa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Projeto Político Pedagógico para a Educação Básica no Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. **Revista Educação e Emancipação,** São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016

MACHADO, Gleice. **Nas asas da esperança: a história de dor e resistência da comunidade de Araras.** Goiânia: 2ª edição Kelps, 2011.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré - SP.** Campinas, SP: [s.n.], 2008.

MARTINS, J. de S. **Capitalismo e tradicionalismo:** estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MENCK, C.F.M. SOUTO, R. CHAIBUB, S.C.W. Isolamento geográfico e os efeitos da combinação de genes. *In*____: MACHADO, Gleice. **Nas asas da esperança: a história de dor e resistência da comunidade de Araras.** Goiânia: 2ª edição Kelps, 2011.

MISNEROVICZ, José Valdir. **A Territorialização do Capital e os Novos Sujeitos da Questão Agrária brasileira na Contemporaneidade.** Goiânia: 2015. Dissertação; 168f.

MOLINA, Mônica Catagna. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. *In*____: GUEDES, Camila Guimarães... [et al]. Org. **Memória dos 20 anos da Educação do campo e do PRONERA.** Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018. 347f.

MOREIRA, Dorcelina Aparecida Militão. **A Educação do Campo, a Luta Pela Terra e a (Re)Produção Camponesa no Município De Goiás – Go.** Goiânia: 2016. Dissertação. 172 f.

NASCIMENTO SILVA, Rony Rei do. "O Homem Do Campo é Antes de Tudo um Sujo": As Recomendações da Unesco para a Educação Rural no Brasil e México (1936 -

1958). *In*_____: - FALEIRO, Wender; CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (orgs.) **NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. Goiânia: Kelps, 2020. 320 p.: il.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: As Escolas do Campo em Movimento. *In*_____: **Fragmentos De Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

_____. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital:** hegemonias em disputa. Brasília: 2009. Tese de Doutorado. 321f.

NO RECANTO das Araras 2019. Produzido por Leandro Bezerra Cunha. Realização Núcleo de Audiovisual do Recanto das Araras (NARA). Faina, Povoado de Araras– GO. 2019. Disponível em Pendrive. (25 min).

OLIVEIRA, A U de. **Modo Capitalista de produção e Agricultura**. SP: Ed. Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Camponeses, Quilombolas, Indígenas e Grileiros em Conflitos no Campo Brasileiro. *In*____: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A grilagem de terras na formação territorial brasileira.** São Paulo: FFLCH/USP, 2020. 9.920 Kb; PDF.

OLIVEIRA, L. M. T. de. e CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In____: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4°: ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e vida: A Geografia dos Camponeses no Norte do Paraná.** Presidente Prudente. SP. 2003. Tese de Doutorado.

PAULINO, Eliane Tomiasi e FABRINI, João Edmilson (Org). **Campesinato e Territórios em Disputa.** 1ª edição Editora Expressão Popular; São Paulo: 2008.

PESSOA, Jadir Moraes. **Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante plural.** Revista Antropolítica nº. 21, p. 171-188, 2. sem. 2006.

_____. **A revanche camponesa: cotidiano e história em assentamentos de Goiás.** Campinas – São Paulo: 1997. Tese de Doutorado. 380 f.

PISTRAK, Monsei Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

QUEIROZ, J B P de**. O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** 227f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1997.

_____. A Educação no/do Campo no Estado de Goiás. p. 13-25. *In*:____. Costa, A. A. SOUZA, F. E. SOUZA, M. M.O. (Org). **Educação no Campo: Descobrindo o futuro perto de casa.** Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. As leis de crescimento espacial dos Estados. *In:* _____ MORAES, Antônio Carlos R. (org.). **Ratzel.** São Paulo: Ática, 1990, p. 175-192.

RIBEIRO, V. S; SOUZA, F.E. de. A educação Escolar no campo em Goiás. *In*:__ **Pedagogia da Alternância:** construindo a educação do campo. Goiânia: ed Universa: 2006.

SANTOS, L C e SCOLARO, A (org). **História Religiosidade e Cultura:** Comunidades do Município de Goiás. Goiânia: UCG, 2002.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. [*Et Al.*, org*]*. **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. 2ª ed; São Paulo: Ed HUCITEC; 1984.

SAQUET, Marcos Aurelio. SPOSITO, Eliseu Savério (orgs.) -- **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos** 1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368 p. : tabs.-- (Geografia em Movimento)

_____. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades:**

Uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. São Paulo: Outras expressões, 2011. 123 p.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista. *In*_____*:* **Revista Nera**, nº 07, jul./dez 2005, 21 p. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/nera. Acesso em: maio de 2020.

SILVA, Ana Cristina da. **O Pensamento Geográfico Brasileiro na Travessia do Século XX Para O XXI: O Território na Trama das Significações Imaginárias.** Volume I. Presidente Prudente: [s.n], 2010. xiii, 2v. 578p.

SILVA, Adilson Alves da. **A Educação do Campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra.** Goiânia – GO. 2012. Dissertação. 180f.

SOUZA, F. E. JESUS, J.N. RODRIGUES DA SILVA, I. **O papel da Educação Escolar no campo para o fortalecimento do campesinato no município de Goiás.** Cidade de Goiás: 2007. (Artigo não publicado).

SOUZA, F. E. **As "geografias" das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** Presidente Prudente – SP. 2012. Tese de Doutorado.

SOUZA, F.E. O Campo, o Camponês e a Cidade: representações dicotômicas compartilhadas pela cultura de massa pelos alunos camponeses do município de Goiás – GO. *In*____ COSTA, A. A. da; SOUZA, F.E. de; SOUZA, M. M. O. de. Org. **Educação do Campo:** descobrindo o futuro perto de casa. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2014.

SOUZA, Francilane Eulália. SILVA, Edson Batista. **A educação no/do campo no Cerrado goiano: avanços e retrocessos.** *In*____: Élisée, Rev. Geo. UEG – Goiás, v.9, n.2, e922016, jul./dez. 2020.

SOUZA, Francilane Eulália de. Inventário das escolas no Campo do Estado de Goiás de 2007 a 2018. *In*____: FALEIRO, Wender; CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (orgs.) **NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo.** –- Goiânia / Kelps, 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*___ CASTRO, Iná E. de *et al.* (orgs.): **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

SOUZA, José Gilberto de. **Limites do Território.** *In*____ Revista Agrária, São Paulo, nos 10/11, p. 99-130, 2009. Disponível: http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/155. Acesso: março de 2020.

SOUZA, M. M. O. de. **Luta, territorialização e resistência camponesa no leste Rondoniense (1970-2010).** Uberlândia: MG. 2011. Tese. 361f.

VIEIRA. L R da C. **Escola Municipal Pólo Holanda:** Uma História de Luta em Prol da Educação do Campo. Monografia (Licenciatura em História) Universidade Estadual de Goiás, Goiás-GO: 2007.

WOORTMANN, Klass. Com parente não se negocia. – O campesinato como ordem Moral. *In:* **Anuário Antropológico.** Ed. UNB- tempo brasileiro, 1990. 71 p.

II PNERA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Junho de 2015.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo De Anuência Da Instituição

Escola Municipal
Bruno Freire de Andrade

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Escola Municipal Bruno Freire de Andrade está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina,** coordenado pelo pesquisador **Isaias Rodrigues da Silva**, desenvolvido em conjunto com o pesquisador Orientador Profº Drº Edson Batista da Silva na **Universidade Estadual de Goiás.**

A Escola Municipal Bruno Freire de Andrade assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de maio até novembro de 2020. Declaramos ciência de que a coleta de dados só poderá ser iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo sistema CEP/CONEP.

Declaramos, ainda, que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Faina/GO, 09 de março de 2020

Cleide Pereira Damaceno

Assinatura/Carimbo do(a) responsável pela instituição pesquisada

Cleide Pereira Damaceno
DIRETORA Dec. nº 296/2020
E. Mun. Bruno Freire de Andrade

Rua 01, Qd 01 s/n, Setor Central. Povoado de Araras/Faina-GO. Zona Rural. CEP: 76740-000. Fone: 62 3386 1475. E-mail: escolabrunofreire@hotmail.com

Apêndice B: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CÂMPUS CORA CORALINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina**". Meu nome é ISAIAS RODRIGUES DA SILVA, sou estudante de mestrado em Geografia, pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail isaias.rodriguesdasilva@gmail.com, endereço Rua 5, Q 3. L 11, s/n. Setor Central. Araras/Faina – GO. e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 986257929/(62) 985341668. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Isaias Rodrigues da Silva (pesquisador responsável) e o Prfº Drº Edson Batista da Silva (Orientador da pesquisa).

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 20 minutos e a sua participação na pesquisa 60 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o de investigar a realidade da escolarização que se faz no município de Faina - GO, com a intenção de compreender os

problemas e desafios no ensino que é oferecido, especialmente nas escolas que atendem ao público do campo. Nesse contexto, é preciso discutir a ideia de sucessão rural e do projeto de campo que está sendo pensado para o Brasil. Faz-se necessário contextualizar o ensino que é oferecido nas escolas que estão no campo com a realidade vivida dos estudantes. E investigar as implicações atuais e futuras para a permanência do jovem no campo.

O objetivo desta pesquisa é o de compreender até que ponto a educação no/do campo que se faz na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade influencia a sucessão rural na comunidade camponesa no Povoado de Araras em Faina.

Para os procedimentos de coleta de dados serão adotadas a observação participativa no espaço escolar e nos locais onde as famílias vivem, este procedimento diz-se da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. O questionário aberto com respostas livres dos sujeitos da pesquisa. E roteiros de entrevista semiestruturada com questões sobre o tema que está sendo estudado, permitindo que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Ainda serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa.

Deste modo, solicito autorização da gravação/obtenção da imagem/voz.

( ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

( ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

( ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais como: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação e mal-estar, mas caso acontece algo deste tipo, poderá interromper o procedimento. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação poderá solicitar ajuda bem como tirar dúvidas.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios acadêmicos e sociais na divulgação dos resultados que poderão ser utilizados como fonte de pesquisa e de efetivação de ações e projetos que beneficie as comunidades e famílias sujeitos da pesquisa.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico impresso, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ainda poderá ter acesso aos resultados da pesquisa na forma impressa, ou por meio de apresentação pública dos resultados realizada em local, data e horarios pre-definidos.

Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Isaias Rodrigues da Silva, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, ..., abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Isaias Rodrigues da Silva, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo "**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras**

em Faina". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Faina/GO, ____de _____de 2020.

_____

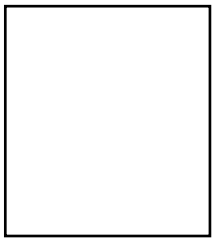
Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: _____/_____/_____

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: _____/_____/_____



Apêndice C: Termo De Assentimento Livre E Esclarecido - TALE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CÂMPUS CORA CORALINA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina**". Meu nome é ISAIAS RODRIGUES DA SILVA. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador (a) responsável ISAIAS RODRIGUES DA SILVA por e-mail isaias.rodriguedasilva@gmail.com ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 986257929/(62)985341668. Você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: cep@ueg.br.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender até que ponto a educação no/do campo que se faz na Escola Municipal Bruno Freire de Andrade influencia a sucessão rural na comunidade camponesa no Povoado de Araras em Faina. Se você quiser participar, iremos aplicar um roteiro de entrevista com questões abertas, relacionadas ao tema da pesquisa, em sua residência ou na unidade escolar Escola Municipal Bruno Freire de Andrade, que terá duração aproximada de 30 minutos. Os riscos que você terá ao participar do estudo são: possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais como: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação e mal-estar, mas caso acontece algo deste tipo, poderá interromper o procedimento e solicitar ajuda. Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo poderá gerar benefícios acadêmicos e sociais na divulgação dos resultados que poderão ser utilizados como fonte de pesquisa e de efetivação de ações e projetos que beneficie as comunidades e famílias sujeitos da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Faina - GO, ___ de _____de 2020.

_____

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: _____/_____/_____

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: _____/_____/_____

Apêndice D: Roteiro De Entrevistas Com Camponeses

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CÂMPUS CORA CORALINA

PROJETO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina

Pesquisador: Isaias Rodrigues da Silva

Roteiro de entrevistas com camponeses

1) Nome completo (idem para conjugue)
2) Idade e sexo
3) Estado civil
4) Lugar de residência atual
5) Nível de escolaridade
6) Número de filhos
7) De onde vieram seus avós e seus pais? Com o que eles trabalham ou trabalhavam?
8) Onde, atualmente, residem seus filhos? Com o que eles trabalham?
9) Como você iniciou a vida com o trabalho no campo?
10) Percebe modificações nas formas de trabalho no campo desde o tempo de seus avós até o de seus filhos? Quais as principais?
11) Qual(is) sua(s) principal(is) fonte(s) de renda?
12) Você faz parte de algum grupo organizado como: cooperativa, associação, grupo informal? Por quê?
13) O seu cultivo na terra é feito de forma ecológica? Por quê?
14) Onde comercializa sua produção?
15) Está vinculado a algum programa do governo como o PAA, PNAE, PRONAF ou Bolsa Família? Como conseguiu vincular-se? Qual a importância desse programa para você?
16) Recebe assistência de extensionistas ou técnicos rurais? De quais instituições? Essa assistência é suficiente? Por quê?
17) Participa de cursos ou troca de experiências? Com que frequência você participa?
18) Esses cursos são promovidos por quais instituições ou organizações?
19) Qual a importância desses espaços de formação para você?
20) Depois de integrado à(s) organização(ões) verificou em sua família algumas mudanças relacionadas à qualidade de vida? Quais?
21) Quais perspectivas futuras a família possui com relação ao seu trabalho na agricultura? Essas perspectivas se relacionam com sua participação na(s) organização(ões)?

22) Os outros agricultores envolvidos nos grupos em questão compartilham dessa perspectiva?
23) Em sua opinião, qual a relação entre participar dessa(s) organização(ões) e construir processos de desenvolvimento rural que não estão preocupados somente com os ganhos econômicos?
24) o que o campo é para você?

ANEXOS

Anexo A: ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS SOBRE A ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CAMPUS CORA CORALINA

PROJETO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina

Pesquisador: Isaias Rodrigues da Silva

Data da entrevista:_____/_____/_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS SOBRE A ESCOLA

Escola Pesquisada:
_____
Endereço da escola:_____
Entrevistado (a):_____

1- Quanto à escola:

1.1 - Quando e porque a escola foi criada?
1.2 - Qual o papel, e a importância da escola para os alunos que vivem no campo?
1.3 - A escola tem profissionais com formação voltada para o homem camponês (meio rural)?
1.4 – A escola possui momentos de reflexão (projetos, semanas e outros) ligada ao campo (meio rural)?
1.5 - A escola enfrenta dificuldades ou problemas? Quais?
1.6 – Como é elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola? Ele atende as especificidades do alunado do campo?
1.7 – Como é pensado o currículo escolar? Você acredita que ele contempla ao publico do campo?

2 - Quanto aos alunos

2.1 - Qual o número de alunos geral e por série?
2.2 - Qual a origem dos alunos?
2.3 – Existe evasão na escola de alunos que vem do campo? Qual o número anual? Qual o motivo?

Anexo B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CAMPUS CORA CORALINA

PROJETO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina

Pesquisador: Isaias Rodrigues da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

1– Qual é sua origem? E por que você trabalha em uma escola no campo?
2 - O que é o campo (meio rural) para você hoje?
3 – Quem é o camponês (meio rural) para você?
4 - Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo? Em caso positivo como você a define?
5 - Você acredita que os alunos que vivem no campo são diferentes dos alunos que vivem na cidade? Em caso positivo, quais são as diferenças?
6 – Você acredita que o currículo escolar desenvolvido pela Escola Municipal Bruno Freire ajuda o estudante a permanecer no campo, se ele assim desejar?
7 – Você acredita que a escolarização ofertada pela escola Municipal Bruno Freire corresponde à realidade do educando que mora no campo (meio rural)?
8 – Quais os recursos didáticos mais utilizados para trabalhar na sala de aula?
9 – Qual o livro didático adotado nas séries que você trabalha? Ele aborda o cotidiano dos alunos que moram no campo?
10 – Quais são os principais problemas hoje para se trabalhar com os alunos do campo?
11 – você percebe se os alunos pretendem continuar morando no campo ou irem para a cidade? Justifique?

SOUZA, F. E. **As "geografias" das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** Presidente Prudente – SP. 2012. Tese de Doutorado.

Anexo C: QUESTIONÁRIO – AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CAMPUS CORA CORALINA

PROJETO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA NO/DO CAMPO: leituras do território camponês no Povoado de Araras em Faina
Pesquisador: Isaias Rodrigues da Silva

QUESTIONÁRIO – AOS ALUNOS

1 – Levantamento Socioeconômico
1.1 Nome do aluno (a):_____
Idade:_____ Nome do local onde mora: _____
Escola:_____ Série:_____
1.2 O local onde você mora é? Marque com um X a opção correta
Assentamento ( ) Fazenda, Sitio, Chácara e outros ( )
1.3 - A propriedade em que você mora pertence aos seus pais?
Sim ( ) Não, meus pais trabalham na propriedade ( ) Não, meus pais alugam a propriedade ( )
Outras ( )
Especifique:_____
1.4 - Quais são as atividades desenvolvidas na propriedade em que você mora? (pode marcar várias opções desde que haja na propriedade.
Produção de leite ( ) Criação de Galinha ( ) Criação de porco ( ) Horta ( )Plantação de arvores frutíferas ( ) Outras ( ) Quais?_____
1.5 Você ajuda na propriedade onde mora?
Não ( ) Sim ( ) o que você faz?_____
1.6 Quantas pessoas têm na sua casa, somando você? Marque um X
2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) Mais de 7 ( )
1.7 Marque com um X para os objetos que você tem acesso em casa (pode marcar vários desde que você tenha acesso:
TV ( ) Computador ( ) Rádio ( ) Telefone fixo ou celular ( ) Vídeo-game ( ) jornal impresso ( ) Revista ( ) Livro ( ) Outros ( ) Quais _____
1.8 Marque com um X para o veículo que seus pais utilizam para locomover (sair, passear) . Atenção, pode marcar vários desde que seus pais tenham?

Carro (b) Moto (b) Bicicleta (b) Outros (b)
Quais?_____

2.0 – Quanto Ao Transporte
2.1 Que horas você sai de casa para ir á escola?_____
2.2 Que horas você chega em casa depois que sai da escola?_____
2.3 Onde você almoça?
Em casa ( ) Na escola ( ) Dentro do ônibus ( ) Outros lugares ( )
2.4 Como é transporte escolar que você utiliza? Descreva?
2.5 O transporte escolar que você utiliza para de funcionar (quebra)? Em caso positivo, quantas vezes ao ano? Marque com um X para a quantidade. Uma vez no ano ( ) duas vezes no ano ( ) três vezes no ano ( ) várias vezes ( )
2.6 Quando chove é difícil ir a aula? Em caso positivo, por quê?
2.7 Porque você não estuda em uma escola no meio urbano (cidade)?

3.0 Questões gerais
3.1 O que é o campo (meio rural) para você? Quando você pensa em campo o que vem no seu pensamento?
3.2 Você gosta de viver no meio rural?
Sim ( )
Porque:_____
Não ( )
Porque:_____
3.3 Quais são as suas principais brincadeiras (laser) na sua casa? Quais as que você mais gosta?
3.4 É comum o professor abordar temas (conteúdo) ligado a sua vida no campo (meio rural)? Quais foram os temas? Aponte abaixo:_____
3.5 Já houve alguma atividade (palestra, festa, etc), na escola, relacionado a sua vida no meio rural?
Não ( ) Sim ( )
Quais?_____
3.6 Quando você terminar os seus estudos onde você quer morar? Marque com um X.
No campo ( ) Ir para o meio urbano ( )
Porque?_____
3.7 – Qual profissão você pretende seguir?

SOUZA, F. E. **As "geografias" das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** Presidente Prudente – SP. 2012. Tese de Doutorado.