

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CLEIVANE PERES DOS REIS**

**ESTADO, LUTA DE CLASSES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**  
**PARA O CAMPO NO TOCANTINS**  
**Territórios em Disputa**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Formação Humana, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos - SP  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R375eL Reis, Cleivane Peres dos.  
Estado, luta de classes e políticas públicas de educação  
para o campo no Tocantins : territórios em disputa / Cleivane  
Peres dos Reis. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
347 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2015.

1. Educação. 2. Estado. 3. Políticas públicas. 4. Educação  
do campo. I. Título.

CDD: 370 (20ª)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cleivane Peres dos Reis, realizada em 27/02/2015:

---

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
UFSCar

---

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento  
UFSCar

---

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho  
UFSCar

---

Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira  
UFTO

---

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela  
UNESP

## DEDICATÓRIA

*Ao meu companheiro, Rafael Braúna, pela vivência e carinho e por partilhar o sonho de um mundo mais justo.*

*Aos meus filhos Kauê, Mariê e Caio, pelo aprendizado da dedicação incondicional e pelo enorme amor e alegria que compartilhamos todos os dias.*

*À minha mãe, Maria das Graças, por seu amor, carinho e dedicação em todos os momentos da minha vida.*

*A todos que trabalham com formação humana no Brasil, traduzindo numa práxis criativa e emancipadora o desejo sincero de exterminar a servidão e o domínio imposto pelo capital e de construir uma sociedade socialista.*

*Em memória*

*Ao meu pai, Miltom Augusto dos Reis, pelos bons exemplos e por toda dedicação dispensada à nossa família.*

*A meus avós, trabalhadores rurais, que foram a primeira e mais forte influência para minha militância junto àqueles que vivem do trabalho no campo.*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Luiz Bezerra Neto, meu orientador, pela importante interlocução vivenciada ao longo deste trabalho. As reflexões aqui presentes são, certamente, expressão das discussões que realizamos e das afinidades em relação às possibilidades de emancipação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

À professora Maria Cristina Bezerra por seus apontamentos críticos e aguçada percepção dos sentidos que este trabalho pode representar e pela agradável convivência nesse percurso educativo.

A meu companheiro Rafael Braúna, pelo desprendimento de me acompanhar sempre, e pelo apoio e paciência. Mas, principalmente, por compartilhar do mesmo desejo de construção de uma sociedade mais justa e feliz para todos.

Aos meus filhos, tão pequenos, por aceitarem, desde tão cedo, a aventura da mudança, das viagens e das aprendizagens compartilhadas. A alegria da infância, das descobertas e aprendizagens que realizam, estimulam e contagiam a minha vida.

À minha mãe, à minha sogra e a todos os amigos e familiares que sempre me ajudaram no cuidado com as crianças, todas as vezes que o trabalho de pesquisa exigia que temporariamente nos afastássemos da convivência diária, e por todo afeto que sempre me dedicaram.

À Lila, minha grande amiga, pela convivência e amizade de muitos anos. Ao seu esposo João e sua filha Bia, pela atenção carinhosa e a prestimosa acolhida em São Carlos. O apoio recebido foi inestimável. A vocês, toda minha gratidão.

À Layanna, Cris e Bethania, grandes amigas, pelo amor dedicado a mim e à minha família, sempre e incondicionalmente. Mas, principalmente, por partilharem também os momentos difíceis, quando mais precisamos de amizades verdadeiras.

À Ana Claudia, Denice e Daiane pela fundamental coadministração das tarefas domésticas e cuidados com as crianças.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude, do Ministério Público Estadual do Tocantins: Silvia, Julane, Brunno, Mônica, Vilany, Dani, Haidê, Demóstenes Torres, Sidney Fiori e

Zenaide. Pela compreensão e ajuda que sempre me dedicaram, sou-lhes muito agradecida. À gestão administrativa do Ministério Público pelo apoio institucional, também meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas professores da Universidade Federal do Tocantins – UFT, e em especial aos orientados de graduação, pela profícua e prazerosa relação que estamos construindo.

Um agradecimento muito especial aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Educação do Campo – GEPEC, pelos bons e significativos momentos de reflexão, discussão e construção coletiva do conhecimento. Em especial, aos professores Manoel Nelito, Marcos Cassin, Kátia Caiado, Fábio Villela, e aos colegas Lila, Jack, Júlia, Zé Neto, Wanderley, Adriana, Ana Flávia, Lucinéia, Miriam e Elen, entre outros.

À CAPES, que através da concessão de bolsa de pesquisa me permitiu a atualização dos estudos e, concretamente, meu deslocamento permanente entre Palmas-TO e São Carlos-SP.

Aos professores do Doutorado em Educação da UFSCAR.

A Augustinho Oliveira Chaves, atualmente Delegado Federal do Ministério do Desenvolvimento Agrário no Estado de Tocantins, e Maria Aparecida Morcef Bouzada que, gentilmente, me possibilitaram o contato com outras instituições e pessoas importantes para o desenvolvimento deste trabalho, bem como pela disponibilização de uma série de documentos sobre os Territórios da Cidadania no Estado do Tocantins.

Aos assentados de reforma agrária que participaram do Programa de Formação de Lideranças Rurais para o Desenvolvimento Sustentável do Tocantins e do Programa de Formação de Agricultores Agroecológicos do Território do Médio Araguaia, pelas inúmeras aprendizagens que partilhamos e pela militância na construção de uma vida mais digna para homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos que vivem no campo.

Um agradecimento especial a todas as pessoas a quem recorri para colher dados, entrevistar, conversar. Em especial aos membros dos Colegiados Territoriais, aos secretários, diretores e professores.

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto”* Mercedes Sosa

*Pensar significa desestabilizar-se interiormente e  
desestabilizar o discurso consolidado.*  
José Saramago

## RESUMO

Esta tese analisa as políticas de Educação Básica para o campo no Estado do Tocantins, implementadas especialmente a partir dos anos de 1990. Situada no contexto das reformas educacionais orientadas pelas agências internacionais comprometidas com o modo de produção capitalista – com o objetivo de forjar um ensino capaz de assegurar a dominação ideológica e atender às necessidades impostas pelo mercado de trabalho – a política educacional direcionada à classe trabalhadora no campo é analisada a partir de uma leitura crítica sobre o Estado e as políticas públicas no contexto do capitalismo e de suas crises cíclicas. Evidencia-se no trabalho o papel desempenhado pelo Estado no processo de expansão do capital no campo, bem como suas consequências para a classe trabalhadora, que se expressam, por um lado, no avanço do agronegócio e, por outro, na precarização das condições de trabalho e no retorno de relações produtivas já consideradas extirpadas na sociedade, como o trabalho escravo na sua configuração contemporânea. Na análise efetivada, são tomados como referências concretas os chamados Territórios da Cidadania – elementos do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas para o campo – permitindo as reflexões sobre as políticas de educação para o campo no Tocantins. Privilegia-se, ainda, a análise da produção teórica elaborada pelo “Movimento por Uma Educação do Campo”, destacando as contradições presentes em tais propostas, seus limites, alcances e possibilidades. A simultânea recorrência à teoria marxista e à adoção do materialismo histórico dialético permite que ao longo do trabalho se empreenda a crítica às formas de sustentação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se buscam as possibilidades de sua ultrapassagem. Nesse sentido, tais reflexões desenvolvidas partem do princípio de que a educação não é uma ação isolada, que não se compreende nem se explica por si. A análise sobre suas possibilidades, limites, qualidade e extensão, não pode, pois, prescindir da consideração da base material da sociedade, de sua forma de organização e funcionamento, de suas contradições e dos antagonismos de classes nela presentes. As considerações finais do trabalho vão afirmar a inexistência de políticas de educação para o campo no Tocantins, que atendam, de fato, aos interesses da classe trabalhadora no campo, bem como afirmar a importância da dialetização dos componentes imediatos presentes nas concepções teórico-práticas das atuais políticas educacionais, a fim de que seja potencializada a dimensão transformadora das práticas educativas escolares, na perspectiva da emancipação humana e da superação da sociedade de classes.

**Palavras Chaves:** Estado – Políticas Públicas – Educação do Campo



## ABSTRACT

This thesis analyzes basic education policies to the camp in the State of Tocantins, implemented especially from 1990. Situated in the context of educational reforms oriented by international agencies committed to the capitalist mode of production - in order to forge an education adequate for the ideological domination and meet the demands of the labor market - the educational policy aimed at the working class in the camp is analyzed from a critical reading about state and public policies in the context of capitalism and of its cyclical crises. It's evident in these paper the role of the state in the capital of the expansion process in the camp, as well as its consequences for the working class, which are expressed on the one hand, in the advance of agribusiness, and, second, in precarious conditions labor and return productive relationships already considered extirpated in society as slave labor in its contemporary setting. In the analysis carried out are taken as specific references so-called Citizenship Territories - elements of the contemporary process of territorialization of public policies for the camp - to allow the reflections on education policies for the camp in Tocantins. The focus is also the analysis of the theoretical production drawn up by the "Movement for a Rural Education," highlighting the contradictions present in such proposals, its limits, scope and possibilities. The simultaneous recurrence of Marxist Theory and the adoption of dialectical historical materialism, let along the paper to undertake the critical forms of support of capitalist society, while seeking the chances of your passing. In this sense, the reflections developed along this thesis depart from the principle of education is not an isolated one, that one understands neither be explained by itself. The analysis of its possibilities, limits, quality and extent, cannot therefore dispense with consideration of the material basis of society, of its organization and operation of its contradictions and present her class antagonisms. The final considerations will assert a lack of education policies to the camp in Tocantins, that would, in fact, the interests of the working class in the camp, and affirm the importance of the dialectic of the immediate components in theoretical and practical concepts of current educational policies for the camp, so that is enhanced manufacturing dimension of school education practices from the perspective of human emancipation and overcoming class society.

**Key words:** State - Public Policy - Rural Education

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Esquemático do Sistema Nacional de Desenvolvimento Regional	113
Figura 2 – Mapa dos Conflitos no Campo (1985/1996)	81
Figura 3 - Mapa de Composição do Território da Cidadania do Bico do Papagaio	209
Figura 4 – Mapa de Localização e Composição do Território da Cidadania Sudeste	249

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território do Bico do Papagaio	225
Quadro 2 - Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território do Jalapão	243
Quadro 3 - Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território Sudeste	265

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estabelecimentos e áreas utilizadas no Estado do Tocantins – 2006	142
Tabela 2 – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Território do Bico do Papagaio	210
Tabela 3 – Populações Tradicionais no Território do Bico do Papagaio	211
Tabela 4 – Indicadores de Desenvolvimento do Território do Bico do Papagaio	212
Tabela 5 – Estrutura Fundiária do Território do Bico do Papagaio	213
Tabela 7 – Produção de Extração Vegetal do Território do Bico do Papagaio	215
Tabela 8 – Efetivo de Rebanhos do Território do Bico do Papagaio	215
Tabela 9 – Uso de Terras no Território do Bico do Papagaio (2006)	216

Tabela 10 – Condição de Uso das Terras do Território do Bico do Papagaio	217
Tabela 11 – Quantidade de Estabelecimentos de Ensino no Território do Bico do Papagaio	219
Tabela 12 – Discentes e Docentes da Rede Escolar do Território do Bico do Papagaio (2009)	220
Tabela 13 – Índices Educacionais da População do Território do Bico do Papagaio (2010)	222
Tabela 14 – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Território Jalapão.	232
Tabela 15 – População por Faixa Etária no Território do Jalapão	233
Tabela 16 – População que Compõe a Demanda da SDT/MDA no Território do Jalapão	234
Tabela 17 – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Território Jalapão	234
Tabela 18 - Proporção de Moradias Abaixo da Linha da Pobreza e Indigência no Território do Jalapão	235
Tabela 19 – Dados Sobre Serviços de Saneamento Básico no Território Jalapão	236
Tabela 20 – Estrutura Fundiária no Território do Jalapão (2006)	237
Tabela 21 – Grupo de Atividade Econômica no Território do Jalapão– 2006	237
Tabela 22 – Condições dos Produtores no Território do Jalapão	238
Tabela 23 – Uso das Terras no Território Jalapão (2006)	239
Tabela 24 – Dados Sobre a Educação no Território Jalapão	240
Tabela 25 – Dados Educacionais do Território do Jalapão (2007-2009)	242
Tabela 26 – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Território Sudeste	250
Tabela 27 – Demanda do PRONAT no Território Sudeste	251
Tabela 28 – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Território Sudeste	252
Tabela 29 – Proporção de Moradores Abaixo da Linha da Pobreza e Indigência (2010)	253

Tabela 30 – Dados sobre Serviços de Saneamento Básico no Território Sudeste.	255
Tabela 31 – Estrutura Fundiária no Território Sudeste (2006)	256
Tabela 32 – Produção Agrícola no Território Sudeste (2006-2009)	257
Tabela 33 – Efetivo dos Rebanhos no Território Sudeste	258
Tabela 34 – Condição do Produtor do Território Sudeste	259
Tabela 35 – Uso das Terras no Território Sudeste (2006)	260
Tabela 36 – Dados Sobre a Educação no Território Sudeste	261
Tabela 37 – Dados Educacionais do Território Sudeste 2007/2009	263

**SIGLAS**

- ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
- ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
- ANMTR – Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais
- BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Social
- CAC – Conselho de Acompanhamento e Controle Social
- CAF – Comitê de Articulação Federativa
- CAOPIJ – Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude
- CBAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
- CC/PR – Casa Civil da Presidência da República
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na  
Formação Profissional
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CODETER – Conselho de Desenvolvimento Territorial
- CONDRAF – Conselho Nacional de Desenvolvimento Territorial Rural
- CONORTE – Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- COOPVAG – Cooperativa de Profissionais Liberais do Vale do Araguaia
- CPCs – Centros Populares de Cultura
- EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural
- EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ETA – Escritório Técnico da Agricultura Brasil-EUA
- FAEG – Federação da Agricultura de Goiás
- FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
- FETAET – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Agricultura do  
Tocantins
- FNDR – Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional
- FPM – Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e  
Valorização dos Profissionais do Magistério

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo  
GETAT – Grupo Executivo de Terras Araguaia-Tocantins  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente  
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ITR – Imposto Territorial Rural  
JICA – Agência Japonesa de Cooperação Internacional  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento  
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
MI – Ministério da Integração Nacional  
MINC – Ministério da Cultura  
MIRAD – Ministério da Reforma Agrária  
MJ – Ministério da Justiça  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
MME – Ministério de Minas e Energia  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão  
MPTO – Ministério Público do Estado do Tocantins  
MS – Ministério da Saúde  
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe  
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento  
PDTR – Política Nacional de Desenvolvimento Territorial Rural  
PIB – Produto Interno Bruto  
PJR – Pastoral da Juventude Rural  
PME – Plano Municipal de Educação  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNDR – Política Nacional de Desenvolvimento Regional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNOT – Política Nacional de Ordenamento Territorial

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPA – Plano Plurianual

PRODECER – Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAT – Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSCECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTC – Programa Territórios da Cidadania

PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário

SDR – Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEAP – Secretaria de Aquicultura e Pesca

SEDUC/TO – Secretaria Estadual de Educação do Tocantins

SEFAZ/TO – Secretaria Estadual da Fazenda do Tocantins

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPLAN/TO – Secretaria Estadual de Planejamento do Tocantins

SEPPIR – Secretaria Especial de política de Promoção da Igualdade Social

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO – Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUPRA – Superintendência de Políticas de Reforma Agrária

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

TR – Territórios Rurais

UDR – União Democrática Ruralista

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	19
<b>CAPÍTULO 1- A Perspectiva da Luta de Classes na Análise Crítica do Território</b>	32
1.1. Luta de Classes e Territórios: elementos para o debate	37
1.1.1. Territórios, territorialidades e luta de classes no campo	42
1.2. Estado, Classes Sociais e Políticas Públicas	55
1.2.1. O Estado sob a ótica do pensamento marxista	57
1.2.2. Políticas Públicas numa perspectiva marxista	62
<b>CAPÍTULO 2 – Território e Territorialização no Tocantins</b>	65
2.1. Formação Histórica e Organização Socioeconômica: o papel do Estado na configuração territorial do Tocantins	68
2.1.1. Do período colonial às primeiras décadas da primeira república	68
2.1.2. Dos anos de 1930 aos de 1980 – da “Marcha para o Oeste” à ocupação da Amazônia brasileira	72
2.1.3. Do final da década de 1980 aos dias atuais	79
2.1.3.1. Projeto Campos Lindos	88
2.1.3.2. PRODECER III – Pedro Afonso	89
2.1.3.3. Projeto Sampaio	89
2.2. Modernização e Pobreza: a expansão do agronegócio e suas consequências	91
2.2.1. A expansão do agronegócio tocantinense	93
2.2.2. Arrendamento de terras e suas consequências	96
2.2.3. Atuação das grandes empresas do agronegócio	97
2.3. O avanço do agronegócio e o aumento das desigualdades no campo	99
2.3.1. Implicações para a agricultura familiar	99
2.3.2. Avanço da agroescravidão no Tocantins	100
<b>Capítulo 3 – Territórios e Políticas de Desenvolvimento Territorial Rural</b>	103
3.1. Da Política Nacional de Desenvolvimento Regional ao Programa Territórios da Cidadania	106
3.1.1. O Plano Nacional de Desenvolvimento Regional	106

3.1.2. O Programa Territórios da Cidadania	113
3.1.2.1. A configuração do Programa	114
3.1.2.2. Subordinação e controle social nas políticas de desenvolvimento territorial	117
3.2. Contradições e Tensionamentos nas Políticas de Desenvolvimento Territorial	127
3.2.1. Cidade e campo – relações e contradições entre rural e urbano	127
3.2.2. Tradição municipalista e a cultura oligárquica na política brasileira	133
3.2.3. Participação social e desenvolvimento territorial	137
3.2.4. Reforma agrária e política de desenvolvimento territorial	141
<b>CAPÍTULO 4 – Estado e Políticas de Educação para o Campo: recolocando o debate sobre a luta de classes</b>	146
4.1. A história da educação do campo em perspectiva	147
4.2. Crise do capitalismo e educação do campo no fim do século XX – predominância da ideologia neoliberal	167
4.3. O território da educação do campo a partir dos anos de 1990 – legislação e políticas de educação para o campo em vigor	182
4.3.1. A Política de educação para o campo e o PRONACAMPO	193
4.3.1.1. Breve contextualização	193
4.3.1.2. A configuração do PRONACAMPO	196
4.4. Considerações sobre as contradições do processo de institucionalização da política de educação do campo	201
<b>CAPÍTULO 5 - Territórios da Cidadania e Educação do Campo no Tocantins – o campo concreto de análise</b>	206
5.1. Breve Contextualização do Território da Cidadania do Bico do Papagaio	208
5.1.1. Dados Demográficos	209
5.1.2. Índices de Desenvolvimento Humano	211
5.1.3. Saneamento Básico	212
5.1.4. Estrutura Fundiária	213
5.1.5. Produção Agropecuária	214
5.1.6. Uso da Terra e Caracterização dos Produtores	216

5.1.7. Organização Social	217
5.1.8. Educação no Território da Cidadania do Bico do Papagaio	218
5.2. Breve Contextualização do Território da Cidadania do Jalapão	231
5.2.1. Dados Demográficos	231
5.2.2. Índices de Desenvolvimento Humano	234
5.2.3. Saneamento Básico	235
5.2.4. Estrutura Fundiária	236
5.2.5. Produção Agropecuária	237
5.2.6. Uso da Terra e Caracterização dos Produtores	238
5.2.7. Organização Social	239
5.2.8. Educação no Território da Cidadania do Jalapão	240
5.3. Breve Contextualização do Território da Cidadania Sudeste	248
5.3.1. Dados Demográficos	249
5.3.2. Índices de Desenvolvimento Humano	252
5.3.3. Saneamento Básico	254
5.3.4. Estrutura Fundiária	255
5.3.5. Produção Agropecuária	256
5.3.6. Uso da Terra e Caracterização dos Produtores	259
5.3.7. Organização Social	260
5.3.8. Educação no Território da Cidadania Sudeste	261
5.4. Perspectivas da educação para o campo na atualidade – o Movimento Por Uma Educação do Campo em questão	274
5.4.1. O discurso da superação da dicotomia cidade-campo	275
5.4.2. O sincretismo epistemológico e o ecletismo pedagógico	278
5.4.3. A negação da luta de classes e a busca do consenso de classes	280
5.5. Educação e emancipação humana – possibilidades de um novo projeto de sociedade e de educação para o campo	282
<b>CONCLUSÃO</b>	287
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	295
<b>APÊNDICES</b>	313
<b>ANEXOS</b>	316

## INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um trabalho social. O seu significado e a sua importância são o resultado do que a sociedade faz dela, o que, por sua vez, depende do grau de desenvolvimento dessa sociedade, das exigências dos indivíduos e das possibilidades políticas e econômicas do tempo presente, mediadas pelas relações concretas estabelecidas na luta de classes. Isso significa afirmar que a educação não é neutra. Ela reflete as lutas travadas nas disputas pela sobrevivência, e é marcada por elas.

Desse modo, falar de educação numa sociedade de classes significa dizer que ela é permeada por contradições, por lutas e pelo antagonismo de classes. Significa dizer que ela se transforma de acordo com o movimento da sociedade e que, ao transformar-se e ser transformada, também possibilita uma educação de tipo diferente, adequada à nova realidade. Sendo assim, em cada época e em cada sociedade, a educação reflete as condições de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas nesse processo.

Numa sociedade capitalista como essa em que vivemos, significa dizer que a educação está voltada para a conservação do “status quo” e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se desejarmos outro tipo de educação, não resta, portanto, outra opção senão lutar pela transformação da sociedade.

Marx (2008), na terceira tese sobre Feuerbach, já informava: “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado”. Nesse sentido, pensar uma educação que leve em consideração a emancipação humana diante do modo de produção capitalista perpassa, necessariamente, pela crítica às formas e bases de sustentação da sociedade capitalista.

Torna-se cada vez mais necessária a adoção de referências teóricas, capazes de possibilitar, a partir de uma formação social concreta, a compreensão dos seus elementos mais gerais, propiciando a elaboração de propostas de sua transformação num determinado tempo histórico. Enfatizamos, desse ponto de vista, a necessidade de referências substantivas para a ação humana, especialmente a da classe trabalhadora, negando, assim, a propalada crise dos paradigmas e o caráter inócuo das ideologias.

Nesse sentido, ao buscar discutir e analisar as políticas de educação para o campo, no Estado do Tocantins, procuramos adotar uma visão crítica frente às formas de estruturação da sociedade burguesa, implicando, igualmente, a valorização da visão de mundo da classe trabalhadora e, portanto, de uma subjetividade não apenas capaz de elaborar a crítica ao ordenamento hegemônico, mas capaz também de, ainda no seu interior, constituir intervenções voltadas para uma perspectiva emancipatória, a partir de um campo singular de classe, a dos trabalhadores.

Desse lugar, a educação escolar inscreve-se como um entre muitos instrumentos importantes de subjetivação da classe trabalhadora, situando-se na qualidade de um campo de força estratégico na luta de classes. Assim, na análise das políticas de educação para o campo no Tocantins, interessa-nos captar as referências dessas políticas educativas, a forma como são efetivadas nos distintos territórios onde se materializam, suas abrangências, contradições, seus limites e possibilidades. Parece especialmente relevante explicitar qual campo, novo ou velho com roupagens novas, reais ou intencionais, tem se configurado em termos de ideário de escola e de sociedade.

Importa, também, perceber as dimensões reais da intencionalidade das políticas educacionais destinadas à classe trabalhadora no campo. Elas têm possibilitado o acesso dessa população aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade? Há alguma especificidade na Educação do Campo? Em caso positivo, qual seriam essas especificidades? O que se espera da escola do campo?

Finalmente, na perspectiva dos segmentos representados nos Colegiados Territoriais da Cidadania, especialmente aqueles dos representantes dos movimentos sociais e dos gestores públicos, torna-se significativo compreender, a partir da experiência que têm na e da sociedade, quais são as formas de representação do lugar da classe trabalhadora do campo, que constroem na sociedade. O que compreendem como Território? Quais as suas concepções de cidadania? E, especialmente, em que a prática de participação nos colegiados territoriais, contribui para o fortalecimento da classe trabalhadora no campo, em termos de construção de uma nova racionalidade?

O conjunto dessas preocupações não se limita ao campo acadêmico. Elas se inscrevem na contínua aproximação e vinculação com o universo das classes trabalhadoras, ao longo da trajetória de vida da pesquisadora que, desde meados da década de 1990, vem desenvolvendo trabalhos relacionados às demandas educacionais dessa classe, particularmente no campo.

Ao exercitar um breve inventário dessas práticas, elas são percebidas fortemente inscritas numa perspectiva crítica da relação educação/sociedade, segundo a qual o campo educativo é entendido como constituído e constituinte de relações sociais concretas, espaço do jogo de forças e de luta por hegemonia (REIS, 2002). Essa perspectiva corrobora a percepção de que os constrangedores índices de analfabetismo, de fracasso escolar – expresso, entre outras coisas, nos elevados índices de repetência e de evasão e na distorção idade – série, somados às precárias condições socioculturais do sistema escolar público brasileiro, especialmente no campo, só podem ser profundamente compreendidos e transformados, se analisados criticamente, reconhecendo objetiva e subjetivamente os condicionantes histórico-sociais que vêm atravessando as políticas públicas educacionais brasileiras, em seu devir histórico.

Ao atuar como analista ministerial especializada em Educação junto ao Ministério Público do Tocantins (MPE-TO), durante o período de 2008 até os dias atuais, velhas e novas inquietações provocaram-nos a trilhar novamente o caminho da pesquisa. A realização de vistorias educacionais em escolas na cidade e no campo e a participação em fóruns de debates colocaram novamente a pesquisadora frente a um cenário de abandono e descaso em relação à educação de crianças, jovens e adultos trabalhadores do campo.

Tal cenário parece contrapor-se aos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e propagados pela mídia, bem como aos princípios constitucionais e demais normativas legais que tratam do direito à educação. Avanços estatísticos e na área da legislação educacional parecem não refletir a realidade de crianças, jovens e adultos do campo, com os quais temos dialogado neste trabalho atual.

Assim, considerando a necessidade de manter como horizonte a perspectiva de uma sociedade emancipada, sem classes, acreditamos, conforme Saviani (2008, p. 271), que o enfrentamento dos desafios postos à educação pública na sociedade de classes, passa pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como uma componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

É a partir dessa perspectiva que o presente trabalho se desenvolve. Buscamos, nele, analisar as políticas de educação para o campo no Estado do Tocantins, a partir de uma reflexão sobre o avanço do capital no campo e o papel assumido pelo Estado, especialmente através das políticas públicas, sejam elas relacionadas ao

“desenvolvimento” do campo ou à educação destinada à classe trabalhadora, através da chamada “política de educação do campo”.

Tomamos como referência empírica para o estudo, as políticas de Educação Básica desenvolvidas nos chamados Territórios da Cidadania, localizados em regiões consideradas de maior pobreza rural no Estado do Tocantins, a saber, os Territórios da Cidadania do Bico do Papagaio, do Sudeste e do Jalapão.

A análise da política de desenvolvimento territorial rural e das políticas de educação básica para o campo, que vêm sendo implementadas, especialmente a partir dos anos de 1990, é realizada tendo como objetivo principal refletir sobre as intencionalidades e contradições presentes nessas políticas, bem como apontar os limites e as possibilidades de construção de outro modelo de desenvolvimento e de educação para o Estado e para o País.

Assim, foram tomados como objetivos específicos neste trabalho o resgate de alguns elementos teóricos de entendimento do processo de configuração territorial do campo brasileiro, elegendo como categorias analíticas fundamentais para essa compreensão o território e a luta de classes.

Foi buscado ainda, na trajetória das políticas públicas de desenvolvimento regional/territorial, o aprofundamento da compreensão acerca do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas para o meio rural brasileiro. Foram discutidos ainda os marcos jurídicos e temas que, a nosso ver, tensionam as atuais políticas de desenvolvimento territorial no Brasil: a relação cidade-campo, rural e urbano; a tradição municipalista e a cultura oligárquica na política brasileira; as formas de participação social e a questão da reforma agrária.

Foi realizada, também, uma análise do processo de implantação e efetivação das políticas públicas de educação para o campo, que vêm sendo gestadas no bojo das reformas educacionais mais amplas, encetadas pelos organismos internacionais do capital e atendidas pelos governos nacionais, bem como seus resultados, no que se refere aos processos de escolarização da classe trabalhadora.

Foi levantada, ainda, uma discussão sobre as semelhanças entre as concepções liberais pós-modernas presentes nas políticas do Banco Mundial/MEC e a proposta dos Movimentos Sociais do Campo, explicitadas nas publicações do “Movimento Por uma Educação do Campo”, e assumidas na forma da atual “política de educação do campo”

brasileira. Essa análise aponta para o atrelamento dos movimentos sociais aos organismos do capital transnacional, evidenciando um distanciamento da luta pela superação do ordenamento social vigente, através da negação da luta de classes e da busca pelo consenso de classe.

A partir da materialidade da educação escolar oferecida à classe trabalhadora no campo, nos três Territórios da cidadania existentes no Estado do Tocantins: Território da Cidadania do Bico do Papagaio, Território da Cidadania do Sudeste e Território da Cidadania do Jalapão, foram discutidas as políticas públicas de educação no Estado, suas contradições, seus limites e possibilidades. No Tocantins, os três territórios juntos são formados por 54 municípios, onde vivem 329.625 pessoas, das quais 110.341 no meio rural. Há nos três territórios 14.981 agricultores familiares, 6.656 famílias assentadas, 1.537 famílias de pescadores, 11 comunidades quilombolas e uma terra indígena (MDA, 2009).

Por fim, foram apresentadas algumas referências teóricas que reafirmam a luta de classes na sociedade atual e os sentidos que uma educação pautada, de fato, na emancipação humana – e não nos preceitos da cidadania compreendida sob a ótica burguesa – deve assumir, no sentido de conformar uma direção intelectual e moral engendrada no âmbito da classe trabalhadora, se pretendemos a construção de uma sociedade sem classes.

Destacamos que este estudo foi orientado por duas hipóteses principais, resultantes das reflexões que foram desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), da linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), e da trajetória como pesquisadora e educadora popular vinculada especialmente aos movimentos sociais no campo.

A primeira hipótese que orienta as reflexões é a de que a educação ofertada à classe trabalhadora no campo reflete os interesses econômicos do capital, em oposição aos da ampla massa de trabalhadores no campo, que se vincularam, a partir da década de 1990, aos novos padrões exigidos pela crise do capitalismo em sua nova fase. A segunda é a de que a precária oferta da Educação Básica para a classe trabalhadora no campo visa, sobretudo, à dominação ideológica e à preparação dos camponeses para o trabalho na monocultura, em expansão nos grandes latifúndios, bem como sua subordinação aos ditames do capital.



Um dos pressupostos do qual partimos neste trabalho é o de que para compreender o sentido das atuais políticas públicas de Educação Básica para o campo no Tocantins, no seu contexto atual, cujos protagonistas se apresentam como uma diversidade de sujeitos, é imprescindível compreender a complexa realidade do campo brasileiro, na sua atual configuração, analisando, de forma articulada, os processos de mobilidade do capital e de territorialização dos movimentos sociais. E, também, para compreender de forma crítica o real significado atribuído à educação escolar da classe trabalhadora no campo, é necessário retomar os principais momentos que marcaram sua história, com os conflitos e as contradições de classes, ocorridas na arena do Estado.

Para dar conta deste estudo, utilizamos como referencial ontológico, o materialismo histórico dialético, considerando especialmente alguns de seus pressupostos centrais, entre os quais o de que é preciso buscar compreender o movimento e os aspectos contraditórios do real, muito mais do que repetir obstinadamente princípios abstratos, e o de que é preciso empreender a crítica, enquanto análise rigorosa do atual estado das coisas ou do movimento real de sua transformação.

A investigação ora apresentada tem, pois, dois pontos de partida. O primeiro diz respeito às inquietações com o tipo de organização societária regida pelo capital e o segundo é o próprio movimento crítico e de busca de alternativas, como já sinalizado. Nesse contexto se inscreve a análise sobre as políticas de Educação Básica para a classe trabalhadora no campo. Para materializá-la, o segundo movimento: empreender novos contatos e ampliar outros tantos com representantes dos colegiados territoriais do Bico do Papagaio, do Sudeste e do Jalapão, com representantes dos movimentos sociais e do poder público; com profissionais da educação atuantes nas escolas localizadas no campo e na cidade e que também atendem aos filhos da classe trabalhadora residentes no campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados documentos e textos produzidos em diferentes espaços: acadêmicos, oficiais e dos movimentos sociais que atuam direta e/ou indiretamente na chamada “educação do campo”. Foram realizadas, também, entrevistas, num total de dezenove, com sujeitos envolvidos na gestão dos territórios, na gestão da educação e nos processos formativos desenvolvidos nas unidades escolares visitadas.

Na primeira etapa do trabalho, foram consultadas dissertações, teses e artigos acadêmicos, documentos oficiais e dos movimentos sociais, produzidos em períodos

significativos da história política, social e educacional, os quais permitiram resgatar o contexto e o clima das políticas oficiais e das propostas de educação para o campo. As informações foram organizadas de modo a possibilitar uma compreensão da educação escolar para o campo, desde o período colonial até os dias atuais. De modo especial, foram lidos e estudados os documentos que compõem a coleção intitulada “Por uma Educação do Campo”, que expressa os fundamentos filosóficos e epistemológicos dos movimentos sociais do campo, vinculados à Via Campesina e organizados na “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”.

Concomitantemente com a primeira etapa, foram realizadas as atividades de campo e entrevistas com membros dos colegiados territoriais – instância responsável por definir a aplicação de recursos e o desenvolvimento de ações prioritárias no âmbito dos municípios que compõem os territórios de cidadania, e com representantes de movimentos sociais (MST, MAB, entre outros), gestores públicos e profissionais da educação. Nas entrevistas, buscamos identificar as concepções de educação, de cidadania e de sociedade que permeiam o discurso e a prática dos entrevistados, bem como levantar informações sobre o processo de implementação das políticas públicas e sua efetividade. No Apêndice 1 desta tese, é possível verificar a caracterização dos sujeitos que foram entrevistados.

Também foram realizadas visitas a várias escolas municipais e estaduais localizadas em diversas regiões do Estado do Tocantins. No período compreendido entre janeiro de 2012 e fevereiro de 2013, foram visitadas 120 unidades escolares. Desse número, 73 estavam localizadas nos Territórios da Cidadania, 40 delas na zona rural e 33 no espaço urbano. Além das 73 unidades escolares localizadas nos Territórios da Cidadania, foram visitadas outras 47 unidades escolares espalhadas pelo Estado do Tocantins, sendo 35 na zona rural e 12 na área urbana. Essa distribuição poderá ser melhor observada no Apêndice 2, deste trabalho.

As visitas às unidades escolares ocorreram articuladas com o trabalho realizado pela pesquisadora, junto ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude, do Ministério Público Estadual do Tocantins (CAOPIJ-MP/TO) que, a pedido dos Promotores de Justiça com atuação na área da infância e juventude, realizam vistorias educacionais nas unidades escolares do Estado, a fim de verificar as condições de infraestrutura, transporte escolar, material didático, formação de professores, merenda escolar e funcionamento dos Conselhos de Educação, especialmente Conselho

Municipal de Educação e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (CACs FUNDEB).

Este trabalho permitiu uma compreensão mais ampla dos problemas educacionais vivenciados pela classe trabalhadora que utiliza a escola pública, não apenas no campo, mas também nas cidades. Nesta pesquisa, os relatórios técnicos produzidos pela equipe do CAOPIJ-MP/TO, a partir do ano de 2011, foram utilizados para ajudar a compor o atual contexto da “educação do campo” no Tocantins.

Os dados foram organizados de forma a expor a situação das escolas localizadas no campo e o processo de implementação e/ou efetivação das políticas educacionais destinadas a ele. As informações obtidas através das visitas às unidades escolares e das entrevistas foram cruzadas com dados mais gerais sobre a educação no Estado, de forma a possibilitar uma compreensão mais geral e, ao mesmo tempo, mais aprofundada sobre os desafios que estão colocados para a escolarização da classe trabalhadora no campo.

A literatura levantada acerca da temática em estudo, o trabalho de campo bem como o referencial teórico adotado e o materialismo histórico dialético possibilitaram a instrumentalização necessária para a análise do terreno político, econômico e social em que as políticas destinadas à educação da classe trabalhadora, foram e estão sendo gestadas, possibilitando a compreensão de que, a despeito do protagonismo dos movimentos sociais no processo de mobilização, discussão e proposição, essas políticas trazem marcas profundas do projeto neoliberal de adequação da educação ao mercado de trabalho, enquanto uma estratégia de conformação da escola à ordem capitalista.

Isto posto, será feita a exposição do trabalho em cinco capítulos, como se verá a seguir:

O primeiro capítulo intitulado “**A Perspectiva da Luta de Classes na Análise Crítica do Território**” busca fornecer alguns elementos relevantes à inteligibilidade da hegemônica racionalidade burguesa, impetrada na atual configuração territorial do campo brasileiro, elegendo como categorias analíticas fundamentais para compreensão desse processo, o Território (OLIVEIRA, 1986, 1999, 2002, 2010; MARTINS, 1993, 1994, 1995; FERNANDES, 1996, 2008, 2011) e a luta de classes (MARX, 1983, 1984, 1997, 2004; ENGELS, 1987, 1998, 2008; GRAMSCI, 1980, 2007).

São considerados como elementos centrais dessa nova configuração territorial, a

mobilidade do capital e a territorialização dos movimentos sociais, entendendo que, somente uma análise articulada de tais processos possibilitaria o entendimento da complexa realidade do campo no país. Assim, na primeira parte desse capítulo, são trazidos elementos que buscam apontar a perspectiva da luta de classes na análise crítica do território, elementos esses necessários para que se compreendam a lógica da construção do território, a ação do Estado na reordenação territorial, a mobilidade do Capital e a territorialização dos Movimentos Sociais.

Na segunda parte desse capítulo, é desenvolvida uma discussão em torno do papel do Estado e das políticas públicas, numa perspectiva marxista (MARX, 1987, 1998; ENGELS, 1998, 2008; GRAMSCI, 1980, 2007), a fim de evidenciar as bases sobre as quais se está erigindo este trabalho de pesquisa, e sobre as quais serão analisadas as políticas de educação para o campo, no Estado do Tocantins.

No segundo capítulo, intitulado **“Território e Territorialização no Tocantins”** buscamos, a partir da concepção de luta de classes e território, exposta no primeiro capítulo, compreender na particularidade da configuração territorial do mais novo Estado brasileiro, o Tocantins, a forma contraditória e desigual com que o capital vem se desenvolvendo no campo e o papel do Estado nessa nova configuração.

Na segunda parte desse mesmo capítulo, abordamos o avanço do agronegócio no Estado do Tocantins, considerado como a mais nova fronteira agrícola moderna no País. Fica evidenciado o papel que, historicamente, o Estado desempenhou em favor dos grandes latifundiários e empresas transnacionais do grande capital. Destacamos, ainda, as consequências da adoção do atual modelo de desenvolvimento, pautado no agronegócio, a exemplo da precarização das condições de trabalho e de vida dos pequenos produtores e agricultores familiares, que se manifesta, de modo especial, no aumento de casos de trabalho escravo, ou agroescravidão (MATTOS, 2013).

O terceiro capítulo recebe o título de **“Território e Políticas Públicas de Desenvolvimento Territorial Rural”**, e nele procuramos aprofundar a compreensão acerca do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas no campo, especialmente a partir dos anos de 1990. Com a análise da trajetória da política de desenvolvimento regional até a sua mais nova configuração, a política de desenvolvimento territorial denominada **“Territórios da Cidadania”**, buscamos evidenciar as contradições ali presentes e as (im)possibilidades do **“combate à pobreza rural”** a que se propõem.

O quarto capítulo, “**Estado e Políticas de Educação para o Campo no Tocantins – recolocando o debate sobre a luta de classes**”, foi subdividido em quatro partes. Na primeira, “A educação do campo em perspectiva” procuramos analisar as políticas de educação para o campo, a partir das contradições da luta de classes que se realizam no âmbito do Estado. Retomamos os principais momentos que marcaram sua história, os conflitos e as contradições de classes ocorridas na arena do Estado.

A segunda parte, “Crise do capitalismo e educação no fim do século XX – predominância da ideologia neoliberal”, busca analisar o processo de constituição e desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação para o Campo no cenário atual, em interação com o conjunto das políticas sociais e educacionais mais amplas e com as características do Estado Social que as opera, desvelando o campo das relações em que elas são constituídas. As políticas educacionais a partir dos anos de 1990 serão situadas no âmbito do processo de reestruturação do capital, após a crise vivenciada na década de 70 do século passado, e os impactos dessa reestruturação do capital na formação humana.

Na terceira parte, “O território da educação do campo a partir dos anos de 1990: legislação e políticas de educação do campo em vigor”, recuperamos a história do Movimento por Uma Educação do Campo, à luz do momento político e econômico vivenciado pelo País. A produção teórica que expressa as concepções de educação para a classe trabalhadora do Movimento por uma Educação do Campo é apresentada e discutida ao longo dessa terceira parte, que traz, ainda, uma reflexão sobre a legislação e as políticas educacionais implementadas pelo Estado, a partir do começo do século, com destaque para o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Na quarta e última parte desse capítulo “Considerações sobre as contradições do processo de institucionalização da política de educação do campo”, retomamos a discussão sobre Estado e luta de classes, realizada no primeiro capítulo, evidenciando no processo de institucionalização da política de educação do campo, o conflito de interesses entre classes antagônicas. As considerações feitas nessa quarta parte apontam que as demandas do Movimento por uma Educação do Campo, ao se institucionalizarem no aparelho do Estado, na forma de política pública, passam a fazer parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que se estabelece no Estado.

No quinto e último capítulo desta tese, “**Territórios da Cidadania e Educação**

**no Tocantins: o campo concreto de análise**”, procuramos analisar a educação do campo no Estado do Tocantins, a partir dos chamados Territórios da Cidadania, que serviram como amostragem da realidade da educação destinada aos trabalhadores no campo. Optamos pela utilização dos Territórios da Cidadania como *loci* privilegiados para a realização da pesquisa, por considerar que os municípios pertencentes a esses territórios possuem expressivo número de pessoas no campo, baixos índices de desenvolvimento humano e, ainda, são considerados prioritários para a aplicação de recursos provenientes do Governo Federal, o que, em tese, poderia significar alguns avanços no campo da educação escolar formal.

Para a caracterização dos territórios da cidadania no Estado, foram utilizados os Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural (PTDRS) dos três Territórios da Cidadania do Tocantins, elaborados entre 2010 e 2011 e sistematizados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e por instituições como o Instituto Ecológico do Jalapão e a Cooperativa de Profissionais Liberais do Vale do Araguaia (COOPVAG).

Ao conjunto de dados obtidos através dos PTDRS dos Territórios da Cidadania do Tocantins, foram somadas também as informações constantes nos Relatórios das Vistorias Educacionais realizadas pelo Ministério Público Estadual do Tocantins, no período entre janeiro de 2011 e fevereiro de 2013. Há, ainda, referência às entrevistas realizadas com membros dos colegiados territoriais, representantes de movimentos sociais, Secretários de Educação, Coordenadores e Professores de escolas do campo, com a intenção de apreender as relações e processos que, numa dimensão de mediaticidade, dão o sentido da totalidade que buscamos captar no âmbito desta tese.

Nas três primeiras partes deste capítulo, foram feitas as devidas contextualizações dos territórios da cidadania, a partir das seguintes informações: dados demográficos; índices de desenvolvimento humano; saneamento básico; estrutura fundiária; produção agropecuária; uso da terra e caracterização dos produtores e organização social, destacando na apresentação de cada um dos Territórios os dados e análises sobre a educação destinada à população do campo, em cada um dos três Territórios da Cidadania do Tocantins.

Na quarta parte do capítulo, “Perspectivas de educação para o campo na atualidade: O Movimento Por uma Educação do Campo em questão”, foram analisadas as contradições presentes na proposta do Movimento Por uma educação do Campo,

especialmente relacionadas à dicotomia campo-cidade, ao sincretismo epistemológico e ao ecletismo pedagógico presentes em suas propostas, destacando ainda a negação da luta de classes em face um pretendido consenso de classes por parte das organizações que se articulam no Movimento Por uma Educação do Campo.

Na última parte do capítulo, “Educação e emancipação humana – possibilidades de um novo projeto de sociedade e de educação”, são afirmados os postulados marxistas os quais consideram que uma emancipação de fato só é possível com a superação do capitalismo e do Estado. Nessa perspectiva, a emancipação humana é contrária ao Estado burguês, nega a propriedade privada e a venda da força de trabalho como mercadoria, o que só pode ocorrer em outra sociedade.

As considerações realizadas nesta parte final do trabalho procuram situar a luta por uma educação que emancipe os trabalhadores da dominação do capital diretamente vinculada à luta pela transformação radical da sociedade. A luta pela escola pública coincide, pois, com a luta pelo socialismo, por ser esta a única forma que socializa os meios de produção, superando a propriedade privada. Com a ausência dessa vinculação, a luta pela educação dos trabalhadores do campo e das cidades que garanta a emancipação humana será sempre frustrante, dado o caráter irrelevante dos resultados que possam vir a ser conquistados.

As considerações finais do trabalho apontam uma sintonia entre as propostas de educação para a classe trabalhadora das organizações que se articulam no Movimento por uma Educação do Campo com os interesses do Capital. Tal apontamento se justifica pela parceria estabelecida com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), pela manutenção do discurso de superação da dicotomia cidade-campo no contexto do capitalismo, e pela pretensa “fixação do homem no campo”.

Em última instância essa sintonia se evidencia também pela negação da luta de classes, expressa na luta pela institucionalização das demandas do Movimento por uma Educação do Campo, no âmbito do Estado capitalista, e na vinculação indevida de diferentes matrizes do pensamento liberal com o pensamento socialista, conformando um sincretismo epistemológico e um ecletismo pedagógico que se caracteriza pelo pragmatismo e pela negação do materialismo histórico dialético. Esse ecletismo ideológico e pedagógico, por sua vez, traz importantes consequências para a classe trabalhadora no campo, ao ocultar sua verdadeira intenção, que é conter a luta de

classes, buscando o que podemos chamar de consenso de classes.

Esperamos que as reflexões trabalhadas ao longo desta tese possam servir como contribuição àqueles que realizam, de um modo ou de outro, a formação humana e que estão permanentemente preocupados em redescobrir melhores maneiras e caminhos de fortalecimento da educação escolar pública, na perspectiva de fortalecimento das classes subalternas no País. Este é sentido atribuído a este trabalho.



## Capítulo 1

### A PERSPECTIVA DA LUTA DE CLASSES NA ANÁLISE CRÍTICA DO TERRITÓRIO

O presente capítulo propõe-se a resgatar alguns elementos teóricos de entendimento do processo de configuração territorial do campo brasileiro. Nele, a mobilidade do capital e a territorialização dos movimentos sociais são consideradas como elementos centrais dessa configuração, entendendo ser necessária uma análise articulada desses processos, a fim de entendermos a complexa realidade do campo brasileiro nos dias atuais.

O debate acerca do conceito de campo tem sua razão de ser no próprio movimento da realidade rural brasileira, em que as mudanças históricas fundamentais têm origem na reestruturação socioeconômica e produtiva experimentadas pela sociedade brasileira, decorrentes do movimento geral do capital internacional, transformando substancialmente a relação campo e cidade, rural e urbano.

Observamos, nesse sentido, que a mobilidade do capital tem impactado de formas diversas a sociedade. Ora requer o desenvolvimento de forças produtivas, cobrando uma agropecuária capitalista e moderna, com a interiorização das indústrias e dos serviços, criando flexibilidade na produção, na localização das empresas e dos trabalhadores, encetando novas relações de produção. Ora os trabalhadores rurais, numa atitude política em defesa da própria existência, fortalecem suas organizações e alargam o processo de territorialização dos movimentos sociais do campo, mobilizando trabalhadores na luta por terra, por reforma agrária, crédito, saúde e educação, enfim, por vida digna no campo.

À medida que o capital se expande, renegando toda e qualquer forma de organização social e relação de produção que não a capitalista, os trabalhadores lutam pela terra como a única possibilidade de continuar se reproduzindo socialmente. A forma como o capital se desenvolve no campo é marcada por essa contradição, pois ela se dá de forma controversa e desigual.

Para Oliveira (2002, p.53),

[...] ao mesmo tempo em que há um aumento dos latifúndios capitalistas, há um aumento das unidades camponesas de produção. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação destas terras expropriadas, nem que para isso eles tenham que continuar seu devir histórico: a estrada como caminho.

Ainda segundo o autor,

[...] com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre cidade e campo, rural e urbano, unificando-os numa unidade contraditória. (OLIVEIRA, 2002, p.53)

Notamos, nesse processo de desenvolvimento do capitalismo, que ele próprio tem procurado unir, ainda que de forma contraditória, agricultura e indústria, cidade e campo. Todavia essa unidade contraditória não elimina as suas diferenças, ao contrário, intensifica-as, “tornando cada uma mais específica, porém cada vez mais portadora da característica geral de ambas” (OLIVEIRA, 2002, p.54)

Nesse contexto, como referido anteriormente, mobilidade do capital e territorialização dos movimentos sociais são processos definidores na transformação da realidade do campo e, portanto, fundamentais para que se possa compreender a condução do debate acerca da configuração territorial desse espaço, especialmente nos chamados países do sul.

Podemos dizer que ambos são frutos, direta e indiretamente, da dinâmica capitalista e das políticas públicas governamentais, porém, com propósitos, estruturas e impactos socioterritoriais, distintos e diversos, quer seja no espaço rural ou urbano.

Outro aspecto central que perpassa toda a leitura da realidade estudada é a ação do Estado que, historicamente, teve um papel fundamental no surgimento e na condução dos processos anteriormente citados, mediando relações entre as classes sociais, ou seja, entre dominantes e dominados, especialmente a partir do século XX.

Na mediação entre classes sociais oponentes, o Estado interveio, sancionando relações de forças. Nesse aspecto, as leituras apontam para um Estado articulado com os grupos hegemônicos e subordinado aos ditames dos donos do capital internacional. Na obra “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2008, p. 98) nos ajudam a compreender o papel do Estado no conflito da luta de classes. Estes autores afirmam que:

Sendo o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta.

Para Marx e Engels (1998, p. 9) a burguesia conquistou para si, desde a criação da grande indústria e do mercado mundial através do moderno Estado representativo, o domínio político exclusivo, em que o poder estatal moderno é apenas uma comissão que administra os negócios comuns do conjunto da classe burguesa.

Essa perspectiva de uma concepção materialista da história sobre o papel do Estado nas sociedades modernas torna-se importante para que possamos compreender, na atualidade, as políticas públicas relacionadas ao campo, sejam referidas à disputa pela terra e pelos modelos de desenvolvimento adotados, sejam referidas à disputa por uma educação que atenda aos reais interesses da classe trabalhadora no campo.

Observamos, desse modo que, ao longo da história, a classe hegemônica e o Estado têm criado estratégias para que a sociedade, cada vez mais, se adapte às novas exigências, obrigações e estratégias impostas pelas transnacionais e pelo mercado financeiro.

Através da elaboração, implantação e acompanhamento de políticas públicas, o Estado tem atuado como o principal mediador da mobilidade do capital. E, como Karl Marx (1985, p. 829) revelou, o que a mobilidade do capital faz é aprofundar o processo de separação, iniciado na acumulação primitiva, ou seja, “de um lado os possuidores de dinheiro, dos meios de produção e meios de subsistência [...] do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho”, criando as condições fundamentais para a reprodução do capital.

Tal separação não implica um distanciamento, mas a subordinação dos donos da força de trabalho (os trabalhadores) aos donos dos meios de produção (empresários, latifundiários, entre outros).

Podemos observar que o capitalismo subordina as atividades humanas, transformando as relações sociais de forma não homogênea, concentrando as forças produtivas, reordenando os territórios, integrando espaços e articulando os sistemas mercantis. Nesse sentido é possível entender adaptação e integração como palavras

carregadas da ideologia própria da ordem econômica neoliberal (CHESNAIS, 1996).

No plano econômico, esses termos – integração e adaptação – estão associados a uma perspectiva “modernizadora” da produção, dada à lógica contraditória e desigual do capitalismo mundial que agrega os produtores ao processo de acumulação de riquezas de forma diferenciada: alguns são integrados, enquanto a grande maioria é subordinada e subjugada aos seus interesses.

Ao mover-se no espaço mundial e adentrar os espaços rurais previamente selecionados, o capital modernizou os processos produtivos, diversificando os empregos rurais não agrícolas e, por conseguinte, novas estruturas espaciais (ou vice-versa), estabelecendo novas relações de produção e de poder que, num processo dialético, expulsa e atrai a força de trabalho. Esse conjunto de mudanças altera significativamente a estrutura do campo brasileiro, podendo ser observado, em escala mundial e regional, o aprofundamento e a complexificação desse processo na cidade e no campo, no urbano e no rural com ritmos diferenciados.

A partir desse entendimento, podemos compreender o campo como espaço que expressa a unidade e a totalidade das esferas políticas, econômicas, sociais e culturais, transformadas frente ao dinamismo de forças externas, ou seja, o capital internacional e forças internas, representadas pelos senhores de escravos, proprietários dos meios de produção.

Outro aspecto indispensável à compreensão do campo brasileiro, no bojo dessa articulação entre o processo de expansão desigual do trabalho assalariado no campo, na expansão também desigual do processo de expropriação e no dominante processo histórico de concentração fundiária, é a luta entre classes sociais com interesses antagônicos.

Essa luta se expressa nos interesses, dos capitalistas que vivem do lucro e dos proprietários fundiários – que vivem da extração da renda da terra, em oposição aos interesses dos trabalhadores assalariados e camponeses – que vivem do trabalho no campo. É neste embate que o território emerge como categoria analítica fundamental, posto que expressa a materialidade do conflito. Ao analisar as diversas formas e expressões desenvolvidas, historicamente, pelo campesinato, fica claro que essa classe social se reproduz nas contradições do capital, e que ao buscar garantir uma relativa autonomia frente a esse modo de produção, igual e contraditoriamente, subordina-se a

ele (OLIVEIRA, 2010, p. 73).

A luta de classes constitui o eixo central na compreensão do território, cujas expressões no tempo e no espaço, em qualquer instância, vão expressar os conflitos de classes, nos processos de apropriação /expropriação/ segregação/ territorialização. Os conflitos territorializam-se, a partir das relações sociais acontecidas historicamente nos diferentes espaços, o que não quer dizer que tenham sido do mesmo jeito e da mesma forma. Pensar território e luta de classes significa considerar que os interesses das classes sociais ao se territorializarem não são os mesmos, pois expressam interesses de classes antagônicas e como tais devem ser compreendidos.

Ao enfatizar as contradições entre as classes é preciso pensar em que o território do capital difere do território camponês. Martins (1994) afirma que a luta camponesa pela “terra de trabalho” difere da luta do capital pela “terra de negócio” – que busca se apropriar de todos os espaços. É nesse conflito entre “terra de trabalho” x “terra de negócio” que se pode entender a “territorialidade camponesa” x a “territorialidade do capital”, conforme apontada por Marques (2002). Ou seja, para esses autores, a terra camponesa tem por finalidade não a reprodução do lucro ou a extração da renda, que caracterizaria os interesses da classe dos capitalistas e dos proprietários fundiários, mas os princípios da reprodução da vida, da existência, da garantia do trabalho.

Essa compreensão é de suma importância no entendimento do território enquanto produto das relações sociais estabelecidas numa sociedade de classes, cujos conflitos e contradições se materializam nos diferentes territórios do campo brasileiro, na luta travada entre capitalistas e proprietários de um lado, e os trabalhadores rurais e camponeses de outro.

Para Oliveira (2010, p.74), são as relações sociais de produção e o processo “contínuo e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” que dão a configuração histórica ao território. Por isto, este só pode ser entendido enquanto um processo de construção/destruição/manutenção/ transformação; síntese dialética da espacialidade que a sociedade desenvolve, o que quer dizer um constante processo de “valorização, produção e reprodução”.

Em uma sociedade capitalista, a circulação, a valorização do capital e a reprodução da força de trabalho, sendo uma lógica contraditória, constroem/destroem as formações territoriais – que sofrem processos desiguais de valorização, produção e

reprodução do capital (OLIVEIRA, 2010, p. 75), em que o território emerge como espaço transformado, que reflete a materialidade da sociedade de classes.

Para Marx (1998), tudo se encontra em constante processo de mudança e o motor das mudanças são os conflitos resultantes das contradições de uma mesma realidade. Para ele, o conflito que explica a história é a luta de classes: “A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes” (MARX, 1998, p. 07).

Território, por sua vez, é uma categoria analítica, que podemos compreender como:

[...] síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/mo-  
do de produção/ distribuição / circulação / consumo e suas articulações e  
mediações supra estruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc), em  
que o Estado desempenha a função de regulação (OLIVEIRA, 2010,  
p. 74)

O território pode, assim, ser compreendido como produto concreto da luta de classes existente na sociedade no processo de produção da sua existência; ou seja, é “o processo contínuo/contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território” (OLIVEIRA, 2010, p. 74).

É a partir dessas reflexões iniciais que consideramos, neste estudo, a luta de classes e território como duas categorias analíticas fundamentais para a compreensão das transformações territoriais que vêm ocorrendo no campo, particularmente a partir dos anos de 1980; e, ainda, para a compreensão do papel do Estado na configuração territorial do campo brasileiro, tendo como foco central tanto o processo atual de territorialização das políticas públicas no campo, como as políticas educacionais destinadas à classe trabalhadora nesse espaço, no Estado do Tocantins.

### **1.1. Luta de Classes e Território: elementos para o debate**

O entendimento de classes sociais do qual partirmos para compreender o campo brasileiro tem por base a análise realizada por Marx (1984) no livro “O Capital”, vol. 3, t. 2, cap. III, num breve capítulo intitulado “As classes”.

Nele, o autor destaca a existência de três classes sociais: os capitalistas, os

proprietários de terras e os trabalhadores. Tal análise é, de certa forma, também tratada no capítulo XLVIII do mesmo livro, quando ele destaca que o capital extrai o lucro, ou seja, o ganho empresarial mais juros. A terra – representando a classe dos proprietários – extrai a renda, e o trabalhador – que participa do processo produtivo através da venda de sua força de trabalho – recebe o salário (forma de pagamento pelo trabalho realizado, entretanto, incluindo trabalho pago e trabalho não pago). Esses constituem “a fórmula trinária que compreende todos os segredos do processo de produção social” (MARX, 1984, p. 269).

Neste trabalho, consideramos que o discurso de que as classes sociais perderam a importância com o avanço do capitalismo, é uma falácia, muito bem articulada pelos intelectuais orgânicos que representam o capital. Partimos da compreensão de que o estudo das classes sociais é fundamental para qualquer ciência social, cuja abordagem metodológica conduza a uma crítica ao modo de produção vigente e às contradições que esse reproduz, a partir da conformação de classes antagônicas, cujo resultado é a apropriação do produto do trabalho, por parte das classes dominantes – ou que controlam os meios de produção –, frente às classes trabalhadoras, cujo produto do trabalho lhe é estranho, sendo apropriada, portanto, para o benefício e reprodução dos primeiros.

Dessa maneira, podemos afirmar que na sociedade de classes, que caracteriza o modo de produção capitalista, a maioria trabalha e uma minoria privilegiada se apropria do produto do trabalho daqueles outros, como forma de garantia de privilégios, seja por via da expropriação do trabalho, a mais valia, seja na extorsão da renda da terra.

É através da alienação e da mutilação do processo do trabalho que o capitalista e o proprietário rentista conseguem manter seu domínio sobre os trabalhadores assalariados e os camponeses – sobre esses principalmente –, cujo processo se concretiza pela sujeição da renda da terra camponesa ao capital<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Particularmente, o papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido razão para continuadas e controversas reflexões, cujas repercussões práticas têm afetado a história moderna dos camponeses e a saga das suas relações com a sociedades, por rotas de conformação e ajustamento, em alguns casos, ou de tensão e conflito, em outros. Não é intenção, neste trabalho, exaurir a discussão acerca do desaparecimento do camponês no pensamento marxista, mas considera-se relevante pontuar o debate acerca do papel e do lugar do camponês na sociedade capitalista e no Brasil, a partir especialmente das obras de Marx e Engels, Kautsky, Lenin, Tchayanov e, de seus desdobramentos no pensamento de alguns autores brasileiros que se debruçaram sobre temas relacionados à questão agrária brasileira, a fim de se demarcar uma compreensão sobre essa questão, de forma a se contrapor às teses que afirmam o desaparecimento do camponês. Como bem se sabe ao longo de suas vastas produções científicas, Karl

A análise da qual partimos para este estudo, refere-se, principalmente, ao modo de produção capitalista e a forma como ele se desenvolve, conformando classes sociais antagônicas que, embora se coloquem como iguais, no sentido de serem “livres” (como a relação entre o capitalista – donos dos meios e instrumentos de produção e o trabalhador – dono de sua força de trabalho), dando uma relativa sensação de troca entre “iguais”. A contradição central está no resultado do processo produtivo, no fato de que o trabalhador, ao fim da jornada do processo do trabalho, receber o salário, que nada mais é que uma quantidade de dinheiro, sempre, mínima, que lhe garanta sua sobrevivência; já o capitalista, este, sim, recebe o lucro, que é um dinheiro acrescido do que ele empregou no início do processo produtivo.

---

Marx e Friedrich Engels, com base na análise do desenvolvimento do capitalismo na parte ocidental do continente europeu, afirmaram que a única classe realmente revolucionária era o proletariado que tinha a incumbência histórica de conduzir a humanidade ao Socialismo. Em outros escritos, levando em consideração o lado oriental da Europa, notadamente a Rússia, os escritores admitiram que a comunidade rural russa poderia vir a ter um importante papel na passagem para o socialismo, sem ter que obrigatoriamente passar pela etapa capitalista. De modo geral, a questão agrária não foi objeto de um estudo aprofundado por Marx e Engels. Nos anos de 1890, diversos foram os debates que envolviam a questão do desenvolvimento do capitalismo no campo e o futuro do campesinato. Datam dessa década as importantes obras de Karl Kautsky e Vladimir Lênin, que em linhas gerais, entendiam que o campesinato estava condenado ao desaparecimento, porém, com a diferença de que Lênin admitia a participação política do campesinato pobre em aliança com o operariado urbano. Os escritos de Kautsky e Lênin serão basilares para compor a chamada visão ortodoxa do marxismo a respeito do desenvolvimento do capitalismo no campo e que foi intensamente propagada a partir das resoluções do VI Congresso da III Internacional dos Trabalhadores, conhecida como a Internacional Comunista, que consistia em uma estratégia revolucionária a ser adotada em todos os países periféricos, que era a tese da revolução democrático-burguesa. A partir de então, o campesinato passou a ser visto como um resquício do modo de produção feudal que precisaria ser eliminado e transformado em proletário. A partir da segunda metade do século XX, importantes fatos históricos, tais como, a Revolução Chinesa de 1949, a Revolução Cubana e os movimentos de libertação nacional, serviram como mola propulsora para o questionamento das teses marxistas ortodoxas sobre o campesinato e então, novos referenciais teóricos foram buscados para sustentar as novas interpretações sobre o camponês. Analisando a história do século XX, observa-se que a tese de que a Revolução Socialista se desenvolveria em países de capitalismo avançado (portanto, com numerosa população proletária), não se confirmou e, contraditoriamente as insurreições revolucionárias vieram a ocorrer em países de capitalismo periférico, com a importante participação dos trabalhadores do campo que se encontravam em situação precária de sobrevivência. No Brasil, diferentes autores expressam essas diferentes vertentes do pensamento marxista. Alguns autores vão defender que houve feudalismo no Brasil ou relações semifeudais de produção, advogando a tese de que para o campo se desenvolver seria preciso acabar com as relações feudais ou semifeudais e ampliar o trabalho assalariado no campo (SODRÉ, 1976; GUIMARÃES, 1968; RANGEL, 1975 e outros); outros entendem que o campo brasileiro, do ponto de vista capitalista, está se desenvolvendo de tal forma que os camponeses inevitavelmente desaparecerão, pois se constituíam como uma espécie de resíduo social que o progresso capitalista extinguirá. Ao tentar produzir para o mercado os camponeses acabariam perdendo suas terras para os bancos ou mesmo teriam que vendê-las para saldar dívidas, com isso se tornariam proletários (PRADO JÚNIOR, 2004; ABRAMOVAY, 2012; entre outros). Neste estudo, filia-se ao pensamento de outra vertente, representa por OLIVEIRA, 1986, 1991; MARTINS, 1994, 1995; entre outros, que parte do entendimento de que a compreensão do desenvolvimento do capitalismo no campo e do desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro é contraditória e desigual; ou seja, “ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança reproduzindo relações tipicamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado pela presença no campo do boia fria), ele, o capitalismo, produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção, pela presença e aumento do trabalho familiar no campo” (OLIVEIRA, 2010, p. 73).



Segundo a própria análise desenvolvida por Marx (1984), é preciso observar as contradições existentes entre o processo de reprodução social e de apropriação individual, quer dizer, de uma classe em relação à outra, o que remete a possibilidades constantes de conflitos, mas que necessita da tomada de consciência da classe dominada, para que essa possa modificar suas condições no processo produtivo. Isto requer, portanto, o fim da exploração de uma classe pela outra, ou no entendimento de Marx na destruição dos capitalistas e na condução do que chamou de “ditadura do proletariado”.

A esse respeito e considerando as críticas realizadas a obra de Marx, no que se refere às possibilidades atuais de superação das classes sociais, Iasi (2007), na obra “Ensaio sobre Consciência e Emancipação” destaca que o que há de comum nestes questionamentos é o fato de muitos autores não captarem de forma apropriada o modo como Marx trabalhava “conceitos”, que não eram pensados de forma estática, ou definidos genericamente, mas que representavam seu processo de transformação e desenvolvimento. Por isso, afirma que a forma como Marx analisa as classes sociais não se encontra apenas exposta no capítulo 52, livro 3, tomo 2 de “O Capital”, mas nos vários momentos de sua vasta obra. Assim, segundo a interpretação de Iasi (2007, p. 106):

[...] quando afirmamos que o conceito de classe da sociedade capitalista engloba apenas os capitalistas, assalariados e os donos de terra, isso é verdade apenas se tomarmos por referência o momento de análise a que se refere esta conclusão; é um absurdo se tratarmos de uma formação social concreta uma vez que existem classes que não estariam de forma alguma englobadas nessas três categorias.

Ao longo da obra de Marx, em vários momentos são enfatizadas as diferentes determinações particulares que constituem a definição do fenômeno de classes. Para Iasi (2007, p. 107), a classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade dos meios de produção; pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase generalizado como único); pela consciência que se associa ou se distancia de uma posição de classe; e pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social.

Em se considerando a questão da propriedade, ao referir-se à sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado podem ser definidos como aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho,

respectivamente. Assim, o conceito de classe pode ser definido “pela análise abstraída de um grupo social; ao contrário, só se revela na relação com outras classes” (p. 108).

Dessa forma:

[...] o conceito de classes é relacional. No entanto, não podemos nos limitar a tais determinações. Assim como o concreto, as classes são síntese de múltiplas particularidades. O que foi definido até agora não é falso, apenas é o momento de construção do conceito a partir de sua base material ou econômica. No entanto, o fenômeno não se restringe a essa determinação. (IASI, 2007, p. 108)

Para exemplificar, Iasi retoma o estudo realizado por Marx em “O 18 Brumário”, em que o autor define os diferentes grupos atuantes naquela conjuntura muito mais pela ação que desempenharam e pelas concepções de mundo que representavam, do que pela posição que ocupavam no interior das classes sociais ou em relação à propriedade. Contudo, não quer dizer com isso que essas dimensões deixaram de ser importantes, mas que, “limitando-se a essa determinação, seria impossível desvendar a trama dos acontecimentos” (IASI, 2007, p. 108).

Na obra “História e Consciência da Classe”, Lukács (2003), chama atenção para o fato de que a principal obra de Marx se interrompe no momento em que aborda a definição das classes. Nessa análise pode-se considerar que a divisão da sociedade em classes deve ser determinada de acordo com a posição ocupada no processo de produção. No entanto, a obra de Lukács centra os esforços no entendimento da consciência de classe e qual a sua função, entendida na própria luta de classes. Para tanto, rememora Engels, ao lembrar que “embora a essência da história consista no fato de que nada ocorre sem intenção consciente, sem fim desejado, é preciso ir, além disso, para compreender a história” (LUKÁCS, 2003, p. 134).

Nessa perspectiva, interessa saber quais forças motrizes se escondem atrás desses motivos, quais as causas históricas que, agindo na mente dos sujeitos agentes, se transformam em tais motivos, ou seja, entender as forças que põem em movimento classes inteiras e cujos resultados acabam resultando numa grande transformação histórica.

A análise realizada pelo pensamento burguês, no entanto, busca colocar a história como objetos e leis naturais imutáveis, incapaz, portanto, de conceber as formações sócio-históricas em sua essência verdadeira, ou seja, como relações entre os

homens. Tal pensamento confronta a análise realizada por Marx, para quem essas relações sociais determinadas são produtos humanos, daí a imprescindibilidade de recuperar o pensamento de Marx, a fim de que, de fato, possamos compreender a sociedade como totalidade.

### **1.1.1. Território, territorialidades e luta de classes no campo**

A fim de contribuir com a leitura sobre as disputas territoriais e as conflitualidades inerentes a esse processo numa sociedade de classes, faremos uma digressão em torno das distintas e às vezes complementares, concepções de território, buscando situar o leitor sobre os diferentes sentidos e significados atribuídos ao termo. O caminho a ser percorrido intenciona apresentar uma proposição para a análise do território, que expressa uma posição teórica e política, em que sua produção se manifesta por meio das relações sociais, promovidas pelas classes em permanente conflitualidade na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade. Nessa perspectiva de análise, a relação entre classe-território é indissociável e imprescindível.

Passada a fase em que estudos apontavam para o fim dos territórios, devido à intensificação da “globalização” neoliberal, vivemos agora um período em que, cada vez mais, o território é utilizado como um importante instrumento de análise e compreensão da realidade (HAESBAERT, 2004). Tanto na Geografia – área onde o conceito de território primeiramente como categoria analítica – como em outras ciências, uma série de estudos tem utilizado o território como principal conceito de análise. Essa tendência também é percebida na elaboração de políticas públicas que trazem os territórios como importantes focos de investimentos governamentais.<sup>2</sup>

Vários autores já se debruçaram sobre esse conceito: Lefebvre (2006); Raffestin (1993); Souza (1995); Santos (1996 e 2000); Moraes (1990, 2000); Haesbaert (2004); Oliveira (1986, 1991, 2002, 2010); Fernandes (1996, 2008, 2011), entre outros. É intenção neste capítulo tomá-los como referência, apresentando as distintas concepções de território existentes e, assim, estabelecer as condições para uma leitura crítica do

---

<sup>2</sup>Ao longo deste trabalho dedicaremos um capítulo especial aos programas de desenvolvimento territorial voltados para o meio rural, que utilizam o território como elemento definidor do *locus* de aplicação de políticas públicas e recursos diversos. Nele procurara-se evidenciar a concepção utilitarista pragmática que permeia a utilização do conceito de território nas políticas; despolarizando-o de seu caráter imanente de conflituosidade e de luta de classes.

conceito de território, compreendendo-o como estrutura de produção espacial por meio de relações sociais, promovidas por classes em permanente conflitualidade na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Uma diversidade de compreensões e significações tem sido imputada ao conceito de território, de acordo com as distintas intencionalidades dos sujeitos. Seu uso intensificou-se, ainda que grande parte desses trabalhos lhe atribuam o sentido único de superfície, base ou “palco” das relações sociais, como se verá mais a frente.

De forma geral, os trabalhos que utilizam o território como categoria de análise referem-se especialmente às perspectivas, desenvolvimentos, enfoques, abordagens territoriais, entre outras denominações, e estão relacionados a propostas de políticas ou análises de projetos em implantação ou implantados, que envolvem diferentes instituições: governos nacionais, estaduais e municipais, movimentos sociais, sindicatos e igrejas, entre outras.

Todavia, acreditamos que, para entender os interesses, as ações, as relações e os conflitos entre as instituições e os diferentes territórios, a ideia desse conceito apenas como “espaço de governança”, seja bastante limitada e insuficiente. Daí a necessidade de compreender como se vêm processando as transformações e/ou evolução desse conceito, a fim de que seja possível definir, a partir dessa leitura, a concepção que possibilita analisar de maneira crítica as transformações territoriais no campo, bem como a sua utilização atual como demarcador da atuação do Estado, através de diferentes políticas públicas, entre elas a dos Territórios da Cidadania e as políticas públicas para a educação no campo.

É consenso na Geografia ter sido o alemão Frederic Ratzel quem primeiramente fez uso do conceito de território, compreendendo-o como uma “determinada porção terrestre apropriada por um grupo humano” (MORAES, 1990, p. 23). Essa concepção sofreu forte influência das ciências naturais, especialmente das teorias desenvolvidas por Darwin e Lamarck.

Nessa perspectiva, território vinculava-se à ideia de apropriação do espaço como uma maneira de luta pela sobrevivência, evidenciando a necessidade de utilização da natureza pelos homens. Assim, justificava-se a necessidade de a sociedade organizar-se para manter seu território, a fim de garantir os seus recursos naturais. Essa organização, por sua vez, justificaria a criação do Estado (MORAES, 2000), que deveria assegurar as

condições de existência da sociedade, mantendo ou mesmo ampliando o seu território, podendo representar a decadência ou o progresso de uma nação.

Acerca do conceito de território, destaca-se ainda a contribuição dos estudos desenvolvidos por Raffestin, ao retomar os estudos de Ratzel, no que tange à relação território e Estado. Para esse autor, o espaço é uma noção e o território um conceito. Dessa maneira, o território seria “um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia ou 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. 143-144).

Em sua obra, prevalece o caráter político do território, pois esse é um espaço onde se projetou um trabalho, mas não de qualquer tipo, um trabalho que está marcado por relações de poder. Segundo ele “[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p.144).

O que tem de essencial nessa análise é a necessária compreensão de que o território é composto por ação e poder que se manifestam por pessoas ou grupos. Dessa forma, poder e território, são enfocados conjuntamente, pois são intrínsecos em todas as relações sociais.

Partindo dessa compreensão, o espaço seria anterior ao território, que se configuraria a partir deste. Daí decorre o caráter político atribuído por Raffestin ao conceito de território. Destaca ainda o autor que a imagem territorial projetada pelos homens não corresponderia ao território real, uma vez que esta seria a conjunção de diferentes projetos em disputa, o que significa dizer, de sujeitos com interesses diferenciados em disputa pelo mesmo território.

A partir da reflexão feita por Raffestin, se considerarmos a realidade de campo brasileiro, poderíamos afirmar que os interesses do Capital ao disputar a terra, por exemplo, não são os mesmos interesses da classe trabalhadora no campo. Daí a disputa e os conflitos permanentes pelo território, entre essas classes antagônicas. Assim, quanto mais o capital avança no campo, novas disputas e conflitos emergem pelo território por meio da organização da classe trabalhadora historicamente expropriada do direito à terra.

Cabe destacar ainda as contribuições de Souza (1995) sobre o tema em questão.

O autor atribui novas dimensões ao conceito de território de Raffestin. Para Souza (1995), tal conceito tem um papel de substrato das relações sociais, enquanto para ele o território poderia ser delimitado como campo de forças, teias ou redes de relações sociais que definem um limite e uma alteridade que contraporiam os inseridos e os estranhos naquele espaço. Assim, o território seria “fundamentalmente definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Para Souza (1995), ainda que o território seja comumente associado à ideia de Estado Nacional, há a necessidade de analisá-lo em suas várias escalas, uma vez que vários poderes poderiam atuar sobre um mesmo território.

Heidrich (2004), também fala da formação desse território, com características essencialmente voltadas ao campo do poder mas, para ele, o território completo que envolve apropriação, domínio, identidade, pertencimento, demarcação, separação, é somente o desenvolvimento de territorialidades, onde apenas partes dessas características do território estão presentes.

Segundo esse autor, o princípio da territorialidade consiste na manifestação de ocupação do espaço que pode ser absoluto ou relativo; absoluto no sentido do espaço concreto, e relativo como espaço de relações entre objetos.

Da mesma forma, merece destaque o trabalho de Rogério Haesbaert, cuja concepção acerca do território também distingue as duas abordagens citadas por Heidrich, identificando, em relação ao território, leituras que relatam o seu “caráter ‘absoluto’, como algo ou como coisa (substrato concreto), ou ‘relacional’, como fruto de relações sociais ou, de modo mais específico para alguns autores, de relações de poder” (HAESBAERT, 2004, p.25).

Haesbaert (2004), ainda organiza o conceito de território diferenciando as posições materialistas e idealistas. Os materialistas partem da visão de que o território é constituído predominantemente por características físico-materiais; por sua vez, os idealistas definem o território, principalmente, pelo “valor territorial”, no sentido simbólico.

O autor propõe uma perspectiva integradora, no que se refere à oposição entre as perspectivas materialistas e idealistas de território, buscando, assim, a superação da dicotomia material/ideal, considerando que o território envolve, ao mesmo tempo, a

dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto das representações sobre o espaço.

Na busca para propor uma leitura para a análise do território em contrapartida aos teóricos que defendem a desterritorialização, Haesbaert desenvolve, então, uma nova noção, na qual o conceito de território se define a partir da multiterritorialidade. Para ele, somente partindo da visão integradora, que enfatize os aspectos político, econômico e simbólico, é possível compreender o que hoje vem a ser a complexidade do território. Esses três aspectos do estudo do território são a base para a discussão deste autor.

As três vertentes estão, para ele, assim definidas: 1) política, na qual o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce determinado poder, por exemplo, o território demarcado pelo Estado-nação; 2) simbólica, em que o espaço passa a ser concebido pelos aspectos culturais, o território é produto da apropriação subjetiva do imaginário; 3) econômica, enfatizando as relações econômicas, o território é visto como fonte de recursos no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho como produto da divisão territorial do trabalho.

Somente com a visão híbrida do espaço se torna possível a compreensão do território, a partir da leitura integradora. Haesbaert define como espaço híbrido a fusão entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e idealidade, que acontecem numa complexa interação espaço-tempo (2004, p.79).

Na atual sociedade – que tem como principal característica no desenvolvimento do modo de produção capitalista o fluxo e a interdependência do capital – a integração e as dinâmizações das sociedades nacionais, que ficaram difundidas como “sociedade globalizada”, além de reproduzirem desigualdades, apresentam uma nova interdependência ao conectar econômica e culturalmente as regiões mais longínquas. Dessa forma, não só os indivíduos vivenciam experiências novas, como novas categorias são criadas ou transformadas no seu interior.

Ainda nessa perspectiva, outro autor que contribuiu consideravelmente para a utilização do território como uma categoria analítica, foi o geógrafo Milton Santos (1996), para quem o que o território tem de permanente “é ser o nosso quadro de vida”.

Ao buscar compreender o conceito de território, Milton Santos destaca a função desempenhada pelo Estado-Nação e as novas funções no processo de globalização. Para

ele, a interdependência dos espaços, é resgatada e o território passa a ser a base do Estado-Nação. De acordo com Santos (1996, p.15),

Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção [...] de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. [...] Mas, assim, como antes tudo não era digamos assim, território 'estatizado', hoje tudo não é estritamente 'transnacionalizado'. Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo uma revanche.

A ideia defendida pelo autor torna-se fundamental para a compreensão das diversas configurações territoriais e de como o modo de produção capitalista influencia na postura assumida pelo Estado, não raro servindo aos interesses do capital e, noutras vezes, possibilitando que outros setores da sociedade participem ou mesmo questionem as novas configurações.

Para além da transnacionalização do espaço, Santos (1996, p. 16), considera que esse possui ainda uma organização interna, dos homens e mulheres que o habitam, em que um não exclui o outro, já que o espaço das redes e o espaço banal do cotidiano, organizado internamente pelos homens, pode ocorrer nos mesmos lugares, “contendo funcionalidades diferentes, divergentes ou opostas”. A partir desta consideração, Santos aponta para a possibilidade de criação de novas solidariedades entre pessoas e lugares.

Neste trabalho, consideramos que a concepção de território que melhor sintetiza as contribuições dos diferentes autores aqui abordados e que possibilita uma leitura crítica da atual configuração territorial do campo brasileiro é a dos geógrafos Ariovaldo Umbelino Oliveira e Bernardo Mançano Fernandes, para os quais o território pode ser concebido como o resultado concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção da sua existência.

Para Oliveira (2010, p. 74), numa perspectiva materialista dialética, território constitui uma categoria analítica, que pode ser compreendida como “uma síntese, uma totalidade concreta expressa no modo de produção, distribuição, circulação e consumo”, onde o Estado assume mediações ideológicas, simbólicas e políticas de regulação.

A utilização do território, enquanto categoria analítica, permite visualizar os processos em curso que refletem a luta de classes atual no campo brasileiro, ou seja, as



classes sociais em disputa no espaço, apropriando-se deste, transformando-o em territórios, permitindo-nos analisar as contradições no processo de produção espacial de existência.

Nessa direção, o território não é uma técnica, muito menos uma noção fechada, acabada, determinada. Não pode ser naturalizado, instrumentalizado, aparelhado. O sentido do uso do conceito de território é o político, que tem como essência a liberdade. (FERNANDES, 2008, p. 290).

Consideramos ainda relevante neste trabalho destacar as “as tipologias de território” em Fernandes (2008a, p.09 - 16) como fator crucial para a compreensão do caráter multidimensional do território para além do econômico. Para Fernandes, primeiramente o território aparece como “espaço de governança”, sendo o território da nação que se desdobra em muitos outros; o segundo território “[...] são frações do primeiro, porque as relações sociais que os produzem são diferentes e um território propriedade – privada, não pode ser confundido com um território espaço de governança”. Portanto, o terceiro território “[...] é o espaço relacional considerado a partir de suas conflitualidades e reúne todos os tipos de território.” E por fim, o “território imaterial” “[...] que pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades”.

Para este autor a forma de uso vai determinar o território. Assim, no espaço estão destacadas as relações e no território essas relações são demarcadas pelo poder. Desta maneira, ninguém vive sem o território, ele está presente nas mais variadas escalas, e como resultado de tais relações tem-se a espacialidade, a territorialidade. A territorialidade pode ser expressa pelos signos, símbolos coisas que os sujeitos se nutrem, se identificam; cria, portanto, identidade. Essa territorialidade pode ser segundo Fernandes (2008) material e imaterial.

Ainda segundo Fernandes (2008), a territorialidade se desdobra em três variantes: territorialização, desterritorialização e reterritorialização. A territorialização acontece pela expansão contínua e descontínua ou ainda a multiplicação do território. A desterritorialização se dá pela subordinação/destruição. Observando o território como algo intrínseco ao ser humano, os sujeitos ao serem impactados pela desterritorialização se reterritorializam embora em base diferentes ou diferentes condições.

Referindo-se à atual configuração do campo brasileiro, Fernandes (2008), afirma que temos em curso uma disputa territorial entre capital e campesinato. Para ele, as

propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos e divergentes em que se reproduzem relações sociais diferentes, que promovem modos divergentes de desenvolvimento. As conflitualidades entre os modelos de desenvolvimento que disputam territórios podem ser entendidas pela polarização: de um lado, o agronegócio, que se caracteriza pela produção da monocultura em grande escala, com trabalho assalariado intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas, e de outro, o campesinato que se caracteriza pela produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização e, em sua maior parte, sem utilização de agrotóxicos.

Para Fernandes (2008), a distinção da organização dos territórios do campesinato e dos territórios do agronegócio se expressa na paisagem. Isso porque, enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias em sua forma homogênea, ou seja, composição uniforme e geométrica da monocultura, com pouca presença de pessoas, os camponeses organizam seu território primeiro para sua existência. Por isso, a paisagem é heterogênea, com uma rica diversidade dos elementos que compõem o território, com grande presença de pessoas, homens, mulheres, jovens, meninos e meninas produzindo alimentos, com a produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros.

Os empreendimentos de realização do capital no campo acontecem, sobretudo, em parceria com o Estado que, por meio de políticas neoliberais tem intensificado o processo de desterritorialização dos territórios não capitalistas das comunidades camponesas e indígenas ou subordinação dos territórios desses ao monopólio do capital. No primeiro caso, as empresas nacionais/transnacionais do agronegócio se territorializam por meio da monocultura para exportação. No segundo caso, mantêm o controle pelas tecnologias e pelo mercado enquanto fatores de subordinação. (FERNANDES, 2008, p. 293-294).

No entanto, conforme identifica Oliveira (2010), o processo geral de expansão das relações de trabalho assalariado pelo país é, antes de tudo, contraditório. Simultaneamente, há a dominação do trabalho assalariado nas médias e grandes propriedades e o predomínio do trabalho familiar camponês nas pequenas propriedades. Para o autor, a luta pelo acesso à terra tem aumentado em nosso país, contrariando a teoria geral da expropriação/proletarização inevitável dos camponeses.

A esse respeito, Martins (1993) diz que, embora o quadro clássico do capitalismo nos mostre que o capital se expande à custa da expropriação e da proletarização dos trabalhadores do campo, no Brasil esse processo ganha outro contorno. A expansão do capital no campo não proletariza, necessariamente, o trabalhador, já que parte dos expropriados ocupam novos territórios, reconquistam a autonomia do trabalho, praticando uma traição às leis do capital.

Também nessa direção, Conceição (1991) pontua que a expansão do capital se faz de forma desigual e contraditória, pois se os camponeses são expropriados por causa dessa expansão estabelecendo relações de trabalho assalariadas, sua permanência na terra também é necessária à expansão, haja vista desenvolverem relações de trabalho não capitalistas.

Isso acontece porque, quando o capital subordina o camponês, recebe parte do fruto do trabalho daquele, convertendo-a em mercadoria e transformando-a em capital; sendo assim, as formas não capitalistas de produção (como a camponesa) ao serem criadas e recriadas fazem com que o capital se expanda.

A expansão capitalista no campo significa a garantia da acumulação capitalista monopolista mundial sob o controle do Banco Mundial. A implementação de políticas e de programas direcionados para o desenvolvimento regional, voltados para as áreas rurais, tem como objetivo a instalação e expansão da agroindústria.

O discurso da modernização do campo, ao mesmo tempo em que reforça o processo da monopolização e da territorialização do capital, acentua a expulsão dos camponeses da unidade de produção familiar, ao permitir o processo de subsunção do trabalho ao capital. Desprovidos de possibilidades da terra como condição de vida, o Estado, pela coação, impõe um discurso velado da submissão ao capital, à medida que favorece a crescente mobilidade do trabalho (CONCEIÇÃO, 2007, p. 79).

Oliveira (2010) diz que a luta para continuar existindo acompanha a luta pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto através de acampamentos e assentamentos no aspecto das ocupações da terra que permite aos trabalhadores, donos do tempo que o capital roubou e construtores do território coletivo, reproduzirem-se no seio do território da reprodução geral capitalista.

Nesse sentido, podemos dizer que as palavras – camponês e latifundiário – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe

e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou a cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico. (MARTINS, 1995, p. 22-23)

Assim, para fazer frente à territorialização do capital e, conseqüentemente, à expansão da propriedade capitalista, Fernandes (1996; 2004; 2008 e 2011) avalia que o campesinato busca novas formas de luta e resistência através de movimentos de reconquista de frações do território, lutando contra a miséria e resistindo ao assalariamento.

Ou seja, ainda que esta realidade avassaladora esteja posta, existem também as resistências protagonizadas pela classe trabalhadora. Historicamente, a sobrevivência da classe camponesa tem sido responsável pela luta por territórios em que seja possível sua reprodução social. As organizações que foram sendo forjadas e transformadas na história brasileira, desde a resistência indígena e quilombola até as Ligas Camponesas e, mais recentemente, os movimentos sociais ligados à Via Campesina, amadureceram os processos de luta, enfrentaram limites e desenharam novos desafios.

Ao longo dos anos, na formação da identidade política, sujeitos e organizações alteram seus entendimentos sobre a natureza paradigmática da luta. Todavia, por ser uma questão estrutural, os conflitos pela terra têm se mantido constantes. Luta após luta, as classes subalternas tentam resistir na terra, ocupar a terra, ao mesmo tempo em que compreende o alinhamento entre o Estado e latifundiários que sempre mantiveram a estrutura fundiária concentrada (FERNANDES, 2011, p. 18).

Nesse sentido, mesmo com o avanço do capital e seu caráter concentrador, as situações de conflito vão continuar sendo geradas, pois:

a questão agrária gera continuamente conflitualidade. Porque é movimento de destruição e recriação de relações sociais. [...]. A conflitualidade é o processo de enfrentamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente [...] a respeito do controle político e dos modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2008, p. 5).

Isso significa que, mesmo após a conquista da terra, a luta pela emancipação permanece, uma vez que o que determina a conquista do território são as relações de poder nele estabelecidas, determinadas, por sua vez, pelo papel desempenhado pelo capital, pelo Estado, pelos camponeses e por suas organizações.

A territorialização do capital em uma região e suas diferentes formas de intensidade, socializa e expropria, incorpora e exclui não somente os camponeses, mas também os próprios capitalistas. E essa não é somente uma questão de 'competitividade' ou 'eficiência', mas é um processo complexo por sua amplitude que, sem dúvidas, contém, sobretudo a conflitualidade (FERNANDES, 2008, p. 19).

Esse novo perfil de conflitualidade, aqui expresso pelas formas de apropriação da renda da terra, define-se pelo controle político dos territórios e pela autonomia da classe trabalhadora no campo. Os conflitos, portanto, envolvem privilégios, interesses e direitos, reivindicações e luta. No estado capitalista, a instituição competente para solucionar esse conflito é o Estado. E os governos têm dado diferentes respostas para a questão da terra.

[...]. A ocupação de terra é uma afronta aos princípios da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo também é uma forma de desenvolvimento do capitalismo, porque as áreas ocupadas quando transformadas em assentamentos, tornam-se propriedades familiares, que produzem a renda apropriada na sua maior parte pelos capitalistas (FERNANDES, 2008, p. 46-47).

Tal conflitualidade apontada por Fernandes (2008) se expressa

(...) nas disputas paradigmáticas entre a Questão Agrária e o Capitalismo Agrário, nos processos de espacialização e de territorialização e nos projetos de políticas públicas criados pelo Estado. Urge ao campesinato assumir de fato seu lugar na história, e ao Estado democrático o papel de garantir a participação efetiva dos camponeses na construção de projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa (FERNANDES, 2008. p. 25).

O desenvolvimento do modo de produção capitalista no campo tem levado muitos autores a acreditarem no fim do campesinato, mas a realidade tem mostrado que a luta pela terra e pela sobrevivência no campo gera conflitos constantes, os quais são o retrato de uma resistência de classe.

A conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultaneamente e, como

consequência, promovem a transformação de territórios. Assim,

[...]. A agricultura camponesa estabelecida ou que se estabelece por meio de ocupações de terra e implantação de assentamentos rurais, resultantes de políticas de reforma agrária, promovem conflitos e desenvolvimento [...] uma parte fundante desse paradoxo é a obsessão da destruição do campesinato e do crescimento da organização camponesa em diferentes escalas e de diversas formas [...] (FERNANDES, 2008, p. 6).

Para Oliveira (1999):

como consequência desse estado de tensão social no campo, as lutas dos trabalhadores rurais disseminaram-se na década de 80 e 90, e várias tem sido suas frentes. Os posseiros continuam a luta pela terra de trabalho. As nações indígenas também continuam escoando o grito secular pela demarcação de seus territórios. Os boias-frias fazem greves por melhores salários e condições de trabalho. Os seringueiros através das reservas extrativistas, levantam a bandeira da reforma agrária na floresta. Os sem-terra acampam e ocupam terras numa luta cotidiana também pela Reforma Agrária. Enfim, o Estado brasileiro tem mostrado à sociedade a sua cara latifundista, pois o Plano Nacional de Reforma Agrária não saiu do papel, e os governos que sucederam Sarney trataram de 'esquecê-las'... Enquanto isso o campo brasileiro continua em 'pé de guerra'. (OLIVEIRA, 1999, p. 53)

José de Souza Martins (1995), por sua vez, considera que os camponeses brasileiros, enquanto sujeitos históricos são progressivamente insubmissos. Primeiramente, contra a dominação pessoal dos fazendeiros/coronéis; depois, contra a expropriação territorial por grileiros e empreiteiros; e, agora, também contra a exploração econômica da grande empresa capitalista garantida pelas políticas econômicas do Estado.

Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos. (MARTINS, 1995, p. 9-10)

O que marca propriamente a história das lutas camponesas no Brasil, segundo Martins (1993), é o choque de duas tendências opostas, que procuram combinar-se: de um lado, a agricultura camponesa e tradicional, itinerante da posse; de outro, o desenvolvimento capitalista. Para Martins (ibid.), a primeira está presente nas

concepções dos que lutam pela terra, a segunda, nas concepções dos que têm acesso ao poder, à produção de leis, à criação do direito.

Ora, o Estado comporta-se como instituição que representa os interesses de uma classe (capitalistas, proprietários fundiários) abraçando o projeto da mundialização e reprodução do capital, sobretudo no campo. Conforme Engels (1975), para que a classe dominante pudesse garantir a propriedade privada dos meios de produção e domínio sobre a classe trabalhadora, foi fundamental a organização de um instrumento de controle social, capaz de ocultar os conflitos de classe, uma instituição que não só perpetuasse a divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora.

Tal instituição abordada por Engels não é um poder que se impõe à sociedade de forma autônoma de fora para dentro; é, antes de tudo, um produto da sociedade, quando esta chegou a um determinado grau de desenvolvimento. Sendo assim, com o acirramento dos antagonismos irreconciliáveis das classes com interesses colidentes, para que as classes não se devorassem, foi necessário criar um poder aparentemente por cima da sociedade – um poder que amortecesse os conflitos mantendo-os dentro dos limites da ordem. Esse é o papel do Estado.

Para entender a luta de classes no campo, Suzane Tostas Souza (2008) identifica que os proprietários fundiários se reproduzem pelo controle da propriedade privada da terra, com as garantias asseguradas pelo Estado. Para os capitalistas, com a mundialização e a expansão do capitalismo no campo têm-se as possibilidades do aumento de seus lucros. Para os camponeses, a expansão do capitalismo implica a necessidade de reprodução da vida, apropriando-se do seu próprio trabalho.

Ocorre que, quando esses interesses antagônicos – os dos que detêm o controle do território, e os daqueles que se obrigam aos interesses do capital, entram em confronto por um mesmo “pedaço de chão”, ocorre a luta pelo território. Por sua vez, o Estado se faz presente para defender os interesses da classe dominante, seja através da força repressora policial para expulsar os camponeses de suas ocupações, com o aparato das leis judiciais e seus mandatos de reintegração de posse por não terem o título legal da terra, ou mesmo utilizando-se de políticas de desenvolvimento, que promovem integração ao capital pelo avanço do agronegócio, gerando uma dependência dos camponeses à indústria de insumos, concessão de créditos e outras políticas para o campo.

E é nessa direção que a abordagem acerca das lutas territoriais é imprescindível, porque no campo brasileiro elas expressam as diversas formas de resistência à força do capital, mostrando que ainda há terreno para a construção de uma outra história. O território, compreendido não como um substrato material, mas como um espaço produzido através dos conflitos entre as classes antagônicas, ajuda a desvendar as relações de poder, o papel do Estado, do capital, do mercado e dos camponeses na luta pela conquista do território, este que, para uma classe, representa a própria condição de existência e para outra significa apenas a expansão da riqueza.

É, pois, a partir do confronto entre as classes no território, entendido enquanto uma expressão concreta da luta de classes, que se pode entender as tentativas de implementação dos projetos do capital no campo, as relações capitalistas de produção e suas expressões atuais, na configuração do campo brasileiro, particularmente através das políticas públicas voltadas para esse meio.

A seguir, retomaremos a discussão acerca da luta de classes, o papel do Estado e das políticas públicas nesta sociedade dividida em classes, a fim de contribuir criticamente para se pensar as bases em que as políticas sociais hegemônicas são implementadas, e quais determinantes contextuais as fizeram preferíveis a quaisquer outras. Nesse ponto, é importante ter a clareza de que, em tal determinação, está presente certa noção de Estado e de política social que alicerça programas, projetos e ações interventivas.

## **1.2. Estado, classes sociais e políticas públicas**

Ao propor investigar as políticas públicas e suas especificidades, um dos primeiros desafios que se coloca é o de situar de que Estado estamos falando, a fim de compreender o real sentido atribuído às políticas públicas. Trata-se de buscar respostas às seguintes indagações: de que Estado se esta falando? De quais políticas públicas? Para quê? Para quem?

A busca de elucidação dessas questões tem o objetivo de contribuir criticamente para que possamos pensar as bases em que as políticas sociais hegemônicas estão sendo implementadas, e quais os determinantes contextuais as tornaram preferíveis. Tais



determinações trazem presentes certas noções de Estado e de políticas públicas, que dão sustentáculo a programas, projetos e ações de intervenção estatais e de governo.

Para Höfling (2001, p. 30), políticas públicas são “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”, constituindo-se, assim como elemento essencial do processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, formulação e implantação de programas, de projetos e ações voltadas para tais ou quais classes sociais.

Nessa perspectiva, o Estado não se reduz à mera burocracia pública, em que os organismos estatais planejam e programam as políticas públicas, agindo como mero instrumento de planejamento e execução dessas políticas. Tampouco se constitui um ente supraclassista, como na visão weberiana.

O entendimento dessa relação enquanto síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso e do referencial teórico quanto à perspectiva de Estado adotada, ressalta dois aspectos essenciais a serem considerados neste estudo, quais sejam: a relação orgânica entre Estado, classes sociais e políticas públicas, e o debate sobre os fundamentos teóricos que referenciam as políticas públicas contemporâneas.

Ademais, para além dos aspectos acima levantados, considera-se, para fins de compreensão da tese que estamos desenvolvendo, que as políticas públicas são importantes instrumentos de manutenção do Estado, na atual fase neoliberal, dominada pela financeirização e transnacionalização da economia, em que não faltam ideólogos do capital colocando no centro das suas ideias, a necessidade de um Estado mínimo para o enfrentamento das questões sociais.

Os aspectos acima referidos colaboram para realizar o contraponto às ideias predominantes que entendem as políticas públicas somente sob o aspecto institucional e burocrático, desprovidas de conflituosidades. A essa análise funcionalista das políticas públicas, contrapõe-se a análise de cunho dialético que confere relação contraditória à base e à superestrutura de uma dada formação social, em que a luta de classes ainda não perdeu seu lugar na história.

### **1.2.1. O Estado sob a ótica do pensamento marxista**

Consideramos indispensável, para fins de compreensão do objeto deste estudo sobre as políticas de educação para o campo no Tocantins, demarcar a estrutura conceitual que permeia o esforço de reflexão neste trabalho de pesquisa. Ou seja, a uma concepção burguesa de Estado, que o pressupõe acima da luta de classes, propõe a concepção desenvolvida por Marx e Engels, em que o Estado é uma relação historicamente determinada, uma relação de dominação e subordinação, uma relação mantida entre as classes sociais distintas e antagônicas entre si.

À máxima neoliberal do “fim da história”, contrapõe-se a afirmação de Marx (1987, p. 102) para o qual “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes”. É essa concepção que será utilizada ao longo de todo o trabalho e que dará esteio às argumentações que serão desenvolvidas a partir dela.

O Estado, no pensamento marxista, é apresentado como uma instituição “acima de todas as outras” (BOTTOMORE, 2001, p. 133), cujo papel é garantir e manter a dominação e a exploração da classe burguesa sobre o proletariado. Nesse sentido, a categoria Estado expressa-se enquanto um ser social rico em determinações, cuja complexidade se manifesta em dois níveis, tanto no “fenomênico quanto no essencial” (FARIAS, 2001, p. 30).

No nível fenomênico, das relações sob a forma de aparência, temos a sua forma de governo e, ainda, a legitimação do Estado por meio da democracia formal burguesa. No nível da essência, o Estado apresenta-se como aspecto de ocultação; encontra-se a forma-Estado, que é a sua essência, resultante da divisão capitalista do trabalho, cujo eixo é a manutenção da dominação política de uma classe sobre as outras, em que a base de ação política é a luta de classes. Agregando-se à dominação política da classe dominante sobre a dominada combinam-se, também, numa análise de classe do Estado, o jogo de contradições e de conflitos que existe entre a própria classe burguesa e as frações dessa classe (POULANTZAS, 2000).

Nessa sociedade capitalista fundada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da classe trabalhadora que, despojada dos meios de produção, é compelida a vender, invariavelmente, sua força de trabalho, o papel primordial do Estado é defender os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

Todavia, o Estado moderno capitalista se apresenta como Estado de todos e não apenas de uma fração de classe ou classes. Ao negar as contradições inerentes e

historicamente determinadas pela relação capital e trabalho, o Estado burguês realiza uma função estratégica no desenvolvimento, manutenção e conservação da sociedade capitalista, atuando como instrumento de opressão de classe sobre classe, e frações de classe entre si.

Dessa forma, pode-se compreender as ações promovidas por tal Estado como uma ação política da classe dominante que impõe uma forma particular de dominação política definida pela manutenção, conservação e reprodução das relações econômicas e sociais da forma capital, pela criação e manipulação do poder de Estado pela burguesia ou por frações dessa burguesia, pela organização de uma burocracia estatal especializada que se apresenta como promotora do bem-estar comum e geral, institucionalizando a luta política em seu interior e “amenizando” a relação de conflito entre as suas diversas frações e, por fim, pela necessidade de reproduzir as relações capitalistas de produção e de dominação.

Dentre os autores clássicos do pensamento marxista que analisaram a forma como o Estado atua reproduzindo relações capitalistas de produção e dominação (ENGELS, 2008; LENIN, 2010; ALTHUSSER, 1985, 1999; entre outros)<sup>3</sup>, destacaremos, neste trabalho, a concepção ampliada de Estado, de GRAMSCI (1980, 2007). Para esse autor, a complexificação das relações de poder e de organização dos interesses, decorrentes das profundas mudanças econômicas e políticas ocorridas ao longo do século XX, com a ampliação da participação política, do sufrágio universal, do surgimento de partidos políticos e de instituições tanto dos trabalhadores como do capital, bem como o aparecimento do fascismo e do nazismo como manifestações do movimento burguês, também conferiram maior complexidade ao Estado.

A abordagem do conceito de Estado, em Gramsci, se dá através do desenvolvimento de outros conceitos e de outras problemáticas usadas como instrumental teórico para uma compreensão e aproximação da realidade na perspectiva de uma transformação social. Tal como em Marx, o Estado é concebido por Gramsci

---

<sup>3</sup> Torna-se necessário destacar que Marx, Engels e Lenin examinaram a estrutura do Estado, indicando na repressão, legal e/ou de fato da coerção e da violência, a forma como o Estado em geral e do Estado capitalista liberal faziam valer a sua natureza de classe. Essa percepção do aspecto repressivo como aspecto principal da dominação de classe, relaciona-se, em grande parte à natureza real dos Estados, com os quais estes autores se defrontavam: “numa época de escassa participação política, quando a ação do proletariado se exercia, sobretudo, através de vanguardas combativas mas pouco numerosas, atuando compulsoriamente na clandestinidade, era natural que este aspecto repressivo do Estado burguês se colocasse em primeiro plano na própria realidade e, por isso, merecesse atenção prioritária dos clássicos” (COUTINHO, 2007, p. 124)

como “organismo próprio de grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 2007), conservando, portanto, uma base classista. No entanto, a expansão máxima desse grupo, conforme o autor, acontece em conexão com os interesses do grupo subordinado, sendo a vida estatal concebida como uma contínua superação de desequilíbrios entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados.

Dessa perspectiva é possível inferir que o Estado, apesar de representar uma classe ou grupo, necessita para manter o “equilíbrio”, superar os interesses estreitos do grupo fundamental que o compõe e abarcar os interesses dos grupos subordinados. Daí a quebra de uma das ortodoxias marxistas que vê no Estado um mero defensor dos interesses de uma única classe. Infere-se ainda que, apesar da superação dos interesses econômico-corporativos estreitos do grupo fundamental, o Estado continua a visar à expansão desse grupo. Todavia, para que essa expansão ocorra de forma máxima, tais interesses devem ser superados e a superação dos equilíbrios instáveis se dá no âmbito da lei, isto é, em nível superestrutural.

A essa fase em que determinada classe consegue superar os interesses econômicos corporativos, abarcar os interesses de outros grupos e se constituir um “Estado”, propriamente dito, Gramsci atribui ao momento principal das relações-de-força, ou seja, ao momento das relações de forças políticas. Para que esse momento realmente se concretize, o grupo fundamental deve criar uma “hegemonia” em relação aos grupos subordinados.

O conceito hegemonia aparece, assim, claramente ligado à questão do Estado em Gramsci. O exercício da hegemonia caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de forma diferente, de acordo com a situação, sem que este seja muito suplantado por aquela. Ao contrário, o exercício da hegemonia faz com que a força apareça apoiada no consenso da maioria, que é expresso pelos “órgãos da opinião pública”, como jornais e associações (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Para Neves (2005, p. 24), a ampliação da participação política da sociedade civil ocorrida no século XX corroborou para que o consenso fosse estabelecido, constituindo um instrumento da classe burguesa para a consolidação da sua hegemonia na sociedade contemporânea, bem como forma de emancipação política das classes dominadas com vistas à construção de outra hegemonia.

Nesse sentido, o Estado é concebido como um “organismo próprio de um grupo”, que tem como destino criar condições favoráveis para que este grupo se expanda ao máximo. Os interesses do grupo dominante são coordenados de maneira concreta com os interesses gerais dos subordinados, em um “equilíbrio instável” no âmbito da lei. Assim, os interesses do grupo dominante prevalecem. No entanto, prevalecem até certo ponto, pois, para Gramsci, existe a possibilidade de grupos dominados adquirirem homogeneidade, autoconsciência e organização, para articularem seus interesses como os de uma classe explorada e assim tentar conquistar sua hegemonia (GRAMSCI, 2007, p. 40-42).

Na verdade, a concretude do Estado se dá pela manifestação da hegemonia. Esta, por sua vez é a direção intelectual e moral da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação. Na sociedade capitalista, o Estado é uma organização burocrática do poder, ao mesmo tempo em que é estrutura reguladora do sistema capitalista, já que a classe dirigente está a favor do capital. Por meio do Estado, a classe dirigente exerce hegemonia (dirige moral, cultural e intelectualmente a sociedade), legitimando sua dominação (CURY, 2000, p. 54-55).

Como estrutura reguladora do sistema capitalista, o Estado tenta criar e manter as condições de acumulação. Porém, o processo de acumulação e concentração gera tensões que impõem ao Estado a função de manter um equilíbrio político e uma forma de harmonia que satisfaçam alguns interesses da classe dominada, desde que se mantenham nos limites que a classe dirigente permite (CURY, 2000, p. 55).

O Estado é, então, concebido como Estado de classe. É impossível que uma sociedade apresente igualdade política enquanto houver um Estado de classe. Não há também igualdade política sem que haja igualdade econômica. Apenas o grupo social – que coloca o fim do Estado e o fim de si mesmo como objetivo a ser alcançado – poderia criar um Estado com a tendência de eliminar divisões internas entre governados e governantes e criar um organismo social unitário (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

A função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil confere ao Estado uma representação como universal, ou seja, como se os interesses que defende fossem os interesses de toda a sociedade, e não de um só grupo ou classe, e como se ele se posicionasse acima das classes sociais. Quanto mais desfavorável é a situação política para a classe dirigente, mais ela tenta desenvolver o aparato ideológico que conserva sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto significa que a

representação do Estado como universal em contradição com sua característica classista o faz desempenhar certas funções para garantir sua manutenção (CURY, 2000, p. 57)

Uma das principais funções do Estado é a tarefa educativa e formativa de “adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI, 2007, p. 23). Isto é, elevar a massa de sua população a certo nível cultural e moral, a fim de atender às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas e atendendo, em consequência, aos interesses da classe dominante (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

Dessa forma, os tribunais desempenham uma “função educativa repressiva e negativa” e a escola é a “função educativa positiva” do Estado de classe. Gramsci também chama a atenção para a função educativa que a sociedade civil exerce a partir de uma multiplicidade de iniciativas e atividades privadas, as quais ele chama de aparelho de hegemonia cultural e política da classe dominante (GRAMSCI, 1980, p. 144-145).

Nessa perspectiva, a educação é “um processo da concretização de uma concepção de mundo”, no qual a classe dominante tenta ocultar o privado no que seria público. Em outras palavras, apropria-se do público (a educação escolar estatal) e apresenta seus interesses de classe como interesses universais. O Estado, a favor da classe burguesa e do desenvolvimento capitalista, por um lado obriga-se a ceder o direito à educação a todos e, por outro, proclama a universalidade da educação como forma de ascensão individual. Assim, a educação, embora com função social, coloca-se na ordem do privado, em um movimento duplo: “o privado (de classe) se publiciza (na proclamação) e o público se privatiza” (CURY, 2000, p. 57-58).

A apropriação da educação escolar pela classe dirigente como função de uma hegemonia faz com que ela tenha um caráter ambíguo: a educação pública, ao mesmo tempo em que é instrumento de desocultação da desigualdade e da exploração também é veículo de dominação de classe. Ela possibilita que as massas tenham acesso à cultura e ao conhecimento, é capaz de auxiliar na organização e autoconsciência dos grupos dominados e, simultaneamente, serve para a manutenção da mesma dominação (CURY, 2000, p. 58).

### **1.2.2. Políticas Públicas numa perspectiva analítica marxista**

Na literatura especializada sobre políticas públicas existem poucos trabalhos de caráter crítico. Em sua grande maioria esses trabalhos se limitam a entender as “políticas públicas” no seu caráter fenomênico, ou seja, através de sua aparência.

Outros estudos consideram as políticas públicas de forma antinômicas, ou seja, de um lado políticas econômicas e de outro, políticas sociais como se essas não estivessem profundamente articuladas com as primeiras e fossem independentes na sua forma de ser, e ainda, como se não fossem instauradas e legitimadas no interior do Estado capitalista contemporâneo.

Mais do que isto: como se as políticas públicas fossem produto de um ente supranatural, e não o resultado de uma correlação de forças entre as classes sociais antagônicas entre si e frações da classe dominante, materializadas pelo aparelho Estatal numa determinada formação social histórica.

Assim políticas públicas constituem-se como um termo que se pretende neutro, portanto, funcional à lógica dominante e legitimadora dos diferentes programas e ações implementadas pela máquina Estatal.

O debate acerca das políticas públicas é ainda recente no Brasil. Foi nos anos de 1990, marco da vitória do ideário neoliberal no País, que a expressão “políticas públicas” passou a ser reiteradamente utilizada para explicar o alto índice de desigualdade social no Brasil. A ineficiência das políticas públicas passou a ser a retórica utilizada para justificar a redução do papel do Estado e ampliação do papel do mercado na regulação da sociedade; ou seja, para justificar a substituição do Estado subsidiador pelo Estado neoliberal: flexível, desregulador, empreendedor, concorrendo para que os antigos subsídios para a área social dessem lugar a políticas focalizadas e compensatórias dos efeitos do desenvolvimento capitalista pautado na exclusão, especialmente direcionadas às populações mais pobres.

Assim, grande parte dos estudos que discutem as políticas públicas na atual conjuntura brasileira, ainda nos dias atuais, limita-se a denunciar o alto nível de ineficiência do Estado, e a sugerir, conforme aponta Cohn (1996, p. 02), a substituição da racionalidade do desperdício e da ineficácia dos seus programas e projetos por uma lógica mais igualitária e mais democrática.

Do desenvolvimento inicial do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista e imperialista, passando pela atual fase de reestruturação capitalista da produção, o Estado se metamorfoseou e as políticas públicas acompanharam essa dinâmica de transformação. Consideramos, pois, necessário explicitar a relação entre este movimento e a “grande transformação” (POLANYI, 2000, p. 17), surgida ainda no século XIX e ampliada no contexto do pós-guerra, que as sociedades de capitalismo avançado têm vivenciado, a fim de se afirmar que as relações entre Estado e políticas sociais tomam esse ou aquele contorno nessa ou naquela determinação histórica. Ou seja, as políticas públicas atuais inscrevem-se no interior de um tipo especial de Estado – o Estado Capitalista. São formas específicas de intervenções oficiais da classe dominante e/ou frações dela com vistas a manter o capitalismo rentista transnacional em pleno funcionamento.

Ao refletir a relação entre políticas públicas e Estado é preciso destacar que na perspectiva neoliberal a origem da questão social é de caráter individual. Já na perspectiva do pensamento marxista, tal situação (pobreza, miséria, exploração social) é resultante da relação de classes sociais; isto é, do fato de que uns detêm a propriedade privada dos meios de produção e outros têm apenas a sua força de trabalho para vendê-la. É desta relação social que se instala a luta de classes, que vai explicar toda a evolução da história, como já referido em passagens anteriores.

Desta última perspectiva pode-se compreender as políticas públicas como estratégias de dominação da classe burguesa e/ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista. Enquanto tal, são o resultado da luta de classes e, em assim sendo, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada. As políticas públicas são, pois, um processo histórico, cujos aspectos econômicos e políticos que lhes dão materialidade devem ser considerados. Nesse sentido é correto afirmar o caráter classista das políticas públicas.

Então, se a política é algo inerente às relações sociais, não é possível compreendê-la fora do contexto social. Isto significa que o debate acerca de para que e para quem são elaboradas, implantadas e executadas as políticas públicas, em especial, as de Educação, não é uma questão de cunho técnico-institucional, mas sim político. Neste sentido, a noção de luta social permanece válida, pois possibilita apreender a presença da luta de classes no interior do Estado.

A seguir, no segundo capítulo “Território e Territorialização no Tocantins”,



buscaremos situar nosso *locus* de investigação e a partir da luta de classes e da concepção de território expressas anteriormente, compreender, pela particularidade da configuração territorial do mais novo Estado brasileiro, o Tocantins, a forma contraditória e desigual com que o capital vem se desenvolvendo no campo e o papel do Estado nesta nova configuração.

O desafio que se coloca é o de articular as mediações entre o particular e o geral, que dão a atual configuração do Estado do Tocantins, a partir da luta de classes e das disputas territoriais que vão estabelecer diferentes territorialidades e sentidos atribuídos à educação da classe trabalhadora no campo.

## Capítulo 2

### TERRITÓRIO E TERRITORIALIZAÇÃO NO TOCANTINS

O agronegócio tem se desenvolvido no Tocantins de forma intensa, desde as últimas décadas, sobretudo com o apoio e financiamento por parte do Estado. A principal atividade econômica nele desenvolvida é a pecuária, que conta com um rebanho de bovinos de oito milhões de cabeça, ocupando uma área de 7.498,50 hectares. No entanto, essa realidade tem se modificado. Nos últimos anos houve um aumento expressivo na produção da soja que se tornou o principal produto de exportação do Tocantins, sendo responsável por 80% do que o Estado exporta (SEFAZ-TO, 2011).

A propaganda oficial mostra que o desenvolvimento do agronegócio e a modernização da agricultura brasileira trouxeram altos índices de produtividade, bem como geraram riqueza para o País. No entanto, omite a violência no campo contra os camponeses, quilombolas, indígenas e ribeirinhos que têm seus territórios usurpados. O trabalho escravo e a degradação ambiental, a flexibilização das leis trabalhistas e ambientais e o uso abusivo de agrotóxicos são algumas das consequências do desenvolvimento pautado no agronegócio.

A expansão do agronegócio em direção ao Centro Oeste e Norte do Brasil ganhou expressão a partir das décadas de 1970 e 1980, impulsionada por políticas públicas voltadas à ocupação de terras e ao desenvolvimento regional. O cultivo de grãos proporcionou a expansão da agricultura moderna globalizada em áreas de Cerrado, bioma que ocupa a maior parte do território tocantinense, perfazendo uma área representativa de fronteiras agrícolas ainda em expansão.

Considerado como um novo "eldorado" para o agronegócio no Brasil, o Estado de Tocantins apresenta novas oportunidades ao cultivo de *commodities* agrícolas, por sua localização e características de seu território, consideradas fundamentais para a competitividade da produção agrícola destinada à exportação (FORNARO, 2012, p. 1).

No final do séc. XIX, as atividades econômicas na porção do território brasileiro que hoje constitui o Estado de Tocantins concentravam-se na mineração, pecuária extensiva e agricultura de subsistência. Segundo Rosy Oliveira (1998, p. 25) as

dificuldades de transporte da produção regional fizeram com que, por muito tempo, a localização do Tocantins não fosse privilegiada para integrar sua produção com a economia nacional e internacional. A principal via de transporte era pelo rio Tocantins, que possibilitava o deslocamento para o Maranhão e o Pará. Essa é uma condição estrutural que foi, de certa forma, responsável pela baixa produtividade das atividades econômicas regionais, especificamente as agropecuárias.

Segundo Oliveira (1998), a baixa produtividade e o desenvolvimento econômico condicionavam, também, uma inexpressiva representação política da região. Outra característica que acentuava essa condição, seguindo a estrutura agrária nacional, era a alta concentração de terras, o que também contribuiu para a pecuária extensiva de baixa produtividade. Marcado pela mineração e, posteriormente, pela pecuária e agricultura, o chamado norte de Goiás abrigou uma estrutura social fortemente vinculada à sua estrutura agrária, em que o poder econômico e o poder político eram monopolizados pelos grandes fazendeiros.

Desde o séc. XIX emergiram movimentos para a emancipação da região norte de Goiás, liderados por grupos locais ligados, de forma geral, à produção agropecuária. Entretanto, o desmembramento do atual Estado do Tocantins só veio a ocorrer com a Constituição de 1988, após um longo processo político na década de 1980 que buscou justificar a emancipação a partir da figura do cidadão tocantinense, de sua cultura e de seus símbolos.

Segundo Rodrigues (2010), houve a construção e a institucionalização de um discurso em que o espaço de representação do Estado do Tocantins estava diretamente ligado ao político e ao religioso, a uma identidade do Tocantinense que legitimasse as falas de determinados “atores” políticos. A construção de um discurso baseado na figura do cidadão tocantinense foi fundamental para justificar a emancipação política do Estado. Mas a emancipação representava, principalmente, os anseios de grupos políticos e econômicos locais em relação ao descontentamento da administração de Goiás que não atendia às suas reivindicações. O discurso, baseado na proposta de desenvolvimento da região norte de Goiás, foi o principal argumento para a emancipação, atribuindo o atraso econômico e social aos poucos investimentos realizados, situação que seria revertida com a instituição de um governo próprio.

Como um eco desse ideário de emancipação, os projetos de desenvolvimento econômico do Tocantins se alicerçam na expansão do agronegócio em seu território. Por

reunir várias das características que podem possibilitar esse desenvolvimento na região, Tocantins acaba por representar uma das mais recentes áreas da expansão das fronteiras agrícolas modernas no Brasil.

As atividades relacionadas ao agronegócio no Brasil formam um conjunto de ações sobre o território que visam produzir uma estrutura adequada para permitir ganhos em competitividade. Grandes empresas nacionais e multinacionais estão envolvidas no processo de ocupação de áreas para produção agrícola, principalmente para produção de grãos. A logística agroindustrial faz parte dos circuitos espaciais produtivos e requer um montante significativo de investimentos por parte do Estado, que, por sua vez, atende as demandas empresariais pelo escoamento da produção agrícola para as áreas dinâmicas de consumo do mercado interno e para os portos de exportação. (FORNARO, 2012)

Ainda de acordo com FORNARO (2012, p. 03) novos investimentos do agronegócio fazem de Tocantins o lugar de um novo planejamento, calcado nas demandas externas por matérias-primas de qualidade a preços competitivos e nas demandas logísticas para movimentação de *commodities* agrícolas. Os investimentos públicos e privados realizados com o intuito de facilitar a entrada de novos agentes em áreas antes não exploradas, possibilitam a rápida transformação de regiões do Estado de Tocantins, antes baseadas na economia de subsistência e na pecuária extensiva.

Nessa perspectiva, surgiram atividades agrícolas modernas e capitalizadas voltadas principalmente para o mercado externo, provocando profundas alterações na organização e no uso do território tocantinense.

Um dos principais marcos da expansão do agronegócio no Tocantins consiste na emancipação do estado, pois a partir desse momento, criava-se uma nova dimensão político administrativa que dá outro rumo aos usos e à estruturação do território. Essa escala representa uma solidariedade institucional estabelecida sobre aquela porção do território nacional, marcada por ter um papel na divisão territorial do trabalho e pela coesão administrativa existente dentro de seus limites (CASTILLO, et al., 1997).

Além da expansão agrícola, outro fator não menos importante do período atual merece destaque: a implantação da Ferrovia Norte-Sul (FNS). Com seu projeto iniciado na década de 1980, a FNS faz conexão com a Estrada de Ferro Carajás no Maranhão e atravessa o Estado de Tocantins em toda sua extensão. A FNS trouxe novas possibilidades para o transporte de *commodities* agrícolas produzidas no interior do

país, principalmente das áreas de Cerrado. Por possuir preços de fretes menores do que o transporte rodoviário para produtos de grande volume e baixo valor agregado a longas distâncias, a ferrovia tornou-se viabilizadora da fluidez territorial necessária às novas demandas do agronegócio, que buscava maior competitividade para seus produtos nos mercados internacionais (FORNARO, 2012, p. 03).

Mas, até chegar a essa atual configuração, o Estado do Tocantins perpassou por diversos contextos. Nesse sentido, entendemos que para se compreender a formação territorial do Estado do Tocantins na atualidade, é necessário apreender a vinculação da sua história com a de formação do Estado de Goiás e com as decisões políticas nacionais que intervieram naquele território, relacionando-as com o processo de ocupação e apropriação da região central do Brasil e da Amazônia, por sua vez, inter-relacionada com os projetos políticos nacionais e externos.

Assim, nesta parte do trabalho, buscaremos na história de formação do Estado do Tocantins, as evidências do importante papel desempenhado pelo Estado nas diferentes fases de expansão da fronteira agrícola moderna, bem como a luta de classes nesse território. Pretendemos, ainda, evidenciar os efeitos sociais e econômicos da adoção do atual modelo agrícola no Estado em face da expansão do capital no campo tocaninense.

## **2.1. Formação Histórica e Organização Socioeconômica: o papel do Estado na configuração territorial do Tocantins**

Nesta parte do trabalho, buscaremos na história de formação do Estado do Tocantins, as evidências do importante papel desempenhado pelo Estado nas diferentes fases de expansão da fronteira agrícola moderna, bem como a luta de classes nesse território. Pretende-se, ainda, evidenciar os efeitos sociais e econômicos da adoção do atual modelo agrícola no estado em face da expansão do capital no campo tocaninense.

### **2.1.1. Do período colonial às primeiras décadas da Primeira República**

A formação territorial do Estado do Tocantins começou a estruturar-se ainda no

século XVIII, com a exploração das minas auríferas, que em Goiás permaneceu durante todo o século. Foi durante esse período da busca pelo ouro que se formaram os primeiros arraiais. De acordo com Estevam (2004, p. 24):

Os primeiros arraiais do ouro foram erigidos no centro-sul da capitania tendo sido descobertos entre 1725 e 1731. A partir de então surgiram minas ladeando o rio Tocantins e a sucessão de descobertas ao norte perseguiu até a metade do século quando mineradores da Bahia, Pará, Maranhão e Piauí estabeleceram-se na região.

No final do séc. XVIII ocorreu o declínio da produtividade das minas auríferas goianas “que prolongou-se de forma vagarosa mas constante. A partir de 1778 a baixa na produção foi alarmante.”(ESTEVAM, 2004, p.39). Na região norte de Goiás esse declínio também ocorreu, a qual chega ao séc. XIX numa situação bastante crítica. A alternativa encontrada foi a atividade baseada na agricultura e na pecuária, as quais predominam até os dias de hoje.

A decadência da mineração trouxe uma nova estruturação da base econômica de Goiás. Conforme afirma Estevam (2004, p.39), “com o gradativo esgotamento das jazidas houve significativo aumento de exploração rural evidenciando mudança no caráter de exploração destas atividades e produzindo-se, desta feita, quase que unicamente para a própria subsistência”.

Outro autor, Temis Parente (1999), referindo-se à nova atividade encontrada como alternativa frente ao declínio da exploração de ouro e outros minerais, nos diz que:

Na economia de subsistência, a população encontra mecanismos de resistência para que possa se integrar, mesmo lentamente, a uma nova forma de atividade econômica baseada na produção agropecuária, que predomina até hoje e constitui a base da economia do atual Estado do Tocantins. (PARENTE, 1999, p.96)

É importante observar que a análise da formação territorial de Tocantins não se dissocia da formação socioespacial brasileira e das particularidades da ocupação da região central do país, até hoje de baixa densidade demográfica, principalmente se comparada com as áreas mais próximas do litoral (SANTOS, 1997).

Segundo Prado Júnior (2004), a ocupação do interior não ganhou proporções significativas no período colonial por causa do sistema agrícola exportador adotado,

inviabilizando sua produção em áreas distantes do litoral que, em grande parte, permaneciam desconhecidas pelos colonizadores e não contavam com redes de transportes adequadas. Somente a pecuária extensiva e a mineração conseguiram estabelecer-se em regiões do interior do território, mas não foram suficientes para proporcionar uma ocupação expressiva.

No tocante à ocupação das áreas centrais do Brasil, devemos considerar que, mesmo com a abertura de algumas vias de circulação internas terrestres e fluviais, as economias regionais permaneciam praticamente isoladas umas das outras (FURTADO, 1959). A atividade pecuária era incipiente e rudimentar e as atividades agrícolas eram de subsistência, existentes apenas para atender as demandas locais.

A atividade produtiva que se desenhou no norte de Goiás teve uma base na pecuária extensiva, a qual foi propícia para a região que tinha a seu favor uma grande extensão e pastos naturais. A agricultura explorada naquele território, segundo Estevam (2004, p.39) era “a agricultura camponesa, caracterizada pela fraca utilização de insumos e pela predominância do trabalho familiar”.

Dessa forma, pode-se constatar que o norte de Goiás foi estruturando-se com aptidões para a pecuária e agricultura, a qual vale lembrar, tinha fraca produtividade. Demonstrando assim, uma economia à margem, sem grande influência e participação de destaque na receita de Goiás.<sup>4</sup>

Vale destacar que o rio Tocantins exerceu grande influência na nova atividade

---

<sup>4</sup> Para Furtado (1973), a vasta abundância de terras juntamente com clima tropical e a questão da mão-de-obra insuficiente fizeram com que predominassem, no período colonial, os interesses das grandes unidades de exploração por empresas agrícolas. Em decorrência disto as decisões relativas à ocupação de novas terras e a criação de empregos, nas fases subsequentes a da colonização, ficariam a mercê dos interesses das grandes unidades de exploração, ou seja, dos latifúndios. Com o crescimento demográfico, a alternativa que resta para a população rural é de migrar para a fronteira agrícola sem uma adequada assistência técnica que permitiria o uso racional dos recursos naturais. A essa migração para a fronteira agrícola que imobiliza quantidades consideráveis de terras e perpetua técnicas agrícolas rudimentares, o que propicia a destruição dos recursos naturais, Furtado chamou de agricultura itinerante. À sombra da agricultura mercantil-exportadora desenvolveu-se o latifúndio pecuário, sempre empurrado em direção ao interior, à medida que a atividade exportadora se expandia. Esta, mesmo diante da profunda depressão causada pela crise açucareira (séculos XVII e XVIII), podia reproduzir-se, em grande parte, de forma natural, ocupando novos espaços vazios ou já ocupados pela pequena agricultura de subsistência que, por sua vez, também era empurrada mais adiante ou, então, era incorporada pela pecuária, passando os pequenos produtores a viver sob o manto protetor do latifundiário, como agregados ou moradores de condição. O domínio da terra, com sua estrutura da propriedade e de renda, estabelecia, assim, a concentração do poder econômico e político regional. Dito de outra forma, a dilatação da fronteira agrícola reproduzia o padrão de concentração da propriedade, da renda e do poder, e a “oferta elástica” de mão de obra – neste caso excluída não só de propriedade, mas também de posse –, mantendo a estrutura das relações sociais predominantes: patrimonialismo, submissão e marginalidade social.

produtiva, constituindo um articulador alternativo da economia no norte goiano, já que, através dele, o norte e principalmente a região conhecida como Bico do Papagaio, localizada no extremo norte de Goiás, integravam sua economia com outras regiões do país, em especial com os Estados do Maranhão e do Pará.

Estevam (2004) chama a atenção, ainda, para a estrutura fundiária que se montou, baseada no latifúndio e na posse da terra. Alencar (1993, *apud* Estevam 2004, p. 44) acrescenta que “chegou-se ao fim do período colonial com dois traços fundamentalmente marcantes na estrutura agrária: o latifúndio e a posse não raramente interligados. Para o interior a posse era uma realidade irrefutável.” Este fato marcou profundamente a história do território, especialmente do extremo norte, na região conhecida como Bico do Papagaio, que foi palco, já no século XX de um dos mais violentos conflitos agrários do país, fato muito comum em regiões de expansão das fronteiras. O extremo Norte de Goiás viria a ser uma fronteira de penetração para a Amazônia e sua apropriação.

Sobre o povoamento no norte goiano Estevam (2004), afirma que os fluxos de povoamento em Goiás aconteceram com uma diferenciação entre o povoamento no norte e o do sul do Estado. Conforme o autor,

[...] aconteceram dois fluxos diferenciados de povoamento em Goiás no século XIX. Um oriundo dos sertões nordestinos; o outro, de mineiros e paulistas ocupou o sul e o sudeste da província. A lenta e silenciosa acomodação demográfica perdurou ao longo de todo o século (ESTEVAM, 2004, p. 51).

No que concerne a essa afirmação, observamos que, desde o início da ocupação do Estado de Goiás, houve uma tendência separatista entre o norte e o sul do Estado, que se consubstanciava em um iminente desejo de autonomia no norte, haja vista o fato de que a população dessa região “acusava o governo do sul de completo abandono e o governo acusava o norte de não cobrir sequer os gastos com o funcionalismo” (PALACIN *apud* ESTEVAM, 2004, p.53).

Sob o discurso de que a porção norte de Goiás era negligenciada pelo poder público estadual (supostamente preocupado apenas com a porção sul, mais populosa e economicamente mais dinâmica), oligarquias agrárias reivindicavam, desde o século XIX, a emancipação. Estes discursos sobre a emancipação da porção norte da então província de Goiás datam, pelo menos, do século XIX, por iniciativa das oligarquias



agrárias locais (FURTADO, 1959, CAVALCANTE, 1999; OLIVEIRA, 1998; PALACÍN; MORAES, 2008).

O argumento para tal separação, desde o princípio pautava-se na inquietação da população local com o isolamento e o descaso regional. O Movimento repudiava, segundo Cavalcante (1999, p.73), a “situação de abandono político-administrativo a que estavam relegados desde a decadência das minas auríferas da região”. Ao longo do século XX o movimento foi ganhando força, configurando-se como notável movimento separatista desse século. Assim, em 1921, por intermédio do embaixador Joaquim Teotônio Segurado, iniciou-se o movimento que intencionava a separação do norte de Goiás, e que, anos mais tarde culminaria com a criação do mais novo Estado da Federação, por ocasião da promulgação da Constituição de 1988.

### **2.1.2. Dos anos de 1930 aos de 1980 – da “marcha para o oeste” à ocupação da Amazônia brasileira**

Desde a década de 1930, no sentido de integrar espaços vazios e criar um mercado comum, o Estado elaborou uma série de estratégias com o objetivo de consolidar um projeto político sob o discurso desenvolvimentista nacional. Dentre eles ressaltamos, nos anos de 1940, a construção de Goiânia – a nova capital do Estado de Goiás, e a construção de Brasília e de algumas rodovias, entre elas uma de importância fundamental na formação territorial do Estado do Tocantins, a Belém-Brasília (BR-153).

De acordo com Souza (2004, p.370):

A abertura da rodovia Belém-Brasília modificou quase que completamente a estrutura socioeconômica predominante no norte goiano (atual Tocantins). Antes da sua construção, a região era quase desabitada, em parte devido à infraestrutura desse Estado, cuja principal via de comunicação era o rio Tocantins.

O projeto de desenvolvimento, articulado no governo de Juscelino Kubitschek, tinha a pretensão de construir a capital do país em pleno cerrado brasileiro, o que fez surgir à necessidade da construção de rodovias que a ligassem a diversos pontos do território brasileiro. Tal projeto tinha a aspiração de reordenar o espaço nacional de forma a induzir uma integração das regiões Norte e Centro-Oeste, cuja economia, até

então, tinha pouca influência no mercado nacional. Essas intenções são características de um Estado que pretendia descentralizar as atividades econômicas do país e ao mesmo tempo torná-lo integrado para melhor competir e entrar no mercado externo.

Vale destacar, contudo, que apesar de ser uma obra do Governo de Juscelino Kubitschek (1956 -1961), a qual compunha o projeto de ocupação do interior do Brasil com a construção da capital federal Brasília, no planalto central brasileiro, a construção da rodovia BR-153 surgira anteriormente, em programas que estavam em curso desde o Estado Novo (AQUINO, 1996), momento em que a “Marcha para o Oeste” se apresentava como uma estratégia de ocupação dos “vazios demográficos” existentes no interior do país.

As regiões localizadas à margem da construção da Rodovia Belém-Brasília, passaram por profundas mudanças em sua estrutura interna: integração com o Brasil, criação de cidades, mudança na economia e na produção agrícola e pecuarista. A Belém-Brasília constituiu dessa forma uma grande via de comunicação entre o então Norte Goiano e o restante do país.

Foi a partir da construção da Belém-Brasília que se iniciou um processo de ocupação acelerada na região Tocantina, sendo criadas várias cidades no seu entorno. Conforme afirmam Barbosa et al., (2005), a criação dessa rodovia foi fundamental para a nova configuração socioterritorial que se originou na região Tocantina:

No Tocantins, a BR-153 é mais que a espinha dorsal que dá sustentação e viabilidade econômica e social ao território, porque ela é a causa direta do seu desenvolvimento e crescimento urbano e até mesmo da criação do estado. Podemos afirmar sem nenhum constrangimento que o Estado do Tocantins é filho da Belém-Brasília. Sem ela, o estado não passaria hoje, de um imenso território mesopotâmico, situado em sua maior parte entre os rios Araguaia e Tocantins, isolado do Sul do país e sem saída para o Norte, a não ser por água, como antigamente. O Estado do Tocantins é uma dádiva da grande rodovia, porque praticamente não há cidade que não tenha nascido no seu ventre. (BARBOSA, et al, 2005, p.79).

A afirmação dos autores demonstra a importância do papel da rodovia na reestruturação interna da Região Norte de Goiás (atual Tocantins), modificando o seu espaço e sendo determinante na criação de várias cidades em seu entorno. No bojo dessa reestruturação, é importante salientar que, ainda que de forma tímida, foram sendo processadas mudanças na base da atividade econômica, até então, essencialmente de

subsistência, para uma atividade produtiva com maior integração com outras regiões.

A rodovia Belém-Brasília, tornou-se, dessa forma, um marco na formação do território norte de Goiás, constituindo um eixo de penetração e de envergadura incontestável no povoamento e urbanização da região, caracterizada pelo isolamento que delineava um território estagnado e sem qualquer perspectiva de investimentos.

Todavia, apesar de impulsionar o desenvolvimento e o processo de urbanização ao longo de seu eixo, a implantação da rodovia foi também emblemática no seu efeito perverso, provocando a especulação e grilagem das terras, pela perspectiva de valorização àquela época (AQUINO, 1996).

Foi nesse contexto que, na década de 1970, na região do Bico do Papagaio, no extremo norte do então Estado de Goiás, eclodiu uma série de conflitos de luta pela terra. De um lado encontravam-se os trabalhadores rurais da região noroeste do país que chegaram a partir da década de 1950 em busca de terras devolutas, e de outro os fazendeiros e investidores da região centro sul do país, motivados pelos incentivos fiscais oferecidos pelo governo federal como forma de promover a ocupação da Amazônia. Durante esse período, a grilagem, a expropriação violenta das famílias, as perseguições e assassinatos dos posseiros foram práticas correntes.

A região ficou conhecida por ter sido palco de um sangrento conflito, entre camponeses organizados pelo Partido Comunista do Brasil, conhecido como a “Guerrilha do Araguaia” e latifundiários e polícia militar, de outro. A cidade de Xambioá foi um dos pontos de apoio do exército para o combate a Guerrilha<sup>5</sup>. Essa região, diferentemente do restante do Estado, viveu um intenso processo de interferência estatal ao longo dos anos 1970 e 1980, que se acentuou com a criação do

---

<sup>5</sup>Sob a ditadura militar implantada em 1964, diversas organizações e partidos de esquerda buscavam maneiras de resistir à violência do regime. A perseguição nas cidades e a necessidade de se arregimentar um contingente disposto a lutar pela democracia e pela igualdade levaram dezenas de militantes do PCdoB às matas da região do Araguaia. Nascia assim, no começo dos anos 1970, a principal resistência guerrilheira ao autoritarismo, somente derrotado depois de as Forças Armadas deslocarem para a selva o seu maior efetivo desde a Segunda Guerra Mundial. A Guerrilha tinha por objetivo fomentar uma revolução socialista, a ser iniciada no campo, baseada nas experiências vitoriosas da Revolução Cubana e da Revolução Chinesa. Combatida pelas Forças Armadas a partir de 1972, quando vários de seus integrantes já haviam se estabelecido na região há pelo menos seis anos, o palco das operações de combate entre a guerrilha e os militares se deu onde os estados de Goiás, Pará e Maranhão faziam divisa. Seu nome vem do fato de se localizar às margens do rio Araguaia, próximo às cidades de São Geraldo do Araguaia e Marabá no Pará e de Xambioá, no norte de Goiás (região onde atualmente se situa o norte do Estado do Tocantins), também denominada como “ Bico do Papagaio”. O Governo Militar extinguiu a Guerrilha, enviando dez mil soldados para combater 70 guerrilheiros, que resistiram por três meses. (FILHO, 2012)

Grupo Executivo de Terras Araguaia-Tocantins (GETAT) que atuou na região até a criação do Estado.

Assim, investindo no processo de agravamento de concentração da terra, os governos ditatoriais gerenciaram a questão fundiária reprimindo brutalmente as lutas por terra. Para os militares era fundamental desmobilizar toda e qualquer forma de organização política dos trabalhadores rurais, criando, desse modo, um vazio político necessário para viabilizar o seu projeto de reforma no campo.

A esse respeito, Lira (2011, p. 143), coloca:

‘A Amazônia Legal’ bem como a ‘Amazônia Tocantinense’ são territórios ideológicos criados dentro de uma geopolítica de ocupação da Amazônia, onde uma das ideias era também combater o “comunismo”, como os militares batizaram as pequenas tentativas de avanço social na questão da terra naquela região do Brasil.

Acrescenta ainda, esse autor:

Essa estratégia se torna visível no território tocantinense, quando é dizimada a Guerrilha do Araguaia, imediatamente os militares criaram o GETAT para atuar naquela região. Outro exemplo, são os posseiros do São João, município de Porto Nacional, que conquistaram suas terras através de luta armada com pistoleiros, o INCRA entrevistou e abafou o sentimento revolucionário que começara a surgir na região. Portanto, insistimos, que a ‘Amazônia Tocantinense’ e/ou ‘Amazônia Legal’ é um instrumento bélico e ideológico que os governos militares usaram para punir os avanços sociais na Amazônia e através da aliança com o grande capital nacional e internacional, conseguiu evitar qualquer tentativa de reforma agrária nas terras pertencentes, hoje, ao Estado do Tocantins. (LIRA, 2011, p. 144)

Dessa forma, em 1972/73, com a liquidação da guerrilha, o governo militar trocou algumas pessoas favoráveis à medida de reforma agrária que ocupavam cargos em ministérios, por pessoas contrárias à reforma e a favor da implantação da grande empresa no campo.

No contexto da formação do Estado do Tocantins, um marco mais recente ganhou destaque para a consolidação da emancipação do norte goiano. A criação da Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE)<sup>6</sup>, composta por profissionais liberais da região do Tocantins, perseguia o objetivo “de diagnosticar o

---

<sup>6</sup> Criada em 1981, em Brasília, por um grupo de intelectuais "nortenses" apoiados por fazendeiros. Os objetivos da comissão eram reunir os argumentos necessários para justificar a emancipação do norte do estado, criando uma nova unidade federativa (OLIVEIRA, 1998).

potencial político e econômico da região e de mostrar à população local a importância da criação do Estado do Tocantins” (OLIVEIRA, 1998). Segundo a autora a CONORTE “inventou uma tradição” separatista para o Estado de Tocantins, a partir dos movimentos separatistas anteriores. Houve uma preocupação por parte dessa Comissão para criar uma identidade regional, baseada numa história e numa geografia consideradas suficientemente distintas do sul de Goiás para justificar a emancipação.

Apesar do discurso da identidade regional, foi a busca pela superação do atraso e do abandono o verdadeiro elo entre os movimentos emancipacionistas do século XIX e aquele da década de 1980 (OLIVEIRA, 1998). Segundo Oliveira, houve uma reedição dos argumentos que justificavam a emancipação do norte. No entanto, o movimento separatista do século XIX tinha um caráter mais econômico, enquanto o movimento da década de 1980 trouxe as questões culturais e representações simbólicas para conferir significado à própria história tocantinense e forjar uma identidade regional que marcaria intensamente as ações e o discurso emancipacionistas (OLIVEIRA, 1998).

Esses discursos, no entanto, não escondem os interesses particularistas na criação do Estado que possibilitaria a ocupação de cargos políticos importantes e estabeleceria uma estrutura de poder regional e mesmo nacional. Para compreender diretamente o discurso elaborado pela comissão, que trazia também em seu contexto o ganho que teria quanto ao progresso econômico para o centro-oeste do país bem como para a região Norte, destacamos o trecho a seguir:

Não podemos esquecer que existem dois Brazis: o do Sul e do Norte. A emancipação política do Tocantins despertará a atenção do sul para os férteis vales dos rios Araguaia e Tocantins, que têm condições de ampliar, consideravelmente, a produção de alimentos do Brasil. A criação do Estado do Tocantins abrirá perspectiva para a regularização do sistema fundiário da região, acelerará os processos discriminatórios, demarcações e divisões de terras para incrementar o processo produtivo e com isso fixar o homem ao seu próprio meio fazendo com que a propriedade rural exerça sua função social. (CONORTE, 1983 apud OLIVEIRA, 1998, p. 35).

Ficam bem claros alguns dos elementos que justificavam o movimento em prol da emancipação, como o argumento do desenvolvimento regional, a “vocação” para produção agrícola e sua importância para o desenvolvimento econômico. O movimento emancipacionista não era meramente ideológico, mas constituía uma a o política concreta que criticava a indiferença da União e a discrimina o em rela o à

importância econômica da região por parte do governo estadual de Goiás (OLIVEIRA, 1998). Esse contexto demonstra que havia uma organização política regional que procurou apoio popular para poder concretizar a emancipação política e administrativa de Tocantins em relação a Goiás.

Ao discutir o espaço de representação elaborado em torno do projeto de criação do Estado do Tocantins, como a mais nova unidade administrativa da Federação, RODRIGUES (2008, p. 115), evidencia que, por trás do discurso do pertencimento, havia questões econômicas e políticas. Rodrigues destaca que em 27 de junho de 1988, o jornal Folha de São Paulo publicou uma reportagem intitulada “criação do Estado do Tocantins leva UDR ao poder”. Nela, o jornal enfatizava as questões ruralistas e os conflitos agrários existentes na região.

Segundo Amaral (1988, apud Rodrigues, 2008, p. 115), a

UDR já tem uma vitrine para exibir ao país seu modelo de administração pública. Por decisão do Congresso constituinte, até o final do ano [1988], pouco mais de 350 mil eleitores de 80 municípios goianos vão oficializar, em plebiscito, a criação do Estado do Tocantins. O 24º e mais pobre Estado da Federação nasce com a marca da União Democrática Ruralista, a mais poderosa organização do território de 286.706 quilômetros quadrados acima do paralelo 13.

Amaral (1988, apud Rodrigues, 2008, p. 117) retrata que o então presidente da Federação da Agricultura de Goiás (FAEG), Aroldo Rastoldo, afirmara que “o Estado do Tocantins é a UDR no poder”. Sem rodeios, Rastoldo teria destacado na matéria a implantação de diversos sindicatos rurais no norte goiano, anunciando que a meta da organização era: eleger o governador e pelo menos 80% dos prefeitos da nova unidade da federação brasileira. O presidente da FAEG, na ocasião, afirmara ainda que só se elegia no Estado quem se identificasse com as posições políticas da organização.

Em 1º de novembro de 1988, a reportagem de Rosângela Bittar do jornal “O Estado de São Paulo”, destacou a forte presença da UDR nas eleições de 1988, traçando um panorama da eleição no então norte goiano. A UDR estaria inserida nos dois lados: tanto exercia influência sobre o candidato Siqueira Campos, do PDS, como sobre José Freire, do PMDB. A organização tinha como objetivo eleger deputados e senadores que tivessem presença em Brasília (DF), conforme orientação de Ronaldo Caiado, na época, demonstrando a articulação de escalas para a construção de uma representação política

da organização com forte poder de influência e estabelecimento de relações de poder nos níveis nacional e regional (RODRIGUES, 2008, p. 117).

Segundo Bittar (1988, apud RODRIGUES, 2008, p. 117):

a composição das duas chapas com viabilidade eleitoral revela um Estado conservador, com presença política e econômica marcante da União Democrática Ruralista (UDR), de Ronaldo Caiado. A UDR está nos dois lados. O presidente da regional de Araguaína, João Abraão Halum, 41 anos, filiado ao PMDB, afirma que a UDR vai se abster de engajamento partidário e informa que a ordem de Caiado foi clara: 'vamos ficar com nosso bando, evitar a fragmentação e investir nos candidatos a deputado federal, estadual e senador. Precisamos do poder da tribuna, vamos levar gente nossa às assembléias e ao Congresso'.

Ainda de acordo com Rodrigues (2008, p. 119),

O jornal 'O Globo' também noticiou a questão dos conflitos agrários e da relação entre a UDR e a criação do Estado do Tocantins, associando a isso a pobreza latente nessa região do Brasil. Segundo o jornal, o 'Tocantins foi o berço da UDR e se constituiu numa das regiões de maior disputa fundiária, com registro policial de mais de duas mil mortes atribuídas a pistoleiros profissionais. Há dois anos, na Praça das Nações, centro de Araguaína, a contratação de um pistoleiro poderia ser feita a partir de uma tabela de preços' (JORNAL O GLOBO, 1988). Segundo a mesma reportagem, mesmo com a diminuição dos conflitos, o então norte de Goiás '[...] continua sendo uma das regiões mais pobres do Brasil'.

Evidencia-se nas citações acima a forte articulação entre as velhas oligarquias agrárias, apresentadas pela UDR e o processo de criação do Estado do Tocantins.

Foi nesse contexto que a década de 1980 constitui um marco no processo de organização dos camponeses no Brasil e no Tocantins. No Estado, a luta pela posse da terra iniciou-se antes da chegada da Comissão Pastoral da Terra (CPT), mas se fortaleceu com a vinda de missionários desta entidade. Um dos símbolos desta resistência foi Pe. Josimo, que lutou ao lado dos trabalhadores rurais, num processo de conscientização em uma época de acirrados conflitos na região. Pe. Josimo foi assassinado por pistoleiros encomendados por grileiros das terras da região. Tornou-se uma marca desta resistência, de luta pela posse da terra e pelos diversos direitos sociais,

que eram até então desconhecidos pelos trabalhadores.<sup>7</sup>

Assim, nesse período foram criados vários Sindicatos dos Trabalhadores Rurais com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Foi nesse período também que nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que rapidamente se expandiu pelo País.<sup>8</sup> Os trabalhadores rurais se organizaram e articularam a implementação de um amplo processo de reivindicação pela reforma agrária.

### 2.1.3. Do final da década de 1980 aos dias atuais

Segundo Oliveira (2010, p. 101) em função da pressão política dos movimentos sociais no campo e do processo de ampliação da violência gerada pelos conflitos de terra, foi retomada a discussão sobre a reforma agrária. No período de transição do governo militar para o civil, o governo da Nova República – aliança política entre o PMDB e o os dissidentes do PDS, que vieram a formar o PFL – anunciaram durante o IV Congresso Nacional da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) conforme determinava o

---

<sup>7</sup> Padre Josimo foi coordenador da CPT da região do Bico do Papagaio. Morador do município de São Sebastião do Tocantins, foi assassinado a 10 de maio de 1986 na sede da CPT em Imperatriz, Maranhão. Padre Josimo foi morto com um tiro de pistola, quando subia as escadas do prédio da Diocese onde ficava a sede da Comissão Pastoral da Terra em Imperatriz. Em 1985 padre Josimo depôs sobre a violência na região durante a 10ª Assembleia Anual da CPT/Goiânia. Denunciava fazendeiros que, acobertados pelo poder público, fechavam o cerco contra ele e as comunidades da região. Em 1986, padre Josimo sofreu um atentado à bala quando se dirigia de São Sebastião do Tocantins a Imperatriz, no Maranhão. Um passat branco se emparelhou com seu carro e disparou cinco tiros, que ficaram na lataria do Toyota. O passat era dirigido por Vilson Nunes Cardoso, cunhado de Osmar Teodoro da Silva, acompanhado de Geraldo Rodrigues da Costa, pistoleiro contratado para mata-lo. Numa declaração sobre o atentado padre Josimo havia colocado: “entendo que este atentado se põe dentro do contexto social da região, em seu aspecto de luta pela posse da terra. Os lavradores do Bico do Papagaio, vindos de vários estados do Brasil, há muitos anos estão resistindo em pedacinhos de terra, estão enfrentando, sob risco de vida, a violência dos grileiros, o roubo de terras. Grileiros e fazendeiros da região, considerando a possibilidade real de distribuição de terra em favor de posseiros, liderada pelo Governo Federal, se armam com fortes calibres e tentam destruir as pessoas que eles julgam serem as cabeças de todo o movimento dos trabalhadores rurais. O que sofri é, pois, a demonstração objetiva, inquebrantável, da vontade e da decisão política dos grileiros e de parte de fazendeiros da região de impedir uma mínima realização do Plano nacional de Reforma Agrária, do Governo Sarney. Pois qualquer tentativa do PNRA significaria também, para eles, uma perda do enorme poder político e administrativo que controlam neste extremo norte goiano”. (OLIVEIRA, 1996, p. 44). Para saber mais sobre a história de Padre Josimo ver também: LE BRETON, Binka Le. **Todos Sabiam**: a morte anunciada do Padre Josimo, Ed. Loyola, São Paulo, 2000.

<sup>8</sup> Iniciado no Rio Grande do Sul, o Movimento dos Sem Terra, tem nos acampamentos a sua estratégia de luta para pressionar o governo brasileiro a efetuar a Reforma Agrária. Organizado nacionalmente, ele se constituiu no principal movimento social no campo, e busca pela ocupação de terras, criar fatos políticos que mobilizem e sensibilizem os governantes para a necessidade de implantação da reforma agrária. (OLIVEIRA, 2010, p. 101).



Estatuto da Terra, de 1964.

Elaborado com o objetivo de estabelecer a ‘paz na terra’, ou seja, procurar resolver os inúmeros conflitos pela posse da terra no país, o I PNRA previa a desapropriação de 43.090.000 ha de terras e o assentamento de 1.400.000 famílias em cinco anos (1985/1989) (OLIVEIRA, 2010, p. 102)

Para a elaboração e implementação do referido Plano, foi criado no governo de José Sarney o Ministério da Reforma Agrária (MIRAD). Todavia, a instituição pouco conseguiu avançar nas metas previstas no plano: somente 23% da área prevista para ser desapropriada foi assim decretada, no primeiro ano; apenas 5% das áreas de assentamento foram regularizadas e 5% da famílias previstas assentadas (OLIVEIRA, 2010).

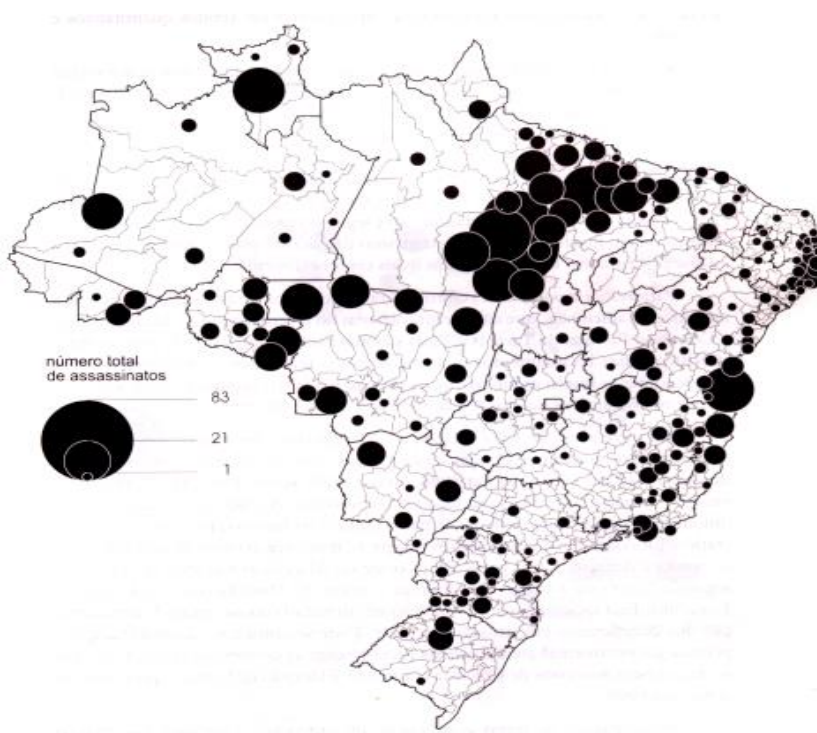
O pouco alcance das metas previstas no I PNRA deveu-se, em grande parte, à disputa travada entre os proprietários de terra que apoiavam o Governo – as forças conservadoras, e aqueles que defendiam a Reforma Agrária – as forças progressistas.

Nesse processo de luta política, os latifundiários, que já haviam começado a realizar leilões de gado para levantar fundos para impedir qualquer possibilidade de reforma agrária, criaram em agosto de 1985, depois de um leilão de gado realizado em Goiânia, a União Democrática Ruralista (UDR), com a finalidade de coordenar nacionalmente a ação desses latifundiários contra a reforma agrária (OLIVEIRA, 2010, p. 102).

Diante desse contexto de impasse na efetivação do I PNRA, a violência no campo continuou: “[...] Enquanto em 1980 ocorreram 467 conflitos no campo, em 1985, esse número subiu para 712, e, em 1990, foi de 448. Em 1983 foram assassinados 96 trabalhadores no campo e em 1986 houve um aumento para 302 mortes [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 102-103).

O endurecimento dos latifundiários, organizados na UDR fez com que a estatística dos mortos nas batalhas pela terra crescesse de forma expressiva. A Figura 2 – Mapa dos Conflitos no campo (1985-1996), revela a concentração territorial da violência no campo, particularmente na região do “Bico do Papagaio” nas divisas do Pará, Maranhão e Tocantins. Revela também, a concentração na Zona da Mata nordestina.

**Figura 2** – Mapa dos Conflitos no campo (1985-1996)



Fonte: DAVID E BRUSTLEIN, 1997:62 (dados CPT, citados por OLIVEIRA, 2007, p. 138)

Na década de 1990, as lutas pela reforma agrária aprofundaram-se, e o Estado respondeu com políticas públicas de assentamentos fundiários. Mesmo assim, a realidade existente nos dados cadastrais do INCRA em 1998, indicava que 1,6% (57.881) dos imóveis com mais de 1.000 ha, de um total de 3.587.987 imóveis rurais, continuavam ocupando 52,9% (216.824.528 ha) de uma área total de 415.570.812 ha. Enquanto isso, as pequenas propriedades, aquelas com menos de 100 ha, representavam 85,3% dos imóveis rurais (3.061.525), e ocupavam uma superfície de 16,5% (68.674.638 ha). Assim, o índice de Gini que era de 0,833 em 1992, passou para 0,843 em 1998, aumentando a concentração fundiária no Brasil. (OLIVEIRA, 2007, p. 133)

A análise da realidade agrária brasileira do final do século XX, mostra de forma cabal a presença dos conflitos de terra. Se por um lado a modernização conservadora ampliou suas áreas de ação, igual e contraditoriamente, os movimentos sociais aumentaram a pressão social sobre o Estado na luta pela terra. Entretanto, a resposta do Governo a esse aumento dos conflitos, foi o aumento da repressão policial. Durante a segunda metade da década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, a violência ficou explicitada pela utilização da força policial estatal contra os

trabalhadores organizados. Os massacres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás foram emblemáticos da violência ocorrida no governo FHC (1995-2003).

OLIVEIRA (2007) identifica cinco estratégias utilizadas pelo Governo FHC para inviabilizar a Reforma Agrária e desmobilizar os movimentos sociais no campo durante seu mandato presidencial. A primeira, conforme mencionado acima seria o uso da violência a partir dos aparelhos repressivos do Estado.

A segunda estratégia relacionava-se às mudanças legais imprimidas ao Ministério do Desenvolvimento Agrário no período, com a securitização das dívidas dos ruralistas, a criação do ITR progressivo, a criação do Projeto Cédula da Terra e do Banco da Terra visando implantar uma autêntica contra reforma agrária via mercado. A aprovação de duas medidas de natureza coercitiva, a saber, a MP 2.109 que proibiu a vistoria por dois anos em imóveis ocupados (155 imóveis estiverem nessa condição) e a Portaria/MDA/nº 62 de 27/03/2001, que excluía os assentados da reforma agrária em face de “atos de invasão ou esbulho de imóveis rurais” consubstanciaram essa estratégia, reforçada ainda, pela possibilidade de inscrição para assentamentos da reforma agrária pelo correio, veiculada com propaganda televisiva e impressa afirmando que a “porteira está aberta para a reforma agrária, é só entrar e inscrever-se”.

A terceira estratégia apontada por Oliveira (2007) para fazer frente à pressão social por assentamentos, no período, foi o estímulo à criação de novos movimentos sociais que não adotavam a tática da ocupação como estratégia de luta. Esses novos movimentos criados adotavam exclusivamente a tática da negociação. A quarta estratégia foi colocada em prática pelo MDA, foi a realização de reuniões e seminários com intelectuais que estudam a questão agrária, para auxiliar na elaboração de políticas e ações de governo, e, principalmente, para formar uma espécie de frente de ação intelectual de crítica aos movimentos e seus intelectuais orgânicos.

A última estratégia identificada pelo autor acima referido foi marcada por lances espetaculares, de acordo com a chamada sociedade do espetáculo, visava impingir caráter satânico as lideranças do MST, e gerar na mídia um conjunto de notícias objetivando fundamentalmente desmontar a imagem de apoio que a população tinha formado sobre o MST e a reforma agrária (OLIVEIRA, 2007, p. 145).

Pactuados com as classes dominantes e os ideais neoliberais o governo de FHC com um discurso inovador, propôs a necessidade de reformar a reforma agrária,

argumentando que aquela era arcaica, burocrática e onerosa para os cofres da União. Dessa forma, lançou um modelo de reforma agrária pautado no livre mercado, na oferta e procura, garantindo a eficiência e custos mais concorrentes para o acesso à terra. Em meados da década de 1990, o Brasil experimentou as primeiras ações desse novo modelo de gerir a questão agrária, pautado nas orientações do Banco Mundial.

Esse novo modelo fazia parte de uma agenda de reformas do Banco Mundial (BIRD) baseada na liberalização dos mercados de terra. Para sua agenda agrária as ações se deram em dois eixos complementares: um deles, o estímulo à mercantilização total do acesso à terra rural, a ser viabilizada por mudanças institucionais e legais, com o objetivo de elevar a produtividade da terra, favorecer o livre fluxo de força de trabalho no campo, atrair o capital privado para a economia rural e potencializar a integração subordinada de parcelas específicas do campesinato pobre ao regime de acumulação comandado pela burguesia agroindustrial-financeira. O outro propunha a defesa de um rol de programa “sociais” no meio rural, a fim de aliviar a pobreza de maneira focalizada, especialmente a “governabilidade” das “democracias de mercado”. (PEREIRA, 2006, p. 17)

O Século XXI começou com o final do governo FHC e a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo da República, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva. A fim de assegurar a “governabilidade” foram muitas as composições e concessões. Todavia, a expectativa entre os movimentos sociais era a de que, finalmente, a reforma agrária seria implementada.

No entanto, dados do INCRA de 2003, sobre a estrutura fundiária mostravam a continuidade da concentração da terra no país. O Brasil possuía uma área territorial de 850 milhões de hectares. Dessa área total, as unidades de conservação ambiental ocupavam 102 milhões de hectares, as terras indígenas 128 milhões de hectares, e área total dos imóveis cadastrados no INCRA aproximadamente 420 milhões de hectares. Restavam ainda outros 30 milhões de hectares dessa área total, ocupada pelas águas territoriais internas, áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que deveriam ser regularizadas, e outros 170 milhões de hectares de terras devolutas, a grande maioria cercada ilegalmente, principalmente, pelos grandes proprietários (OLIVEIRA, 2007, p. 150).

Ainda de acordo com os dados do II PNRA, de 2003, havia entre os 420 milhões de hectares cadastrados, um total de 4,2 milhões de imóveis. Essa concentração

fundiária indicava que a área média nas grandes propriedades era de 2.700 hectares, enquanto que nas pequenas era de 25 hectares, ou seja, mais de 100 vezes menor. Entre as grandes propriedades, o INCRA ao aplicar a Lei 8629 de 1993<sup>9</sup>, encontrou 120 milhões de hectares de terras improdutivas, o que equivalia a 70% do total.

No governo Lula outras estratégias foram utilizadas para a implementação da reforma agrária de mercado, essa aparecendo como metas no Plano Nacional de Reforma Agrária, colocando a reforma agrária constitucional através da desapropriação (bandeira de luta dos movimentos sociais) unida à reforma agrária de mercado (proposta pelo Banco Mundial), ambas caminhando juntas na construção de uma política agrária que ampliasse o acesso à terra por parte dos trabalhadores rurais sem-terra e pequenos agricultores, estratégia atrelada à ampliação do diálogo com os movimentos sociais rurais e demais entidades representativas dos trabalhadores rurais.

Além de dar continuidade ao modelo de reforma agrária de mercado, o governo Lula ampliou-a, com a criação de novas linhas de financiamento, incorporando e incentivando a participação de outros sujeitos, como os jovens agricultores, com o programa “Nossa Primeira Terra”, gerando uma expectativa de ser mais fácil ter acesso à terra. Outra mudança que ampliou a atuação do governo foi a reestruturação do Fundo de Terras, oficializada como a fonte financiadora de todos os programas de “crédito fundiário” em curso, viabilizando a contrapartida nacional aos empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Nesse contexto, o agronegócio se fortaleceu no País, representando a substituição e diferenciação entre a atividade econômica milenar de produção dos alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade, e, a atividade econômica da produção de *commodities* (mercadorias) para o mercado mundial. Definia-se assim, na prática da produção econômica, uma distinção importante entre a agricultura tipicamente capitalista e a agricultura camponesa. Essa distinção abriu caminho para que vários intelectuais do estudo do mundo agrário voltassem suas produções acadêmicas para forjar um novo conceito de agricultura de pequeno porte

---

<sup>9</sup> Lei aprovada em 25 de fevereiro de 1993, que dispunha sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal, estabelecendo entre outras coisas que a propriedade rural que não cumpria a função social prevista no art. 9º seria passível de desapropriação.

voltada, parcial ou totalmente, para os mercados mundiais e/ou nacional, e integrada nas cadeias produtivas das empresas de processamento e/ou de exportação.

No Tocantins, a partir dos anos 2000, como reflexo do projeto de desenvolvimento nacional para o eixo Araguaia-Tocantins, apresentado pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo estadual elaborou projetos estaduais nas áreas de energia, transporte e plantio de monocultura, com destaque para o Programa de Desenvolvimento Rural Integrado do Bico do Papagaio (PDRI) que visava à implantação de lavouras de soja numa área de 400.000 hectares, ao longo dos rios Tocantins e Araguaia.

A partir de 2006, quando o Governo Federal, sob a presidência do Presidente Lula apresentou para a sociedade brasileira o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) como um programa ambicioso de meio trilhão de reais em investimentos na melhoria da infraestrutura do país e nas condições de vida do povo brasileiro, foram retomados no Estado do Tocantins os projetos de integração do eixo Araguaia-Tocantins, resgatando um conjunto de grandes projetos que já haviam estado na agenda dos governos anteriores, especialmente no período da ditadura militar e do Projeto Avança Brasil, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>10</sup>.

Uma das características do governo petista nesse período de aprofundamento do modelo econômico neoliberal foi o apoio total ao agronegócio e a ausência do tema da Reforma Agrária, que poderia ter um papel fundamental no desenvolvimento social do país, conforme aponta Oliveira (2007), para quem “[...] a política de reforma agrária do governo Lula está marcada por dois princípios: não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e, fazê-la nas áreas onde ela possa 'ajudar' o agronegócio”. Dito de outra maneira, a reforma agrária estaria definitivamente acoplada à expansão do agronegócio no País.

Dessa perspectiva observamos que a maioria das obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), visava beneficiar o agronegócio e facilitar o

---

<sup>10</sup> Vale destacar que os “Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento”, propostos pelo governo FHC nos programas “Brasil em Ação” e “Avança Brasil”, foram bastante criticados por vários pesquisadores, que consideravam que longe de integrar o país econômica e socialmente, estes programas ameaçavam reconcentrar as atividades econômicas com maior valor agregado na região Sudeste. Além disso, não contemplavam a problemática das cidades e relegavam os problemas sociais às soluções “via mercado”. Para maior aprofundamento acerca dos Eixos de Integração e Desenvolvimento ver BRANDÃO, Carlos Antônio; GONÇALVES, Maria Flora; GALVÃO, Antônio Carlos (Orgs.). **Regiões e cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional**. Presidente Prudente/SP: ANPUR/Editora UNESP.2003.

escoamento da produção nacional para o resto do mundo, através de ferrovias, hidrovias, rodovias, melhoria dos portos, construção de hidroelétricas, os chamados corredores de exportação.

Dentre estes projetos destaca-se a Hidrovia do Araguaia-Tocantins<sup>11</sup>, que visava produzir energia e favorecer o escoamento da produção principalmente de *commodities* agrícolas que beneficiam poucas empresas (muitas delas transnacionais) e não a população tocantinense que ficara apenas com os danos ambientais causados por tais empreendimentos.

Assim, conforme aponta Mattos (2009), podemos dizer que os projetos previstos no PAC foram voltados basicamente para a: a) produção de energia para abastecer os grandes centros industriais do centro-sul do país; b) incorporação de grandes extensões de terras de Cerrado e Floresta Amazônica, como áreas para a produção de grãos voltados para a exportação; c) implementação de uma malha de transportes em sistema multimodal (integração de hidrovias, ferrovias e rodovias) com a finalidade de baixar os custos de transporte da produção regional, especialmente da soja, tornando os produtos brasileiros mais competitivos no mercado internacional; e, d) consolidação de um corredor de exportação destinado a integrar as novas regiões produtoras ao mercado internacional via porto de Itaqui no Estado do Maranhão.

É, pois, nesse contexto que se insere o Projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins<sup>12</sup>, como um complexo de infraestrutura de transporte de caráter multimodal, que articula rodovia, ferrovia e hidrovia, cuja finalidade principal era reduzir o custo de frete da produção agrícola da região centro-oeste e norte do Brasil, especialmente da soja produzida nessa região e destinada ao mercado internacional.

A implementação da Hidrovia Araguaia-Tocantins sofreu alguns reveses

---

<sup>11</sup>De acordo com Almeida (2004), o projeto de implantação da hidrovia Tocantins-Araguaia data da década de 1960, e foi retomado na década de 1980 com o objetivo de potencializar a navegação comercial na bacia, em trechos já navegáveis durante a maior parte do ano. Segundo este autor, a implantação da Hidrovia Tocantins-Araguaia poderá incorporar novas áreas de produção agrícola e espera-se uma redução de 45% do custo do frete, no curto prazo, e de 60% no médio prazo. A hidrovia deverá estimular a incorporação de aproximadamente 30 milhões de hectares ao sistema produtivo, com um potencial gerador de 73 milhões de toneladas de grãos, principalmente soja, milho e arroz, além do transporte de insumos agrícolas, calcário, combustíveis, gado, madeira, entre outros.

<sup>12</sup>No Plano Plurianual (PPA) 2006-2010 do governo federal a Hidrovia Araguaia Tocantins foi rerepresentada como um conjunto de 14 projetos agrupando portos, rodovias alimentadoras, ferrovias e o próprio canal de navegação que permite a hidrovia. Este conjunto de projetos foi denominado Multimodal Araguaia-Tocantins, considerado um dos projetos prioritários tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais da região.

relacionados a algumas batalhas judiciais envolvendo de um lado a Administradora da Hidrovia de outro o Ministério Público Federal que tem atuado na defesa dos direitos difusos das populações ribeirinhas e indígenas. É no âmbito dessas disputas que podemos visualizar a amplitude dos interesses em jogo, sendo possível identificar com clareza quais os principais beneficiários do empreendimento.

De acordo com Mattos (2009) são beneficiários diretos da construção da Hidrovia Araguaia Tocantins:

O governo Federal interessado em aumentar o Produto Interno Bruto (PIB) agrícola e as exportações visando obter saldos positivos na balança comercial. Este é um dos pontos de sustentação da política econômica implementada com o plano real e presente também nas metas negociadas com o Fundo Monetário Internacional (FMI); os governos dos Estados da região também interessados em atrair investimentos externos, elevar o PIB estadual, gerar divisas e obter apoio político das elites agrárias; os governos dos países consumidores de soja a quem interessa ampliar a área e o volume de soja produzido a baixo custo nos países do hemisfério sul, aumentando a oferta do produto e por consequência, reduzindo o seu preço no mercado internacional a países como Japão. Este é um setor estratégico e relacionado com a sua segurança alimentar o que justificaria o apoio financeiro para os projetos de desenvolvimento tecnológico e atividades produtivas através do Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento dos Cerrados– PRODECER; os grandes fazendeiros e empresários da soja que encontrarão na região um conjunto de fatores favoráveis a produção e comercialização de grãos destinados ao mercado externo (baixo custo do transporte, da terra e da mão de obra, disponibilidade de recursos naturais e incentivos fiscais oferecidos pelos governos estaduais); os prefeitos dos municípios as margens dos rios e das regiões destinadas ao cultivo de grãos, também interessados na atração de capital externo e elevação da produção e produtividade agrícola com consequente aumento da arrecadação municipal; as empresas empreiteiras interessadas na execução das obras de engenharia e da manutenção do complexo multimodal; e, por fim a elite política da região que vê nos grandes projetos e especialmente nas empreiteiras, uma importante fonte de recursos para o financiamento de suas campanhas eleitorais. (MATTOS, 2009, p. 03)

Para os setores favoráveis ao projeto, a hidrovia teria o caráter de atrair grandes produtores de soja que ao se deslocarem para a região promoveriam a ocupação de extensas áreas de cerrado e floresta para a produção de grãos, provocando o aquecimento da economia local, a elevação do PIB, a geração de empregos, o incremento do comércio e dos serviços nos municípios, provocando uma dinâmica de desenvolvimento regional, que em tese, beneficiaria a população como um todo.



A título de exemplificação de como os grandes projetos no Estado do Tocantins priorizam o apoio ao agronegócio e a inserção dependente do Brasil no mercado mundial de *commodities* agrícolas que beneficiam alguns poucos grupos econômicos Mattos (2009) apresenta, de forma panorâmica, três projetos que nos permitem compreender melhor o que vem ocorrendo nas frentes de expansão da soja localizadas nos estados da região denominada Araguaia-Tocantins, os quais transcreveremos a seguir:

### **2.1.3.1. Projeto Campos Lindos**

Localizado na Serra do Centro, município de Campos Lindos, no nordeste do Tocantins, esse projeto vem sendo implementado pelo Governo do Tocantins e consistiu na “desapropriação de 105.000 ha de terras improdutivas que foram repassadas a empresários com experiência rural.” O projeto é uma extensão do PRODECER III, localizado na vizinha região de Balsas, no Estado do Maranhão e Pedro Afonso no Tocantins.

O governo do Tocantins, à época sob o comando de Siqueira Campos, indenizou 27 fazendeiros presentes na área e simplesmente ignorou a presença de 127 famílias de agricultores familiares que viviam na região a mais de 40 anos. Por não possuírem títulos de suas posses estas famílias viram-se excluídas de qualquer indenização pela perda de suas terras e disputam na Justiça este direito.

Um dos fatos escandalosos divulgados na grande imprensa nacional, à época, foi o fato de que parte dos “empresários com experiência rural” era, na verdade, composto por pessoas do círculo íntimo do ex-governador do Tocantins, Siqueira Campos, e muitos financiadores de suas campanhas eleitorais.

Outra informação que também provocou escândalo na época da instalação do projeto diz respeito à atuação do IBAMA, já que funcionários do órgão expediram licenças de desmatamento de maneira completamente irregular. Suspeitas também foram lançadas no que tange aos Estudos de Impacto Ambiental (EIA). Apesar de o projeto assumir aspectos de ilegalidade e consistir em uma anti Reforma Agrária praticada de forma criminosa pelo Governo do Estado contra agricultores familiares e contra os interesses da sociedade em geral, ele foi implantado “a ferro e fogo”,

principalmente para produzir grãos para serem exportados.

### **2.1.3.2. PRODECER III Pedro Afonso**

Localizado no município de Pedro Afonso, região central do Tocantins, esse é mais um projeto de colonização colocado em prática pelo Governo do Estado com o apoio financeiro da Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA). O projeto consistiu na desapropriação de uma área de 43,6 mil ha que foram repassados para 40 produtores de soja (cerca de 1000 ha para cada colono). O projeto teve início em 1997 e vem se transformando desde sua instalação na “ponta de lança” do polo de produção de soja na região tocantina.

A política governamental adotada na implementação desse projeto é também escandalosa. Além de viabilizar a infraestrutura básica necessária à produção e ao escoamento da safra, o governo do Estado avalizou em 50% o risco de sua implantação.

O resultado é mais que previsto: os colonos não pagam as dívidas contraídas junto ao Banco do Brasil e esta teve que ser honrada em parte pelo governo, sendo a outra metade debitada na reserva do Banco. Este aspecto demonstra como se pode, de maneira oficial, promover a drenagem de recursos públicos para os cofres de agentes privados.

### **2.1.3.3. Projeto Sampaio**

Esse projeto desenrola-se entre os municípios de Sampaio, Carrasco Bonito e Augustinópolis, localizados no extremo norte do Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio. O projeto consiste na implantação de um perímetro irrigado de cerca de 19000 ha, destinados à produção de grãos e fruticultura. Para viabilizar tecnicamente o projeto é prevista a construção de duas barragens que devem servir como reservatórios de água para a irrigação.

Um total de 166 famílias encontram-se instaladas em três assentamentos do INCRA localizados na área do projeto e sofrem fortes pressões para deixar a área sem

definição de proposta de indenização ou remanejamento para outra área. Sendo um projeto de responsabilidade do governo do Tocantins, o empreendimento foi considerado ilegal na época do segundo mandato de Fernando Henrique, já que a área dos assentamentos pertencia à União. Além disso, o projeto engloba parte da área da Reserva Extrativista do Extremo Norte, criada oficialmente através do Decreto Presidencial nº. 535, de 1992.

Ainda de acordo com MATTOS (2009), o parecer contrário à instalação do Projeto Sampaio, elaborado pelo IBAMA, foi engavetado e o projeto instalado, já sob o Governo Lula, principalmente porque beneficiava prefeituras do Partido dos Trabalhadores na região, e favorecia interesses políticos e econômicos de grandes produtores rurais.

A continuidade do governo do PT com a posse de Dilma Roussef para Presidente em 2011 alimentou a esperança de que a Reforma Agrária e as demarcações de terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas e quilombolas voltaria para a pauta do Governo Federal. No entanto, a presidenta não apenas seguiu o mesmo caminho de seu antecessor, como acentuou o processo posto em marcha pelo presidente Lula. A política econômica da nova presidenta seguiu investindo forte, e quase exclusivamente, no agronegócio, nas mineradoras, em grandes projetos de desenvolvimento e de expansão do capital.

Reeleita em 2014, a presidenta Dilma Roussef, numa clara manifestação de apoio à expansão e consolidação do agronegócio no País, nomeou a então Senadora Kátia Abreu (PMDB-TO), presidente da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) para o Ministério da Agricultura. Considerada a principal líder da bancada ruralista no Senado, a atual ministra tem raízes em um segmento que tem a terra como um instrumento de poder e reserva de patrimônio, sem vocação para a produção, que vê no fortalecimento da agricultura uma oportunidade para especulação, tanto para a venda das propriedades como para o arrendamento, conforme análise de Igor Santos (2014).

Um Ministério da Agricultura a reboque dos latifundiários mais atrasados significa, segundo Santos (2014) “uma âncora para um dos setores mais importantes da economia brasileira”, pois que, em vez de atuar para fortalecer os setores mais dinâmicos e para construir as bases de um novo modelo agrícola, o ministério “atuará para atender aqueles que tratam a terra como um ativo para especulação”.

É, pois, neste contexto que o Estado do Tocantins vem se destacando como o Estado do Agronegócio. Essa breve contextualização da formação histórica e da atual configuração territorial do Estado do Tocantins, evidencia o papel que o Estado desempenha na sociedade capitalista, bem como informa a luta de classes, que permanece como categoria analítica fundamental para a compreensão acerca dos distintos “territórios” que vão se constituindo a partir da conflituosidade que se estabelece no e pelo território. Num contexto de negação e eminente despolitização do debate sobre a exploração de classe e de ocultação das dinâmicas contraditórias e conflitos presentes na sociedade capitalista, a utilização de território e luta de classes como categorias analíticas são de fundamental importância para a compreensão do processo de territorialização do capital no campo, bem como para se pensar as formas de sua superação.

O texto a seguir busca apresentar a forma como a agricultura moderna está se desenvolvendo no Estado, bem como as suas contradições mais marcantes, a impactar de modo significativo a vida da classe trabalhadora no campo e também nas cidades.

## **2.2. Modernização e Pobreza: a expansão do agronegócio no Tocantins e suas consequências**

A agricultura moderna se expande no Tocantins na forma de expansão das fronteiras agrícolas já consolidadas em outras áreas. A presença de grandes corporações que atuam no agronegócio globalizado (ELIAS, 2006), em quase todas as etapas dos circuitos espaciais produtivos, é uma de suas principais características.

Para Oliveira (2006), a conjuntura produtiva do campo brasileiro nas últimas décadas deve ser compreendida a partir da lógica contraditória da mundialização do capital, pois é devido a essa lógica contraditória que o agronegócio tem-se expandido no Brasil. “O Brasil do campo moderno, dessa forma, vai transformando a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial. O agronegócio é sinônimo de produção para o mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 37).

A partir da década de 1990, o Governo, pesquisadores e mídia passaram a empregar o termo agronegócio, numa tentativa de dar um ar de modernidade às velhas práticas da agricultura capitalista. Essa expressão é utilizada no Brasil para designar

grandes propriedades modernas que se dedicam à monocultura com o emprego de tecnologia avançada e reduzida mão de obra. Na maior parte dos casos, a produção é destinada ao mercado externo ou às agroindústrias, com a finalidade principal de auferir lucros.

No modelo de funcionamento do agronegócio, há predomínio de capital, especialização crescente de determinadas “commodities” para o mercado externo e tendência à concentração em grandes unidades de produção/exploração. Diferentemente, “no sistema agrícola camponês, a reprodução, a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala são algumas das principais referências.” (WELCH; FERNANDES 2008, p. 166). Desse modo, enquanto a lógica da agricultura camponesa se baseia em três fatores essenciais: terra, trabalho e família, o agronegócio fixa-se no lucro e na renda.

Para Fernandes (2004), o agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Porém, esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades eram utilizadas na produção monocultora para exportação. Desde o princípio do capitalismo, em suas diferentes fases, o modelo da grande produção agropecuária utiliza tecnologias para intensificar a produtividade e aumentar a exploração da terra e do homem.

O agronegócio tornou-se uma espécie de “ouro verde” para o Governo, visto que contribui de forma significativa para o “superávit” da balança comercial. O Brasil é um dos líderes mundiais em produção e exportação de vários produtos agropecuários. É o primeiro em produção e exportação de café, açúcar, álcool e sucos de frutas. Além disso, lidera as vendas de soja, milho, carne bovina, carne de frango, tabaco, couro e calçados de couro. No que se refere à soja, o Brasil ostenta o segundo lugar na produção, perdendo apenas para os Estados Unidos.<sup>13</sup>

Com total apoio do Estado, o agronegócio se alastra no campo brasileiro, “disputando” territórios produtores de culturas alimentícias, expulsando os camponeses do campo e/ou explorando a força de trabalho deles ou, ainda, manipulando a sua produção. A manipulação da produção, caracterizada pelas empresas como integração, é denominada por Oliveira (2006) como “monopolização do território”. As empresas instalam-se em áreas estratégicas e monopolizam o território, estabelecendo contratos

---

<sup>13</sup> Cf. matéria publicada na Sala de Imprensa do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/vegetal/exportacao>. Acessado em 13/08/2014.

com camponeses ou capitalistas, e estes passam a produzir o que a empresa requer e com as qualidades exigidas por ela; ou seja, o produtor fica subordinado à empresa em relação ao que, como e quando produzir.

No Tocantins, o apoio do Poder Público tem sido decisivo para o avanço do agronegócio. Milhares de recursos públicos são destinados a empresas privadas para investirem no desenvolvimento do setor através de doação de áreas públicas, flexibilização das leis ambientais, criação de infraestrutura e incentivos fiscais. Isso pela justificativa de que as vantagens oferecidas pelo Governo para o setor contribuem para a geração de emprego e riquezas para a população.<sup>14</sup>

No entanto, a hegemonia do agronegócio no Tocantins, não se apresenta sem contradições. Na esteira da chamada modernização da agricultura brasileira e tocantinense há um aumento das desigualdades sociais no campo, com a concentração da riqueza produzida nas mãos de poucos e o aumento da violência contra as populações camponesas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas como procuraremos evidenciar a seguir, ao destacar questões diretamente relacionadas à expansão do agronegócio e à sua seletividade territorial e inclusão/exclusão social.

### **2.2.1. A expansão do agronegócio tocantinense**

O Estado do Tocantins vem sendo considerado como um novo eldorado para o agronegócio. De acordo com Fornaro (2012, p. 87), ele possui características que influem diretamente no aumento da produção agrícola voltada especialmente para a exportação. Conforme esse autor,

Dentre as principais características, podemos destacar: a) disponibilidade de terras agricultáveis, com vastas áreas ocupadas pela pecuária extensiva, somando 50.072 estabelecimentos, contra 26.490 estabelecimentos ocupados com lavouras permanentes e temporárias em 2008 (Anuário Estatístico do Tocantins, 2009), constituindo um estoque de terras para o avanço da agricultura moderna; b) preço baixo da terra, se comparado com o Sul, Sudeste e áreas de fronteira agrícola já consolidadas no Cerrado; c) localização estratégica, próximo a portos exportadores do Norte e Nordeste; d) recursos

---

<sup>14</sup> Vale destacar que historicamente a Secretaria Estadual de Agricultura e Pecuária sempre fora gerida pelos ruralistas. Há ainda, a Delegacia de Repressão aos Conflitos Agrários e a Polícia Militar Agrária, que atuam reprimindo a luta dos camponeses sem terra, assegurando a concentração fundiária e a propriedade privada.

naturais favoráveis (clima, topografia, disponibilidade de recursos hídricos); e) incentivos fiscais, f) políticas públicas de investimento em infraestrutura e fomento a empresas e g) infraestruturas de transportes, que podem auferir ao território de Tocantins as condições necessárias para a expansão do agronegócio (FORNARO, 2012, p. 87)

A produção agrícola no Estado de Tocantins tem-se destacado especialmente pelo aumento da produção da soja, estando essa produção mais diretamente relacionada ao agronegócio modernizado e de exportação. Esse aspecto diferencia a produção sojícola em relação a culturas mais tradicionais consideradas de menor expressão no Estado. Segundo dados da Secretaria Estadual da Fazenda de Tocantins (2011), a soja representou, em 2010, 74,87% da composição das exportações do Estado, superando com larga vantagem a exportação de carne e derivados, em segunda posição, com aproximadamente 22% do total.

Fornaro (2012, p. p.96) coloca ainda que, além da soja, a cana-de-açúcar vem se destacando também no Estado, impulsionada pelo aumento do consumo interno de etanol, devido à introdução dos automóveis com motor flexível, nos anos 2000, e pelos elevados preços alcançados pelo açúcar no mercado internacional nos últimos anos. Essas duas culturas, segundo o autor, são as que mais se beneficiam das características naturais e geoeconômicas do Tocantins, bem como das políticas de "desenvolvimento agropecuário" do Estado.

Quanto à disponibilidade de terras, segundo dados da Secretaria Estadual de Planejamento do Tocantins (2008), a área potencial para produção agrícola é de 13.852.070 ha, dos quais 7.498.250 eram destinados a pastagens e 593.044 ha correspondiam a lavouras permanentes e temporárias em 2004, restando cerca de 5.760.776 ha aptos para exploração.

As áreas destinadas a pastagens também são consideradas áreas que podem ser integradas àquelas áreas de expansão do agronegócio modernizado. O programa de governo "Arrenda Tocantins" constitui uma expressão dessa mudança de uso do território, que faz parte de uma política que utiliza como justificativa para o arrendamento a recuperação de áreas degradadas, principalmente áreas de pastagens que estão subutilizadas ou desocupadas e que podem ser utilizadas para culturas de maior rentabilidade (ARRENDA TOCANTINS, s/d). Fica evidente que a expansão do agronegócio, além de ocupar as áreas disponíveis, ocorre em áreas antes utilizadas para

produção pecuária, principalmente a extensiva.

Diante das ações estatais para impulsionar o desenvolvimento do agronegócio no Estado, pode-se estabelecer uma relação entre o histórico de formação econômica regional com a atual expansão da agricultura. As vantagens comparativas, como disponibilidade de terras agricultáveis, disponibilidade de recursos hídricos, condições climáticas e topografia, juntamente com as vantagens competitivas, como incentivos fiscais e linhas de financiamento específicas ao agronegócio e investimentos em infraestrutura, contribuem para a expansão da agricultura moderna e da cadeia de serviços que se instala paralelamente.

Desde a década de 1980, o discurso empregado para o desenvolvimento de Tocantins esteve relacionado à exploração econômica da terra de modo mais racional e à expansão do agronegócio globalizado. O resultado dessa expansão é a emergência de regiões agrícolas competitivas (CASTILLO; FREDERICO, 2010), principalmente da soja e da cana-de-açúcar.

Porções desse território são selecionadas de acordo com sua capacidade de dar respostas aos investimentos realizados. Por isso, não se atribui ao Tocantins, como um todo, a condição de competitividade agrícola, mas a algumas de suas porções. O que distingue o Estado como um todo em relação a outros Estados da federação é o tamanho de seus fundos territoriais (MORAES, 2002), isto é, da área que ainda é passível de ser explorada, atraindo para si a dinâmica da fronteira agrícola moderna.

Como exemplo de evidências que retratam a expansão da agricultura moderna em Tocantins e, conseqüentemente, da fronteira agrícola, pode-se destacar a instalação de empresas e os contratos firmados no setor. Um dos mais significativos investimentos realizados no setor do agronegócio em Tocantins foi a recente instalação de uma unidade de produção de açúcar, álcool e bioenergia da empresa multinacional Bunge em parceria com a Itochu, uma *trading* japonesa, no município de Pedro Afonso, ao norte da capital, Palmas. Com um investimento de 600 milhões de reais na unidade, em funcionamento experimental desde 2010 e inaugurada em julho de 2011, a usina tem capacidade de moagem inicial de 2,5 milhões de toneladas de cana-de-açúcar por ano, utiliza sistemas modernos, realiza plantio e a colheita totalmente mecanizados e aproveita totalmente o bagaço da cana-de-açúcar para a cogeração de energia elétrica, com capacidade para gerar 180 Gw/h a partir de 2013 (BUNGE, 2011).



Essa empresa, em parceria com centros de pesquisa, desenvolveu variedades de cana-de-açúcar específicas para o solo e o clima da região, seguindo o que já acontece com a soja, cuja expansão decorre de pesquisa biotecnológica desenvolvida por instituições estabelecidas no Estado de Tocantins (RODRIGUES, 2005), como os laboratórios da Monsanto em Pedro Afonso (pesquisa de variedades de cana-de-açúcar), em Porto Nacional (pesquisa de sementes de soja) e da Pioneer Sementes em Palmas (pesquisa de sementes de milho).

A pesquisa e o desenvolvimento tecnológico são ferramentas da agricultura moderna que possibilitam a expansão da fronteira agrícola em áreas de Cerrado, como a do Tocantins. Segundo Bernardes (2010, p. 17),

O que possibilita a superação das barreiras naturais nessa fronteira é a inovação mecânica, a físico-química e a biológica, que possibilitou o aumento da velocidade de circulação do capital, resultando nos avanços nos rendimentos médios da utilização de variedades geneticamente adequadas às condições de cada parcela do cerrado, de insumos em termos de fertilizantes e agrotóxicos, além do uso de máquinas e implementos modernos, que contribuem para ampliar a escala de produção.

A instalação da moderna usina de cana-de-açúcar pela Bunge em Tocantins pode ser considerada mais um marco da expansão da agricultura moderna no Estado. Com isso, é possível afirmar que o uso intensivo de tecnologia e do capital, que caracterizam o padrão de produção do período atual, com vistas a atender novas demandas nacionais e internacionais por “commodities” agrícolas e biocombustíveis, já estão presentes no Estado do Tocantins.

Apesar das restrições ambientais (Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba e Estação Ecológica Serra Geral do Tocantins), a região do Jalapão é a principal produtora de soja do estado, por conta da proximidade com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia, também sojicultores. Esse “continuum” produtivo que envolve o Tocantins, o sul do Piauí e do Maranhão e o oeste da Bahia, já recebeu o nome de "BAMAPITO" (BERNARDES, 2010).

### **2.2.2. Arrendamento de terras e suas implicações**

Com a expansão das atividades do agronegócio há maiores demandas pela incorporação de novas áreas agricultáveis. Em condições de mercado favoráveis, como valorização das *commodities* agrícolas, aumento do consumo de alimentos no mundo e, mais recentemente, produção de biocombustíveis, as áreas plantadas tendem a aumentar.

No Tocantins, o arrendamento de terras em algumas áreas já se apresenta como reflexo da expansão de atividades agrícolas como a da soja. A expansão das monoculturas da soja e cana-de-açúcar, entre outras acarreta pressões sobre a incorporação de pequenas e médias propriedades pelo arrendamento. O governo do Estado do Tocantins implantou um programa intitulado “Arrenda Tocantins”, que se propõe a funcionar como uma bolsa de arrendamentos e de parcerias no Estado. Na prática, o programa é uma ferramenta para que proprietários e produtores rurais possam localizar diretamente áreas que sejam de interesse para arrendamento. Um banco de dados digital torna possível a visualização das áreas e suas características, para “promover a aproximação de empreendedores interessados na expansão de suas atividades através de parcerias ou arrendamentos” (ARRENDA TOCANTINS, s/d, p. 08).

Esse processo evidencia a forma como o capital vem monopolizando o território no Tocantins, auferindo lucros cada vez maiores, uma vez que se utiliza de terras onde já existiam outras atividades econômicas sendo desenvolvidas. O trabalho realizado pelo pequeno proprietário ou assentado na sua terra, é apropriado como uma espécie de mais-valia, de forma inescrupulosa pelo grande capital.

### **2.2.3. A atuação das grandes empresas do agronegócio**

As mudanças produtivas decorrentes de um novo paradigma tecnológico dominante, com a inserção da microeletrônica, biotecnologia e redes de computadores conduziu a novas formas de relações entre os agentes da produção agrícola, principalmente aquela voltada à exportação (CASTILLO, 2006).

Segundo Castillo (2006), com raras exceções, as grandes empresas não atuam diretamente na produção agrícola, plantando soja ou outro produto, mas atuam nas diversas etapas dos circuitos espaciais: fornecimento de insumos e sementes, crédito, comercialização, armazenamento, transporte, processamento e exportação. Segundo o

mesmo autor, o atrelamento dos pequenos agricultores na condição de integrados à indústria, representa uma forma de subordinação e tudo leva a crer que é o agricultor quem menos ganha, mesmo em se tratando de ricos produtores de soja nas regiões de ocupação recente (CASTILLO, 2006).

De acordo com Fornaro (2012, p.122), entre as grandes empresas do agronegócio, já se instalaram no Tocantins as *tradings* e agroindústrias Bunge, Cargill, Granol, Multigrain, Granule, Nova Agri e outras grandes empresas fornecedoras de máquinas, como John Deere, New Holland e Valtra, e insumos, como Monsanto e Syngenta atuam no fornecimento de insumos para a produção agrícola no Estado.

Na cadeia produtiva da soja, a Granol está investindo em uma planta industrial de esmagamento em Aguiarnópolis, na região norte do estado. Além disso, a empresa já possui um grande terminal de bateria de silos no município de Porto Nacional. Outra grande empresa que atua na cadeia da soja é a Bunge, com sistemas de armazenamento em Campos Lindos, Guaraí, Pedro Afonso e Porto Nacional (FORNARO, 2012, p. 122)

Ainda segundo esse autor, no Tocantins a atuação das grandes empresas do agronegócio não se diferencia daquela de outras regiões do país onde a produção de soja e a de cana já se consolidaram. Referindo-se ao município de Pedro Afonso, Fornaro (2012, p. 123) coloca que é notável a participação das empresas no financiamento da produção de soja. De acordo com o autor:

Com cifras que atingem U\$ 600,00 por hectare, os agricultores captam recursos diretamente das empresas e firmam compromisso de comercialização com o financiador. Neste caso, o produtor reserva parte da produção para pagar o financiamento e o excedente é comercializado com a própria empresa financiadora. Desta forma, o agricultor fica sujeito às regras dos contratos de comercialização estabelecidos antes mesmo da produção. (FORNARO, 2012, p. 123)

As grandes empresas também controlam uma parte significativa dos sistemas de armazenamento, o que lhes dá grande margem de manobra na etapa da comercialização, comprando a matéria-prima no momento da safra e vendendo nos momentos mais oportunos. A menor capacidade de negociação deixa os agricultores vulneráveis às variações de mercado e sem possibilidades de poder vender a produção em períodos com preços melhores.

### **2.3. O avanço do agronegócio e o aumento das desigualdades no campo**

Nessa parte do trabalho buscamos evidenciar as implicações as consequências da adoção do atual modelo de desenvolvimento, pautado no agronegócio, a exemplo da precarização das condições de trabalho e de vida dos pequenos produtores e agricultores familiares, que se manifesta, entre outras coisas, através do aumento de casos de trabalho escravo, ou agroescravidão no Estado do Tocantins.

#### **2.3.1. Implicações para a Agricultura Familiar**

Embora a agricultura familiar tenha apenas 18% das terras do Tocantins, ela é atualmente responsável por 70% das ocupações rurais, sendo também a responsável pelo fornecimento de alimentos básicos para a população do Estado, produzindo 91% do feijão de corda, 84% da mandioca, 62% do leite, 62% do feijão, 59% dos suínos, 50% do milho, 48% das aves e 38% do arroz, segundo dados do IBGE (2009).

No entanto, boa parte desses alimentos é produzida em lavouras sem nenhuma modernização tecnológica, voltadas para o mercado local, quando há algum excedente. No Estado ainda é muito comum a “roça de toco” para as culturas de arroz, feijão, mandioca e milho.

Contudo, o que se pode observar é que os programas e ações do Governo do Estado do Tocantins demonstram o forte apoio que o Governo dá ao fortalecimento do agronegócio. No Plano Plurianual 2012-2015 está proposta a aplicação de R\$.1483.720.647,00 para o Programa Infraestrutura Hídrica para Irrigação e Usos Múltiplos, programa que se propõe a implantar grandes projetos hidroagrícolas no Estado. Por outro lado, para o Programa de Agricultura Familiar, que abarca todas as ações voltadas para a agricultura de pequeno porte estão destinados somente R\$ 154.087.056,00, o que corresponde a aproximadamente 10% do total dos recursos destinados aos grandes projetos hidroagrícolas do setor agroempresarial. (MATTOS, 2013, p. 168).

Frente a essas afirmações, questiona-se: Por que então o Estado brasileiro e os governos optam por um modelo agrícola pautado na exploração e na desigualdade

social? Evidentemente é por uma clara opção política e de classes, uma vez que o agronegócio favorece os grandes proprietários de terra, latifundiários, e empresas transnacionais que atuam no campo e que geralmente pertencem a políticos ou financiam suas campanhas eleitorais.

Nesse contexto, a pequena propriedade continua sufocada pela grande propriedade latifundista, que continua bloqueando as potencialidades da agricultura familiar e a própria modernização das relações de produção.

Essa priorização da agricultura patronal em detrimento da familiar implica a continuidade do processo de concentração de terras, com a ampliação do agronegócio, o que tende a dificultar ainda mais as condições de produção desses pequenos agricultores, tornando-os ainda mais vulneráveis ao subemprego e ao trabalho escravo.

### **2.3.2. Avanço da agroescravidão no Tocantins**

A escravidão nas áreas de ampliação das fronteiras agrícolas no País pode ser considerada como uma prática secular que se mantém “como instrumento de exploração capitalista principalmente nas propriedades e empreendimentos agropecuários mais longínquos e isolados” (MATTOS, 2013, p. 189).

Ainda segundo esse autor:

Um escravo contemporâneo na região da Amazônia Legal é no máximo uma peça de reposição do capital para a manutenção do processo de acumulação, um ‘produto’ de fácil aquisição no mercado, onde são ‘adquiridos’ por baixíssimo custo para serem explorados e, assim que deixarem de ser produtivos e esgotarem sua utilidade, são descartados sem nenhum direito, geralmente transformados em peões do trecho, vagando sem rumo em busca de nova empreita ou trabalho escravo (MATTOS, 2013, p. 190)

No Tocantins, a situação do trabalho escravo não é diferente. De acordo com dados divulgados após um levantamento feito pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o site da organização Repórter Brasil, nos últimos dez anos, em todo o Estado, 2.808 pessoas foram libertadas de propriedades em condição análoga à de escravidão. A cidade de Ananás, no norte do Estado, é o local de maior ocorrência, com 481 casos, segundo Marcos Martins (MARTINS, 2014).

O levantamento foi feito através de todas as fiscalizações de trabalho escravo realizadas de maneira conjunta por Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho, Polícia Federal e Polícia Rodoviária Federal, a partir de 1995 até 2013. Os locais com maior incidência de casos são as regiões norte, sul e sudeste do Tocantins, sendo que nas áreas da pecuária, carvoaria e lavoura é que aparecem os mais frequentes casos de trabalho escravo. Ainda segundo o estudo, na pecuária tocantinense foram libertados 1.508 trabalhadores e encontrados 186 casos; na carvoaria foram encontrados 44 casos com 496 libertados; e nas lavouras foram libertos 534 trabalhadores. (MARTINS, 2014).

Os recentes debates no Congresso Nacional também evidenciam a posição do setor ruralista, que se nega a definir como trabalho escravo a situação degradante de trabalho imposta a grande parte dos trabalhadores, sobretudo no meio rural. Evidenciando a condição de classe e a ampla defesa do agronegócio, diversos políticos produtores rurais ou que têm como base de apoio político os setores ruralistas, tentam desqualificar as ações do Ministério do Trabalho e das organizações que denunciam o trabalho escravo no País.

Proferido pela Senadora tocantinense Kátia Abreu, àquela época no PSD-TO, pecuarista e também presidente da CNA, o trecho a seguir retrata esse posicionamento da bancada ruralista no Congresso.

É muito forte e igualmente errada a noção de que fazendeiro vive de destruir a natureza e escravizar trabalhadores. Obviamente, como em qualquer atividade, ocorrem alguns abusos no campo. Mas o jogo duro de nossos adversários isolou os nossos produtores do debate e espalhou a ideia terrorista sobre nossa atividade. Esses preconceitos precisam ser desfeitos mostrando na prática que não somos escravocratas e não destruimos o meio ambiente. [...] Nas minhas palestras, eu recomendo aos produtores rurais que avaliem a comida, o banheiro e o alojamento dos empregados por um critério simples: se eles forem bons o bastante para seus próprios filhos e netos, então eles são adequados também para os empregados. Nunca vi trabalho escravo no Brasil. Tem que diferenciar o que é irregularidade trabalhista e trabalho degradante, coisas erradas, da escravidão. (SCHELP, 2010, p. 21-23)

A armadilha do discurso da Senadora evidencia como a bancada ruralista busca desqualificar as ações em favor da classe trabalhadora e beneficiar a atuação dos grandes monopólios que controlam o agronegócio no Brasil. Nesse sentido, fica evidente que o atual processo de territorialização do capital no campo é novo apenas nos

seus aspectos tecnológicos, nas modernas formas de produção e no alcance das relações de mercado. (MATTOS, 2013, p. 134). Contudo, em seu interior as funções essenciais da produção são asseguradas por um trabalhador cada vez explorado e submetido a formas de trabalho que muitos já supunham superadas, como o trabalho escravo.

Consideramos, pois, que todos os elementos levantados até aqui são importantes para que possamos compreender a situação do campo, no Brasil e no Tocantins, bem como são essenciais para que se possa compreender como as políticas neoliberais, implementadas especialmente a partir da década de 1990, vêm mobilizando as ações do Estado para o planejamento territorial. Essa tarefa, buscaremos realizar no próximo capítulo desta tese intitulado “Territórios e políticas públicas de desenvolvimento territorial rural”.

### Capítulo 3

## TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL

O principal objetivo deste capítulo é aprofundar a compreensão acerca do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas no campo, a partir da trajetória dessas políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil e da discussão dos temas e marcos jurídicos, as quais tensionam as intenções da atual política de desenvolvimento territorial no país: as delimitações legais, administrativas e conceituais de rural e de urbano, a tradição municipalista brasileira e a cultura política dela decorrente, as formas de participação social e a questão agrária.

A ideia de desenvolvimento territorial rural é recente, ainda que outras políticas de desenvolvimento tenham sido construídas ao longo da história do país<sup>15</sup>. Neste trabalho, nos deteremos nas reflexões sobre a política de desenvolvimento territorial rural que vem sendo desenvolvida pelos governos brasileiros desde meados da década de 1990. Apenas alguma referência será feita, neste texto, às demais políticas de desenvolvimento assumidas por diferentes governos, ao longo da história do país, a fim de elucidar o tema do desenvolvimento territorial rural na atualidade.

Neste capítulo, buscaremos analisar a política de desenvolvimento regional posta em prática no âmbito do Ministério da Integração Nacional (MI) e a posterior política de desenvolvimento territorial rural desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), bem como a maneira como essa política operacionaliza suas estratégias de intervenção no âmbito rural, a partir de um discurso “neodesenvolvimentista”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Plano Salte (1948), Plano de Metas (1956-61), Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico (1963-1965), PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), I PND – Plano Nacional de Desenvolvimento (1970-1974) e ao II PND (1975-1979), Plano Cruzado, Plano Real ou Plano de Estabilização Econômica, de 1993.

<sup>16</sup> O termo “neodesenvolvimentismo” ou “novo desenvolvimentismo” passou a ser utilizado recentemente no Brasil. O termo faz referência ao projeto nacional-desenvolvimentista dos anos 50, nos moldes da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que implantou um modelo econômico baseado no Estado planejado para apoiar o setor privado, com participação do capital estrangeiro, que nos anos de 1980 gerou a crise da dívida. Na década de 1990 o projeto burguês, conduzido pela aliança política PSDB-PFL colocou-se como capaz de inaugurar um novo modelo de desenvolvimento, promovendo uma profunda reestruturação do capitalismo no País, adequando-o à nova ordem hegemônica



Procuramos, assim, mostrar como tal ação vem sendo desenvolvida, os seus princípios, as práticas e os conceitos dos quais se utiliza para sua realização.

Montenegro Gómez (2006), após identificar o duplo rural nos discursos das políticas de desenvolvimento, quais sejam: o rural do atraso e o rural da possibilidade, em que o rural do atraso seria a concepção de que o meio rural é o parente pobre do meio urbano, com baixo padrão de vida e condições restritas de produção, cujo termo de comparação seria o meio urbano dos países desenvolvidos, com alta capacidade de consumo e acumulação de riqueza; o segundo, o rural da possibilidade, seria a concepção de que o meio rural possui potencialidades para desenvolver-se, observando-se a qualidade de vida, vantagens comparativas para a instalação de novos empreendimentos e produção intensa.

Aqui, o termo de comparação seria, por sua vez, a concepção de que desenvolvimento não estaria visando apenas à industrialização, mas que laços de solidariedade, confiança e o empreendedorismo dos pequenos empresários poderiam converter-se em um padrão de alta produção e remuneração. Dessa forma, o autor destaca:

---

mundial, baseada no capitalismo financeiro. A agenda neoliberal, no governo de FHC, se orientava pelo trinômio: abertura econômica, privatização e desregulamentação do Estado, que deixou de ser o principal indutor da economia e delegou esse papel para o mercado. Na década de 2000, com a crise do modelo de desenvolvimento neoliberal, em razão das contradições do sistema mundial do capital predominantemente financeirizado, o projeto de desenvolvimento burguês conduzido pela aliança política PSDB-PFL (hoje, DEM) fracassou nas eleições de 2002, que elegeram, pelo PT, Luiz Inácio Lula da Silva, cuja eleição expressava a necessidade de construção de um novo modelo de desenvolvimento não mais orientado pelos parâmetros neoliberais. Entretanto, no primeiro governo Lula (2003-2006) se mantiveram os pilares da macroeconomia neoliberal visando acalmar os mercados financeiros, especialmente através do pagamento dos credores da dívida pública, ninho do capital financeiro e do que poder-se-ia chamar de um novo choque do capitalismo nos moldes pós-neoliberais. É neste contexto que o “neodesenvolvimentismo ou novo desenvolvimentismo” é cunhado. Assim, o Estado neodesenvolvimentista pode ser considerado como o Estado regulador capaz de financiar e constituir grandes corporações de capital privado nacional com a capacidade competitiva no mercado mundial; e o Estado investidor que coloca em marcha a construção de grandes obras de infraestrutura destinadas a atenderem as demandas exigidas pelo grande capital. A vertente do Estado investidor se manifesta, por exemplo, no Programa de Aceleração do Crescimento, que é a expressão de que o Estado joga um papel fundamental na indução do crescimento da economia do país, distinguindo-o efetivamente do projeto burguês desenvolvimentista dos anos anteriores. Destaca-se ainda que, a legitimidade política do novo projeto burguês no Brasil fora obtida principalmente com o vasto programa de transferência de renda para as classe trabalhadora pobre. Assim, pode-se considerar que os efeitos sociais, políticos e ideológicos do neodesenvolvimentismo nos últimos são notadamente perceptíveis, demonstrando que Brasil, apesar de ser um dos países capitalistas mais desiguais do mundo, possui um amplo lastro de hegemonia burguesa (ALVES, 2013). Para uma maior clareza acerca das proposições político-econômicas neoliberais que o termo encerra ver também Bresser Pereira (2010). Ao longo do trabalho adotar-se-á a expressão “neodesenvolvimentismo”, por considerar que o processo de territorialização das políticas públicas em estudo neste trabalho se inserem na lógica neoliberal presente nesta conceituação.

Em ambos os casos, o termo de comparação é um desenvolvimento baseado tanto na colonização do social pelo econômico, universalizando comportamentos ocidentais alicerçados na lógica de mercado e na reprodução e acumulação do capital, como na implementação de estratégias de controle que permitam um governo do social capaz de garantir a reprodução do sistema socioeconômico vigente. (GOMES, 2006, p. 32)

Assim, partindo de uma das hipóteses, já apresentada na introdução do trabalho, de que a atual política de desenvolvimento territorial rural brasileira utiliza o controle e a normatização como estratégias para institucionalizar certas relações de poder, o que se quer mostrar é que a política de desenvolvimento territorial rural, e a partir dela, o Programa Territórios da Cidadania (PTC), seriam, na realidade, uma aprimorada técnica apropriada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) a fim de despolitizar o atual modelo de desenvolvimento neoliberal ou “neodesenvolvimentismo”, transformando-o num movimento natural do simples progresso espaço-temporal do mundo.

Nas palavras de Santos (2000, p. 63):

A vida assim realizada por meio dessas técnicas é, pois, cada vez menos subordinada ao aleatório e cada vez mais exige dos homens comportamentos previsíveis. Essa previsibilidade de comportamento assegura, de alguma maneira, uma visão mais racional do mundo e também dos lugares e conduz a uma organização sociotécnica do trabalho, do território e do fenômeno do poder.

Nessa perspectiva, as atuais políticas territoriais desenvolvidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, têm procurado definir uma posição de apoio ao planejamento, como uma técnica que organiza os modos de agir de diferentes sujeitos no território. Trata-se de um planejamento “técnico”, com a finalidade de disciplinar o cidadão, normatizar e padronizar a realidade, inserindo as pessoas em uma realidade que pode ser controlada pelo Estado. O caminho evolucionista desse tipo de abordagem territorial de desenvolvimento nega a análise histórica, bem como a dinâmica e o movimento como intrínsecos à dialética do desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, optamos por organizar este capítulo em duas partes. Na primeira, buscamos caracterizar a política de desenvolvimento territorial rural brasileira, fazendo um recorte histórico que se inicia com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), implementada ainda no primeiro mandato do Governo Lula e desenvolvida no âmbito do Ministério da Integração Nacional (MI), passando pela

Política de Desenvolvimento Territorial Rural (PDTR), desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), até a institucionalização do Programa Territórios da Cidadania (PTC) em 2008. Faremos, ainda, uma análise dos conceitos, estratégias e práticas desenvolvidas nas políticas de desenvolvimento territorial.

Na segunda parte do texto, será feita uma discussão acerca dos temas e marcos jurídicos que, na nossa compreensão, tensionam as intenções da atual política de desenvolvimento territorial rural no Brasil. As análises serão cruzadas com as entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos desta pesquisa, a fim de possibilitar – a partir de uma realidade concreta, os territórios rurais e de cidadania no Tocantins – a necessária articulação com aspectos mais gerais para que se consiga efetivar a análise proposta.

### **3.1. Da Política Nacional de Desenvolvimento Regional ao Programa Territórios da Cidadania**

Nesta parte do trabalho, conforme referido anteriormente, procuramos aprofundar a compreensão acerca do processo contemporâneo de territorialização das políticas públicas no campo, especialmente a partir dos anos de 1990. A análise das atuais políticas de desenvolvimento territorial é realizada a partir de uma contextualização histórica, cujo recorte se inicia com a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), implementada ainda no primeiro mandato do Governo Lula e desenvolvida no âmbito do Ministério da Integração Nacional (MI), passando pela Política de Desenvolvimento Territorial Rural (PDTR), desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), até a institucionalização do Programa Territórios da Cidadania (PTC) em 2008.

#### **3.1.1. O Plano Nacional de Desenvolvimento Regional**

A questão do desenvolvimento regional, retomada no cenário brasileiro, no contexto das disputas presidenciais no ano de 2002, tendo aparecido no programa da candidatura do Partido dos Trabalhadores (PT), apontava a perspectiva de conciliar a

histórica bandeira de ampliação do mercado de consumo de massa com o combate à dicotomia norte-sul, uma das mais persistentes marcas do modelo de desenvolvimento concentrador, criando uma grande expectativa entre os militantes do tema.

Prestigiado pelo presidente recém-eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Integração Nacional (MI), esvaziado e envolvido em acusações de clientelismo e corrupção no governo anterior, foi entregue ao quarto colocado na eleição presidencial, Ciro Gomes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) que, no segundo turno, apoiara a candidatura petista contra o candidato José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O Ministro Ciro Gomes, ao assumir o Ministério da Integração Nacional, passou a responder por um dos projetos de maior visibilidade do governo: a polêmica integração do Rio São Francisco com bacias hidrográficas do Nordeste setentrional. Outros cargos-chave da estrutura ministerial foram ocupados por quadros técnicos de reconhecida competência na temática regional/territorial, com destaque para Tânia Bacelar de Araújo, colaboradora nos programas de governo das candidaturas anteriores de Lula e coordenadora do tema na equipe de transição do governo eleito, entre dezembro de 2002 e janeiro de 2003.

À frente da Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR), a pesquisadora e sua equipe dedicaram-se a uma densa agenda técnico-política ao longo de 2003 que incluiu temas polêmicos como o redesenho dos programas regionais a cargo do Ministério da Integração, a recriação das superintendências regionais, a instituição de um Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional (FNDR), além de conduzir debates sobre uma nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR). Assim, em fins de 2003, sua versão preliminar – “PNDR: Proposta para discussão” foi apresentada à sociedade.

Partindo do diagnóstico de que o acirramento das assimetrias socioeconômicas constituía um dos efeitos mais perversos da globalização, o texto do documento defendia a adoção de políticas capazes de proporcionar a coesão territorial e social, enfatizando a pertinência de uma política de desenvolvimento regional em resposta às forças centrípetas da atual fase do capitalismo internacionalizado.

Propunha, ainda, a superação da abordagem macrorregional que, historicamente, caracterizara as políticas desenvolvimentistas no Brasil, em favor de um enfoque

multiescalar, centrado na valorização da diversidade e das relações sociais estabelecidas no território.

Para a Secretaria de Desenvolvimento Regional:

As iniciativas locais e sub-regionais precisam se articular e encontrar nexos na Política Nacional. Num país continental, heterogêneo e desigual como o Brasil, a ênfase em soluções localistas isoladas não é recomendável, pois pode ampliar os riscos de fragmentação. Daí a importância de políticas nacionais capazes de assegurar consistência às iniciativas locais e garantir a integração nacional (BRASIL; 2003: 14)

A natureza transversal da política foi ressaltada no documento, sob a justificativa de que entre o conjunto de ações necessárias à implementação da Política de Desenvolvimento Regional incluíam-se projetos e atividades a cargo de órgãos diversos. Evidenciava-se a intenção de internalizar a dimensão territorial no planejamento e na ação do conjunto do Governo, contando para isso com o envolvimento ativo dos órgãos responsáveis pela macrocoordenação da máquina burocrática. O referido texto destaca que, “o mais complexo na Proposta deriva mesmo do fato de que iniciativas que buscam intervir sobre outros problemas devem, na medida do possível, responder aos critérios emanados da PNDR” (BRASIL, 2003, p. 15).

Um conjunto de variáveis foi apresentado, englobando densidade demográfica, crescimento populacional, escolarização de adultos, urbanização, renda média domiciliar e variação do produto interno bruto (PIB), sendo que a escolha das áreas preferenciais para ação se deu pela sobreposição da renda média familiar e a variação do PIB, contemplando assim uma dimensão estática (renda) e outra dinâmica (variação do PIB). Mais uma vez, os dados indicaram a permanência das desigualdades regionais que, historicamente, caracterizam a formação do Estado brasileiro, indicando a concentração de microrregiões de menor renda e dinamismo nas regiões Norte e Nordeste.

As microrregiões que apresentassem os territórios marcados pela insuficiência de renda e/ou deficiências de infraestruturas, seriam as preferidas pela Política de Desenvolvimento Regional. A operacionalização se daria sob uma arquitetura institucional que harmonizaria instrumentos e responsabilidades em diversos níveis, resultando na coexistência de instâncias articuladas de planejamento e deliberação. A distribuição de papéis preconizada delegava ao nível nacional, composto pelo

Ministério da Integração e demais órgãos coordenadores da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, a responsabilidade pela definição de critérios e seleção dos espaços prioritários para alocação de recursos e intervenção de outras políticas.

Já no nível regional caberia, especificamente, a elaboração de planos estratégicos de desenvolvimento e a articulação de iniciativas e promoção de ações especiais, com destaque para a atuação prevista das seguintes Superintendências: Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste (SUDECO), consideradas “braços de representação” da Política Nacional de Desenvolvimento Regional junto aos “atores” do território.

Já nos níveis inferiores é que se desdobrariam as ações propriamente ditas, com ênfase nos programas sub-regionais, denominados, no texto, “unidades de articulação das ações federais nas sub-regiões”. A essas, deveriam acoplar-se espaços institucionais de concertação construídos pelos próprios “atores”<sup>17</sup> do território, com destaque para os fóruns das mesorregiões diferenciadas e demais instâncias sub-regionais, cuja composição deveria contemplar, além dos órgãos governamentais dos três níveis, setores empresariais e sociedade civil.

Por espaço de concertação entende-se o espaço de Diálogo ou discussão entre o governo, as organizações sindicais e as organizações empresariais sobre assuntos sociais e laborais, com o objetivo de estabelecer acordos ou consensos. Segundo a Coordenadora de Planejamento da Secretaria de Desenvolvimento Territorial:

[...] concertação tem sentido de concerto, de regência de orquestra, um ambiente de concertação é um espaço onde é possível construir as convergências. Então, quando a gente fala de concertação ele tem a ver com ambiente onde você pactua, aonde você procura a convergência através do diálogo e através de complementariedade de ações. Então quando a gente fala que o território é um espaço por excelência de concertação é porque nele estão presentes o governo federal, o governo estadual e o governo municipal. Nele está presente a sociedade civil, não específica de um município, mas de um conjunto. Então ela (a sociedade civil) representa aquele ambiente,

---

<sup>17</sup> Para melhor compreende o sentido atribuído ao termo “ator social” utilizado nas atuais políticas de desenvolvimento territorial ver TOURRAINE (1970, 1994) e DAHRENDORF (1969). Neste trabalho partimos do entendimento de que a utilização do termo “ator social”, no contexto do surgimento dos novos movimentos sociais e das teorias liberais que apregoam o “fim da história”, buscamos esvaziar o sentido da luta de classes enquanto categoria analítica explicativa do movimento da história. Seu uso durante o trabalho, portanto, se justifica apenas pela necessidade de fazer referência as políticas de desenvolvimento em questão, na forma como foram e estão sendo concebidas.

aquele espaço. (Coordenadora de Planejamento da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, em entrevista realizada em 16/04/2014)

Eleita espaço preferencial para desenvolvimento das ações, a escala mesorregional<sup>18</sup> seria beneficiada por uma agenda programática que incluiria o apoio a arranjos produtivos locais inovadores, qualificação da mão de obra, acesso ao crédito e infraestrutura de pequena e média escalas, desde que tais ações estivessem subordinadas a um “Plano de Desenvolvimento”, construído e referendado localmente.

Embora as linhas gerais da proposta da SDR/MI tenham sido recepcionadas de forma positiva pelo conjunto do governo, ao menos duas inovações institucionais previstas no documento acabaram por não avançar: a primeira, que consistia na formulação de uma Política Nacional de Ordenamento Territorial (PNOT), ficou restrita à produção de textos para reflexão e debates, não resultando em proposição concreta; a segunda, considerada indispensável à viabilização e consolidação da PNDR, tratava da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional (FNDR). O novo fundo, segundo a argumentação da SDR/MI, supriria a lacuna representada pela inexistência de uma fonte estável de recursos para investimentos infraestruturais, de pequeno e médio portes, bem como para a expansão dos programas sub-regionais.

A indecisão do governo federal em promover transformações estruturais no enfrentamento da questão regional refletiu na alternância de avanços e retrocessos na agenda político-institucional. Como aspectos positivos, o primeiro Plano Plurianual (PPA) da gestão do presidente Lula apresentou como um de seus três grandes objetivos o crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais.

Foram criadas, ainda em 2003, duas importantes instâncias de articulação e coordenação de ações: o Comitê de Articulação Federativa (CAF), espaço de interlocução entre União e municípios, e a Câmara de Políticas de Integração Nacional e Desenvolvimento Regional, vinculada ao Conselho de Governo da Presidência da República. A Câmara, instituída pelo Decreto nº 4.793, de julho de 2003, tinha como missão formular políticas e diretrizes de integração nacional e desenvolvimento

---

<sup>18</sup> De acordo com § 5º do art. 3º do Decreto 6.047, de fevereiro de 2007, que institui a política de desenvolvimento regional, mesorregião seria o espaço subnacional contínuo menor que o das macrorregiões, existentes ou em proposição, com identidade comum, que compreenda áreas de um ou mais Estados da Federação, definido para fins de identificação de potencialidades e vulnerabilidades que norteiem a formulação de objetivos socioeconômicos, culturais, político-institucionais e ambientais.

regional, além de coordenar e articular as políticas setoriais com impacto regional. Presidida pela Casa Civil da Presidência da República (CC/PR), sua composição contava com representantes de dezessete órgãos federais<sup>19</sup>.

Estes aspectos, contudo, não foram suficientes para assegurar efetivamente a institucionalização da proposta de política. As dificuldades organizacionais e as limitações institucionais traduziram-se na falta de um marco legal, que só se concretizou com a publicação do Decreto nº 6.047, de fevereiro de 2007. O ato normativo que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional validou as linhas gerais da proposta original de 2003, destacando os papéis do MI como seu operador e da Câmara de Políticas de Integração Nacional e Desenvolvimento Regional como instância articuladora e coordenadora.

Ao final do primeiro mandato do Presidente Lula, o esvaziamento político do Ministério da Integração já era notório, processo que se acelerou com a saída de Ciro Gomes, que deixou a pasta em março de 2006 para candidatar-se à Câmara Federal. Se os desafios para a consolidação institucional do MI já se delineavam fortemente, a crescente perda de *status* concorreu para que a PNDR não se estabelecesse como política de Estado, inviabilizando sua legítima pretensão de pautar o debate sobre desenvolvimento regional/territorial no país.

Evidência disso foi a contínua expansão do leque de programas de desenvolvimento territorial no âmbito do governo federal, reafirmada com o lançamento do Programa Territórios da Cidadania (PTC) em cerimônia no Palácio do Planalto, em 25 de fevereiro de 2008, pela Casa Civil da Presidência da República (CC/PR). Um novo programa se materializava, por iniciativa de outro órgão, sob o mesmo governo.

Assim, em novembro de 2010, como resposta aos desafios apontados, o Ministério da Integração Nacional colocou em debate na sociedade, o documento “A PNDR em dois tempos: a experiência apreendida e o olhar pós-2010”. Tratava-se do último esforço para elevar a PNDR à categoria de política de Estado, propondo para isso uma série de medidas corretivas agrupadas na chamada “fase II” da Política. O documento baseava-se em três grandes eixos indivisíveis: a) o Mapa da Elegibilidade, com metas de aplicação de recursos; b) o novo FNDR, que viabiliza financeiramente

---

<sup>19</sup> Além da Casa Civil e da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca, integravam a Câmara as pasta da Integração Nacional, Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Educação, Fazenda, Saúde, Cidades, Minas e Energia, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Meio Ambiente, Planejamento, orçamento e gestão, Trabalho e emprego, Turismo e Transportes.



toda a proposta; e c) o Novo Modelo de Gestão pretendido, cujo desenho buscava contemplar a complexa governabilidade da questão regional brasileira. (BRASIL, 2010)

Por fim, referindo-se ao Novo Modelo de Gestão, a aposta do MI residia na criação do Sistema Nacional de Desenvolvimento Regional e Integração Territorial. Norteados pelo federalismo cooperativo, cuja missão seria promover a integração horizontal e vertical da ação pública. A estrutura do novo Sistema contaria com quatro instâncias deliberativas e de gestão, sendo duas de âmbito federal (Conselho Nacional e Câmara Interministerial), uma de âmbito estadual (Comitê Estadual), cuja criação dependeria da iniciativa das unidades federativas, e uma supramunicipal, sem denominação específica, a ser integrada por entidades de representação coletiva, tais como associações de municípios, consórcios públicos, fóruns mesorregionais e similares<sup>20</sup>.

O Conselho Nacional seria a instância máxima, com função deliberativa, cabendo sua titularidade ao Presidente da República. Ao contrário da atual Câmara de Políticas de Integração Nacional, cuja composição estava restrita ao nível federal, o novo órgão contemplaria a sociedade civil e os demais níveis de governo, evidenciando a intenção de corrigir os desequilíbrios observados na representação federativa. O Conselho teria atribuições de natureza essencialmente estratégica, compreendendo formulação de políticas, aprovação de planos plurianuais e avaliação global. Sua instalação, tal como a atual Câmara, se daria na estrutura da Casa Civil da Presidência da República, reafirmando a intenção de comprometer o núcleo decisório central.

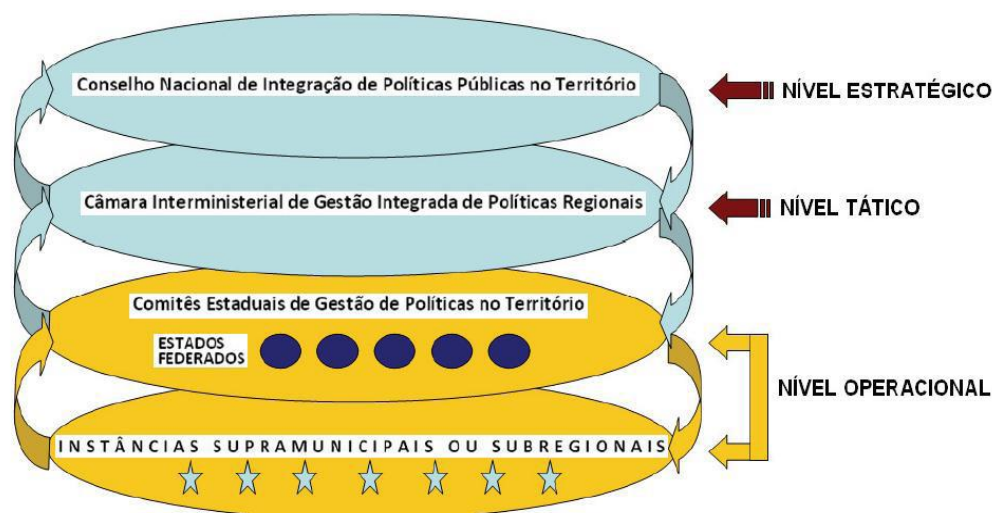
Já à Câmara Interministerial seria reservado o assessoramento técnico e administrativo do Conselho, com atribuições normativas e deliberativas na supervisão e coordenação operacional do sistema. Formada por ministérios atuantes em projetos de desenvolvimento regional/ territorial, órgãos da Presidência da República, entidades representativas de outros níveis de governo e sociedade civil, a Câmara teria também a função de articular os esforços da União com os níveis estadual e municipal. Já às instâncias estaduais e supramunicipais caberia a missão de promover o diálogo e

---

<sup>20</sup> O tema da criação de um sistema nacional de desenvolvimento regional/territorial permanece atual. Após a realização em outubro de 2013 em Brasília, da 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (CONDRAF) elaborou texto de subsídio para o Conselho e demais instâncias de gestão social do desenvolvimento rural, cujo tema central era a construção do sistema nacional como estratégia de gestão do desenvolvimento rural sustentável, visando à constituição ou integração de um conjunto de instâncias e instrumentos interdependentes com vistas ao alcance de determinados objetivos, no caso àqueles relacionados à política de desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário.

garantir a representatividade dos “atores” locais, propiciando apoio técnico e político às iniciativas nos territórios. A Figura 1 esclarece o modelo de gestão proposto para a Política Nacional de Desenvolvimento Regional

**Figura 1** - Desenho Esquemático do sistema Nacional de Desenvolvimento Regional.



**Fonte:** BRASIL. Plano Nacional de Desenvolvimento Regional (2003).

Nesta breve análise sobre a trajetória da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), é possível perceber a presença de inúmeros fatores econômicos e político-institucionais que se opunham à sua efetivação. Esses condicionantes podem ser considerados como indicadores de que sem o enfrentamento das questões substantivas que concorreram para que a PNDR não se consolidasse como política de Estado – a exemplo das disputas políticas, que em última instância representam a luta de classes ou frações de classe no âmbito do Estado – também outras tentativas políticas que procurem incorporar a dimensão regional/territorial no processo de planejamento dificilmente conseguirão ser exitosas.

### 3.1.2. O Programa Territórios de Cidadania

Nesta parte do trabalho procuramos caracterizar o Programa Territórios da Cidadania, a partir de sua contextualização histórica e de sua atual configuração, bem como, refletir sobre as continuidades e mudanças relacionadas à Política Nacional de

Desenvolvimento Regional, suas contradições, alcances e limites, a fim, especialmente, de levantar elementos que possam colaborar com as análises da política de educação para o campo no Estado do Tocantins, objeto deste trabalho.

### **3.1.2.1. A configuração do Programa**

Embora o Programa Territórios da Cidadania (PTC) tenha sido criado apenas em fevereiro de 2008, os elementos que condicionam sua estrutura e dinâmica remetem à primeira gestão petista (2003-2006), ocasião em que foram lançadas as bases da nova estratégia territorial adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Por essa razão, a presente análise inicia-se com a revisão das principais inovações institucionais e organizacionais que antecederam o programa, num contexto de experimentações que ambicionavam, declaradamente, implantar um novo modelo de desenvolvimento rural no país.

Diante da heterogeneidade de sua base política, harmonizar demandas divergentes ou mesmo conflitantes representou um desafio permanente ao longo dos dois mandatos do Presidente Lula. A abertura de um espaço privilegiado para o diálogo com as reivindicações dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar ilustrou a complexa convivência de interesses sob a coalizão que sustentou seu governo, principalmente se considerados o peso e a força dos segmentos ligados ao agronegócio, instalados no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e em outros órgãos.

Muito embora deva sua criação ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a pasta do desenvolvimento agrário (MDA) ganhou novo fôlego e visibilidade a partir de 2003, passando a desempenhar, então, papel bem mais relevante. Temas importantes aos movimentos sociais ligados historicamente ao PT, como reforma agrária, apoio a assentamentos, crédito e assistência técnica, passaram a integrar de forma mais efetiva a agenda social do governo federal. Refletindo um movimento de acomodação interna no partido, o Ministério foi ocupado à época por Miguel Rosseto e outros integrantes da Democracia Socialista (DS), tendência bastante identificada com a esquerda do espectro político no interior do PT.

Foi nesse contexto político que o MDA lançou, ainda em 2003, o Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), cuja execução foi delegada à então recém-criada Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). O programa surgiu com o objetivo expresso de promover mudanças substanciais na política de combate à pobreza rural, apoiando-se numa estratégia que contemplava uma ampla variedade de inovações institucionais que abarcava marco conceitual, instrumentos de intervenção, modelo de gestão e participação social.

Com a criação da SDT/MDA, o conceito de território foi assumido como *locus* primordial para a ação, traduzindo uma nova orientação quanto à escala das políticas de desenvolvimento rural. Na perspectiva do planejamento, o nível municipal foi preterido em favor de um recorte microrregional, considerado mais representativo das dinâmicas sociais, econômicas e culturais e, conseqüentemente, mais adequado à construção de projetos de desenvolvimento sensíveis às noções de pertencimento e identidade.

As microrregiões intermediárias entre os níveis municipal e estadual foram inicialmente escolhidas por critérios técnicos e, posteriormente, validadas em debates, envolvendo outros níveis de governo e “atores” sociais. Nesse momento, foram definidos os Territórios Rurais (TR), espaços preferenciais de intervenção cuja escolha privilegiava populações beneficiárias das políticas setoriais de agricultura familiar. Até 2012, haviam sido demarcados 239 Territórios Rurais, abrangendo 3.500 municípios, onde viviam mais de 70 milhões de brasileiros<sup>21</sup>.

A consolidação da estratégia de territorialização gestada no MDA teve um desdobramento decisivo com a criação do Programa Territórios da Cidadania. Formalizado por um decreto presidencial de 25 de fevereiro de 2008, o PTC foi apresentado no texto oficial como iniciativa transversal envolvendo esforços de vinte e três órgãos e entidades federais: Casa Civil/PR; Secretaria Geral/PR; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG); Secretaria de Relações Institucionais/PR; Ministério de Minas e Energia (MME); Ministério da Saúde (MS); Ministério da Integração Nacional (MI); Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Ministério do Meio Ambiente (MMA); Ministério das Cidades (MCidades); MDA; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério da Educação (MEC);

---

<sup>21</sup> Informação extraída do documento debatido e aprovado na 16ª Reunião Ordinária do Comitê de Desenvolvimento Rural do CONDRAF, em 09 de Dezembro de 2012, como subsídio ao debate do Conselho e demais instâncias de gestão social do desenvolvimento rural.

Ministério da Justiça (MJ); Ministério das Comunicações (MC); Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA); Ministério da Cultura (MinC); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP); Banco do Brasil; Banco da Amazônia; Caixa Econômica Federal; Banco do Nordeste do Brasil e Banco Nacional do Desenvolvimento Social (BNDES).

Voltado para a superação da pobreza e desigualdade social no meio rural, sua estratégia de desenvolvimento sustentável teve como base, de acordo com o decreto de criação, o planejamento, a integração de políticas, a ampliação da participação social, a promoção da cidadania e a integração de populações particularmente vulneráveis no meio rural. Sua execução, orientação e monitoramento foram delegados a uma instância denominada Comitê Gestor Nacional, integrado por representantes de todos os órgãos federais participantes (BRASIL, 2008).

Ressalvados os critérios objetivos de densidade populacional e população média municipal máxima (80 habitantes por km<sup>2</sup> e 50 mil habitantes, respectivamente), a manutenção dos preceitos territoriais implantados pelo MDA, desde 2003, ficou clara no diploma legal, não só por eleger os participantes do PRONAT como prioritários no novo programa, mas também ao definir os territórios como agrupamentos municipais “[...] reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído, ao qual pertencem, no qual reconhecem existir identidades que ampliam as possibilidades de coesão social e territorial”<sup>22</sup> (BRASIL, 2008).

Reafirma-se, dessa forma, o reconhecimento do território como construção social, para além do “status” de mero fator de produção. Do ponto de vista prático, o PTC constituiu uma matriz de ações distribuídas segundo três eixos (ação produtiva, cidadania e infraestrutura) e sete áreas temáticas (organização sustentável da produção; ações fundiárias; educação e cultura; direitos e desenvolvimento social; saúde, saneamento e acesso à água; apoio à gestão territorial e infraestrutura).

Outro aspecto a destacar na concepção do PTC diz respeito à preocupação com a articulação federativa, para a qual foram criados Comitês de Articulação Estadual, e o incentivo à mobilização social. Implantado de forma gradativa desde sua criação, o programa chegou a dezembro de 2013, contabilizando 120 territórios (ver Anexo 1)

---

<sup>22</sup> Art. 1º, § 2º do Decreto de criação do Programa Territórios da Cidadania.

beneficiados por uma carteira de 71 ações, com uma execução orçamentária da ordem de R\$ 7,3 bilhões de reais. Outro aspecto que podemos enfatizar é a significativa convergência para a classificação utilizada pela PNDR, uma vez que entre os municípios beneficiários dos Territórios da Cidadania prevaleceram os identificados como de baixa renda, de acordo com os critérios elaborados pelo MI, enquanto a minoria se enquadrou no perfil de alta renda, demonstrando a sintonia espacial e programática entre as iniciativas.

Observa-se na configuração do Programa Território de Cidadania que, contrariamente ao do Programa Nacional de Desenvolvimento Territorial Rural (PRONAT) que buscava construir projetos de desenvolvimento de baixo para cima, delegando ao tecido social a responsabilidade de formular propostas sob uma concepção estruturante, o Programa Territórios da Cidadania (PTC) contenta-se com uma abordagem incremental, uma vez que as opções disponíveis se enquadram num conjunto de políticas já estabelecidas, revelando elevada dose de pragmatismo. Com relação a atribuições, é interessante notar que, embora pertença ao âmbito de atuação do MDA, o papel central na gestão do novo programa é formalmente exercido pela Casa Civil da Presidência da República (CC/PR), coordenadora da instância máxima do PTC, o Comitê Gestor Nacional.

### **3.1.2.2. Subordinação e Controle Social nas Políticas de Desenvolvimento Territorial**

A origem do atual modelo de política de desenvolvimento territorial no Brasil deve ser compreendida dentro do contexto do próprio movimento do capital e do ajuste neoliberal, que teve no Banco Mundial seu maior articulador, em estreito alinhamento aos interesses do capital financeiro internacional. De acordo com PEREIRA (2006), referindo-se tanto às políticas de ajuste neoliberal como as chamadas reformas de segunda geração encabeçadas pelo Banco Mundial, temos que,

[...] ao agudizarem as desigualdades e o empobrecimento de amplos segmentos, as reformas neoliberais exigiram a criação de um rol de políticas compensatórias à regressividade social por elas mesmas provocada ou estimulada. Daí a elaboração de todo um conjunto de projetos de alívio seletivo da pobreza rural (PEREIRA, 2006, p.356)

É nesse contexto que devemos compreender como os últimos governos brasileiros, especialmente a partir de meados da década de 1990 traduziram o receituário de reformas propostas pelo Banco Mundial, entre outras instituições, em políticas públicas de desenvolvimento territorial rural, quando a abordagem territorial se constituiu como a principal estratégia de intervenção do Estado nos rumos do desenvolvimento do País, ou seja,

[...] uma proposta centrada nas pessoas, que leva em consideração os pontos de interação entre os sistemas socioculturais e os sistemas ambientais e que contempla a **integração produtiva** e o aproveitamento competitivo desses recursos como meios que possibilitam a cooperação e corresponsabilidade ampla de diversos atores sociais (BRASIL, 2005a, p. 08, grifo nosso).

Por essa perspectiva, observa-se que a transformação produtiva tem como objetivo a integração do território à dinâmica de mercado, com o intuito de adensar as relações mercantis e, com isso, responder ao desenvolvimento enquanto acumulação do capital através do espaço e do tempo. Tal movimento de transformação produtiva se daria, por sua vez, pelo ordenamento territorial, de forma que a localização das atividades econômicas no território pudesse resultar no arranjo necessário para a maximização da produção e do consumo. Dessa forma, as atuais políticas de desenvolvimento territorial teriam a função principal de estabelecer mecanismos de integração dos indivíduos ao mercado, como única solução para os problemas sociais.

Para Montenegro e Gómez (2006, p.207), a estratégia de desenvolvimento Territorial Rural, ao permitir “maior e melhor integração no mercado, apoiada num arranjo entre instituições e legitimada por uma participação reificada e limitada ao papel decorativo de ratificar o que se apresenta como possível e necessário”, despolitiza o conceito de desenvolvimento, impondo políticas com o objetivo de auxiliar a territorialização do controle e da normatização da sociedade. Como consequência, teríamos, então, na forma dessas políticas um conjunto de técnicas de planejamento e intervenção social que, tendo sido despolitizadas, acabariam sendo consideradas como a única opção possível.

Ainda de acordo com Montenegro e Gómez (2006, p. 63), a ideia de concentrar as políticas públicas rurais na agricultura familiar estaria relacionada à política de combate à pobreza rural, defendida pelo Banco Mundial e assumida pelos últimos governos brasileiros, baseada na promoção de uma agricultura familiar empresarial

integrada no mercado. Para Montenegro e Gómez (p. 67), a concepção economicista da agricultura familiar complementar a “orientação econômico--mercantil que substancia a proposta de política pública para o meio rural”.

Para além da categorização do social pela égide da agricultura familiar por meio de uma concepção de fundo econômico, outra questão que merece destaque em nossa análise sobre as atuais políticas de desenvolvimento territorial, refere-se ao chamado processo de descentralização política, o qual teria supostamente levado o controle das dinâmicas de desenvolvimento da escala nacional para a escala local.

Observa-se que, a partir da forma como ocorreu a descentralização no Brasil, a territorialização das políticas de desenvolvimento rural tornou-se, na verdade, a municipalização da atuação da escala nacional, consolidando, na escala local, uma competição entre as municipalidades por investimentos públicos e privados, alicerçando um ordenamento do território operado desde o topo, em que a escala local fica responsável pela implantação dos projetos na medida em que se enquadra nos critérios definidos pela escala nacional.

É bastante emblemática a fala do Secretário de Política Agrícola e Produção da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Agricultura do Tocantins (FETAET), representante da Sociedade Civil e Coordenador do Território da Cidadania Sudeste, no que se refere à disputa que se estabelece entre os municípios pelos recursos disponibilizados. Ele coloca que:

No começo do Território do Sudeste eram apenas 13 municípios. Depois foram implementados os outros (hoje são 21 municípios), porque teve aquela demanda por recursos e os prefeitos começaram a querer aderir ao Território. Na verdade hoje o que a gente vê nos objetivos da política de territorialidade era que de fato fosse para os municípios que tivessem identidade, só que eu particularmente percebo que quando ocorreu o momento da disponibilização dos recursos isso gerou uma demanda por parte de alguns municípios que não tinham essa identidade. Inclusive eu faço avaliação de que o Programa Territórios da Cidadania vem sofrendo dificuldades no Tocantins e em todos os territórios em nível de Brasil por ter perdido aquilo que foi pensado no começo, a questão de ser os municípios com menor IDH, com maior número de assentamentos, agricultores familiares, comunidades quilombolas e essa essência eu percebo que se perdeu na política de territorialidade porque os municípios ficarão muito pensando na questão de ter os recursos. (Coordenador do Colegiado Territorial do Sudeste, em entrevista realizada em 16/04/2014)



O resultado desse movimento de descentralização foi a busca pelos municípios para se enquadrarem nos critérios definidos pelas políticas nacionais a fim de que pudessem receber os recursos oriundos do âmbito federal; ou seja, a necessidade de se organizarem de forma subalterna aos interesses do governo federal.

Assim, sob o argumento de que as políticas de promoção do desenvolvimento rural no Brasil nas últimas décadas foram “insuficientes”, evidenciado pelo “aumento da pobreza e persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas” (BRASIL, 2005b, p. 09), a política de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais teve por objetivo geral promover e apoiar as iniciativas das institucionalidades representativas dos territórios rurais, que tivessem como objetivo o incremento sustentável dos níveis de qualidade de vida da população rural (BRASIL, 2005a, p. 07).

Reforçada pela justificativa de assegurar maior eficiência nos gastos públicos, a atuação do Estado, no que se refere à territorialização das políticas públicas, deveria acontecer no sentido de fortalecer as capacidades locais para resolverem problemas por meio de iniciativas de desenvolvimento local, competindo ao governo federal e aos seus ministérios, tão-somente criar os ambientes legais e institucionais favoráveis ao surgimento de tais iniciativas. Essas, por sua vez, seriam a base do desenvolvimento local, em que a participação dos “atores” na esfera pública seria suficiente para gerar densidade de capital humano e social, elementos condicionais para o desenvolvimento (ORTEGA; MENDONÇA, 2007).

No âmbito do Programa Territórios de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRS), foram definidas quatro dificuldades principais a serem equacionadas para auxiliar o processo de desenvolvimento rural na perspectiva da abordagem territorial (BRASIL, 2005b): 1) capital humano, capital social e capital natural<sup>23</sup>; 2) estrutura fundiária e acesso à terra; 3) desenvolvimento territorial ou setorial e, 4) recursos financeiros para investimentos públicos.

---

<sup>23</sup> Considera-se importante pontuar que ao assumir à teoria do capital humano como orientação para o desenvolvimento territorial, o Programa Territórios da Cidadania, restringi sua análise em preferências individuais definidas de forma exógena, em habilidades individuais e em alternativas de produção tecnológica, excluindo a relevância do conceito de classe social e de conflito de classe para explicar o fenômeno do mercado de trabalho. Nesse sentido, considera-se que o processo de educação ou formação profissional, por exemplo, não podem ser compreendidos sem a referência aos determinantes sociais necessários para a reprodução da estrutura de classe vigente no capitalismo. No quarto capítulo desta tese, a discussão sobre a teoria do capital humano será retomada, a partir das contribuições de Frigoto (2005).

A partir da constatação dos desafios aqui relacionados, o programa estabeleceu diretrizes que se resumiram em seis pontos (BRASIL, 2005a): noção de território como limite e potencial para a promoção do desenvolvimento rural sustentável; desenvolvimento sustentável enquanto articulação integrada de diversas dimensões; enfoque na participação e gestão social das políticas públicas; atuação em sinergia com entidades, organizações e vários níveis de governo; foco na redução das desigualdades econômicas e sociais e dinamização econômica dos territórios.

A estratégia de implantação da política também sustentou essa forma específica de intervenção ao eleger como eixos estruturantes da sua implantação (BRASIL, 2005a):

1) articulação: que se daria em institucionalidades territoriais que fazem a gestão social por meio do estabelecimento de um plano de desenvolvimento (a própria figura do território rural);

2) órgãos colegiados: como oportunidade para a prática democrática, entendida por sua forma cooperada (os conselhos gestores dos territórios);

3) planejamento e gestão participativos: o qual, por meio de três fases – mobilização, elaboração de um plano e implantação do plano – deveria resultar na afirmação da identidade e da representatividade territorial (os planos territoriais de desenvolvimento rural sustentável) e

4) desenvolvimento de competências: por meio da capacitação dos agentes locais com cursos de formação.

Feita esta breve apresentação de como se estruturou e tem se estruturado a Política de Desenvolvimento Territorial Rural no País, conforme definida nos seus documentos orientadores e conforme análise dos resultados das entrevistas realizadas nesta pesquisa, é possível empreender algumas reflexões sobre a natureza dessa política, as quais apontam para seu caráter de subordinação e controle social.

Dentre elas, destaca-se, primeiramente, a observação de que a articulação com outros espaços de poder que extrapolam o território se dá exclusivamente pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), ou através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Territorial Rural (CONDRAF), e muito mais pelas entidades do que pela participação direta dos agricultores familiares, sendo esses considerados apenas como público-alvo da política.

Uma segunda observação refere-se ao fato de que os órgãos colegiados, ao se apoiarem numa concepção consensual de participação, naturalizam o embate político entre interesses diversos em vez de politizar os conflitos sociais. Ainda nesta linha de raciocínio, um terceiro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que, dentro de uma perspectiva consensual, planejamento e gestão acabam resultando numa identidade territorial reificada que corrobora para formas específicas de organização política regional, sem questioná-las, as quais, por sua vez, reforçam a centralidade das instituições criadas para operarem a própria política pública.

Uma quarta observação relaciona-se ao fato de que o desenvolvimento de competências, ao referir-se apenas aos “atores” locais articulados nos territórios, tem servido tão-somente para formar e incluir uma pequena parcela, de forma acrítica, no estabelecimento das políticas públicas.

No que tange aos resultados esperados com a Política Nacional de Desenvolvimento Territorial – ou seja, o fortalecimento da gestão social, o fortalecimento das redes sociais de cooperação, a dinamização econômica dos territórios e a articulação das políticas públicas (BRASIL, 2005a) – podemos observar que o fortalecimento da gestão social é tido como a possibilidade de determinar as ações individuais. Isso deveria acontecer por meio da formalização dos espaços de concertação social (op.cit., p. 19), em que a determinação das ações individuais seria formalizada através dos colegiados territoriais ou outras institucionalidades, dos planos territoriais, dos arranjos institucionais entre outros.

Assim concebida, entendemos que a gestão social, através do processo de formalização das ações individuais termina por configurar um controle social, isto é, um governo do social, não podendo ser confundido como processo de inclusão dos indivíduos nos centros de decisão. Neste sentido, observa-se ainda que, no contexto da Política Nacional de Desenvolvimento Territorial, a gestão social se dá de cima para baixo, do Ministério executor em direção ao agricultor, impossibilitando, dessa maneira, qualquer questionamento em torno da política em si, servindo apenas para determinar a atuação dos “atores” locais por meio do controle social.

É perceptível, também, na Política Nacional de Desenvolvimento Territorial, a importância atribuída à dinamização econômica dos territórios, entendida como “consequência do investimento público e privado em formas de organização da produção e da distribuição capazes de favorecer a redução das diferenças entre as taxas

de retorno privadas e sociais” (BRASIL, 2005a, p. 21). Nesse sentido, “renda e remuneração digna do trabalho assumem o papel de apoiar a inclusão social, possibilitando o acesso a bens e serviços, bem como atribuir à inclusão econômica a função de resgatar a dimensão produtiva do indivíduo e cidadão” (GERALDI, 2006, p. 21). Explicita-se dessa forma a concepção de cidadania que permeia tais políticas, uma cidadania limitada à capacidade de ter acesso a bens e serviços, possibilitados pela inclusão do indivíduo no sistema produtivo e de consumo.

Para o programa, a articulação de políticas públicas é responsável pela criação de um “ambiente inovador para o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, através do acesso a serviços e recursos que possam materializar os resultados do trabalho” (GERALDI, 2006, p. 21), com o intuito de consolidar um “contexto de fomento às iniciativas empreendedoras, por meio da cooperação e da articulação interinstitucional” (idem, p. 22).

Observa-se, ainda, que a forma como integração vertical e integração horizontal são descritas nas bases do programa tenta consolidar o território como única realidade política dos “atores” locais – isto é, “atores” incluídos nas institucionalidades territoriais. Dessa forma, o território deve tornar-se o único objeto de intervenção pública, visto que políticas públicas de desenvolvimento que não estivessem referendadas no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) não teriam a potencialidade de se concretizar como “iniciativas de promoção de desenvolvimento dos territórios rurais”, segundo Geraldi (2006, p. 22).

Vale destacar, também, que o Programa de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário definiu três instrumentos de planejamento e gestão para fins de concretização dos seus objetivos: o já referido Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Solidário Sustentável (PTDRS), os projetos específicos e o monitoramento e a avaliação das iniciativas.

O PTDRS caracteriza-se “como um conjunto organizado de proposições e de decisões que conformam um acordo territorial que tem a participação da maioria dos atores sociais” (BRASIL, 2005c). Assim, esse acordo tenta ter legitimidade e representatividade suficientes para representar a reflexão crítica sobre os problemas e potencialidades por meio da delimitação de uma “visão de futuro concertada” (GERALDI, 2006, p. 22). Uma vez definida tal visão devido ao suposto grau de

legitimidade e representatividade emanado, o PTDRS tornar-se-ia a visão de todos os “atores” inseridos nos processos territoriais.

Já os projetos específicos exemplificam qual é o real objeto de investimento público por parte do MDA e seus parceiros estratégicos. Esses projetos devem estar incluídos no PTDRS e devem enquadrar-se nas seguintes ações: infraestrutura e serviços territoriais; capacitação; apoio às entidades associativas e cooperadas; apoio às iniciativas de comércio e desenvolvimento de negócios, além de cooperação horizontal e institucional.

Essa vinculação dos projetos com o PTDRS e a forma de escolha dos projetos em tese eximiria o MDA da responsabilidade de estabelecer os projetos prioritários. Todavia o que se pode perceber é que o MDA tem papel central nesta definição, uma vez que é o próprio órgão quem define as linhas de financiamento que poderão ser acessadas pelo território, que já os recebe em acordo com as ações orçamentárias que pode executar.

Outro elemento importante a ser mencionado é que para a execução das ações consensuais nos territórios, as entidades dependem, em grande medida, de prefeituras para a assinatura dos contratos e da liberação de contrapartida, relegando às outras entidades o papel de parceiras no projeto, consolidando a centralidade dos órgãos estatais na intervenção do território e dando base para o debate sobre a municipalização da ação governamental. Mais adiante, na segunda parte do texto, abordaremos com mais detalhes o tema da “tradição municipalista brasileira”.

O terceiro instrumento – monitoramento e avaliação – foi implantado por meio de quatro mecanismos principais, que devem centralizar a informação e o progresso das ações desenvolvidas: sistema de informações gerenciais (registro das informações sobre a gestão das ações); sistema de monitoramento e avaliação (monitoração do avanço dos indicadores relacionados com os resultados esperados); SIT (*site* eletrônico que disponibiliza indicadores sobre os territórios apoiados) e Projeto Demonstrativo da Gestão Territorial (análise qualitativa realizada em uma parte dos territórios apoiados por meio de convênios com instituições acadêmicas). Nesta breve caracterização da forma como se dá o monitoramento e avaliação do Programa, fica evidente a centralização da ação no MDA e a inexistência de monitoramento e avaliação pelos próprios territórios.

Por fim, mas não menos importante, merece destaque nesta análise a centralidade do conceito de território e de abordagem territorial nas atuais políticas de desenvolvimento territorial. Território, na perspectiva da Política de Desenvolvimento Territorial Rural pode ser compreendido como:

[...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (BRASIL, 2005a, p. 7-8).

Ou, ainda, conforme expressa a Coordenadora de Planejamento da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, em entrevista concedida a esta pesquisadora:

O conceito de território que a SDT privilegia vem muito do conceito de identidade cultural. A identidade social, a identidade política, também tem a ver com o bioma, a identidade dada pelo bioma. Então, o conceito que o MDA trabalha de território é mais forjado pela identidade cultural, pela identidade dada pelo bioma, pela identidade dada muitas vezes pela luta política. É um conceito muito abrangente. (Coordenadora de Planejamento da SDT, em entrevista realizada em 16/04/2014)

A partir dessas definições é possível perceber a redução do conceito de território a espaço geográfico. Por essa perspectiva, o desenvolvimento territorial não incorpora o conflito como uma de suas dimensões, porque trabalha com esse conceito tomando-o como uma microrregião, que passa a ser concebida como um espaço geográfico com seus elementos e relações que promovem o desenvolvimento sustentável, sem nenhum tipo de conflito.

Para tal, são apresentados dois pressupostos centrais no campo de intervenção nos territórios: a coesão social como “expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão” (BRASIL, 2005b, p. 21) e a coesão territorial como “expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades cultural, política e socialmente integradas” (id. *ibid.*) Por meio desses pressupostos, seria possível controlar

as múltiplas dimensões do processo de desenvolvimento no território: econômica, sociocultural, político-institucional e ambiental.

Nessa perspectiva, conforme aponta Giraldi (2012, p. 177):

Se for entendido que a abordagem territorial do controle intervém sobre o ordenamento da sociedade estabelecendo outras dinâmicas que mais lhe convêm, e que este processo de articulação tem o objetivo de integrar o território à dinâmica econômica nacional, pode-se concluir que o objetivo da política é estabelecer uma determinada tipologia de organização social que tenha como resultado uma ação pública direcionada à reprodução do capital.

Podemos concluir, a partir das reflexões realizadas até o presente momento, que, para além da lógica globalizante que caracteriza as políticas de desenvolvimento territorial no Brasil, é imprescindível compreender as formas de realização do capital e a atuação dos seus agentes em nosso país, sem os quais seria impossível entender a dinâmica das classes sociais (como se comportam e as alianças que estabelecem) e o discurso ideológico por elas construído (pelo Estado e pela classe dominante, via planejamento).

Dai a necessidade da emergência de uma identidade de classe, que possa permitir, mais que um processo de conscientização, possibilidades reais de transformação, identidade essa que se forja na luta de classe, resultado e resultante da luta de classe que se dá historicamente no território. Dessa maneira, seria possível desvendar as cortinas de fumaça dos discursos ideológicos da classe dominante, escamoteados nos discursos de desenvolvimento regional/territorial engendrados no âmbito do Estado.

Nessa direção, conforme aponta Fernandes (2008), o território não deve ser considerado como uma técnica, uma noção fechada, determinada, mas como espaço onde se expressa a conflituosidade entre classes com interesses antagônicos. Não pode, pois, ser aparelhado, instrumentalizado. O sentido de seu uso deve ser político e ter como essência a liberdade.

### **3.2. Contradições e Tensionamentos nas Políticas de Desenvolvimento Territorial**

Nesta parte do trabalho buscaremos evidenciar as contradições presentes nas atuais políticas de desenvolvimento territorial. Entendemos que os seus limites encontram-se postos, especialmente a partir dessas contradições, as quais indicam as (im)possibilidades de superação das desigualdades regionais e da pobreza no campo, nos moldes em que são anunciadas.

#### **3.2.1. Cidade e Campo – relações e contradições entre rural e urbano**

Um dos primeiros temas que emergem, quando falamos em política de desenvolvimento territorial, diz respeito à delimitação do que seja rural e urbano. Do ponto de vista que interessa neste texto, um dos aspectos sobre o qual se tem insistentemente chamado a atenção e que, na verdade, constituiu um pressuposto das políticas de desenvolvimento territorial, foi a necessidade de rever o conceito de rural com que historicamente se tem trabalhado no Brasil.

Nesse sentido, propõe-se neste trabalho apresentar alguns questionamentos a respeito das formulações teórico-metodológicas, argumentos e arranjos conceituais acerca das relações entre rural e urbano. Entende-se que essas formulações repercutem e têm implicações diretas nas intenções das políticas de desenvolvimento territorial.

Sobre a delimitação legal dos espaços urbanos e rurais, Veiga (2001) ressalta o fato de que a vigente definição de cidade e, por conseguinte, do que seria urbano, fundamenta-se em legislação criada ainda no Estado Novo, o Decreto-Lei 311, de 1938<sup>24</sup>, o qual, para o autor iguala na forma os municípios enquanto unidades político administrativas.

Segundo Veiga,

---

<sup>24</sup> De acordo com o art. 2º do Decreto Lei 311 de 1938 “Os municípios compreenderão um ou mais distritos, formando área contínua”. Quando se fizer necessário, os distritos se subdividirão em zonas com seriação ordinal, podendo essas zonas “[...] ter ainda denominações especiais”. O art. 3º por sua vez estabelece que “ a sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”, enquanto o art. 4º afirma que “o distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila”.



[...]todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais [...] da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por simples norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais (VEIGA, 2001, p. 01)

Esse autor faz uma crítica ao critério, ou à falta de critério do referido Decreto ao definir o que é cidade no Brasil, considerando-o como puramente formal, não condizente com a realidade brasileira. Ao empreender essa crítica, Veiga procura demarcar bem o que seriam o urbano e o rural, considerando esses conceitos sinônimos de cidade e campo, chegando a afirmar que o Brasil é menos urbano do que mostram os dados estatísticos.

Para Veiga e outros autores que questionam a ausência de uma definição mais precisa do que seria cidade e campo, ou rural e urbano, uma das consequências da delimitação posta no Decreto-Lei 311, de 1938, foi a disputa que se estabeleceu entre os municípios, tendo em vista as possibilidades de arrecadação de impostos, a necessidade de ampliação da malha urbana e a especulação imobiliária entre outros.

A partir dessa delimitação, consagrou-se a visão do rural como espaço residual às áreas urbanas, constituindo-se quando muito, no local da produção agrícola e pecuária, ao qual se deveriam destinar políticas setoriais, de estímulo à produção e às políticas sociais ou “compensatórias”, voltadas a amparar a população empobrecida (VEIGA, 2001; MARTINS, 2001; ABRAMOVAY; 2003). Para Medeiros e Dias (2011, p. 139) “essas políticas seriam oferecidas sempre a partir da lógica dos centros urbanos, espaços de decisão, visando eliminar algumas tensões mais evidentes, decorrentes da pobreza e da precarização”.

Não obstante, não é de se estranhar a visão estereotipada que associou historicamente o campo ao atraso e a cidade ao progresso. Todavia, o que se pode perceber na conceituação de rural e de urbano, proposta entre outros, pelos autores acima referidos é a utilização de indicadores rígidos e superficiais usados para delimitar um e outro espaço, contribuindo para o surgimento de definições reducionistas que caracterizam o rural simplesmente como oposto ao urbano e vice-versa, ou como um “continuum”.

Para Rocha e Silva (2009, p. 03), os pressupostos que levaram às imprecisões conceituais advêm de vários segmentos:

os meios de comunicação usualmente apresentam uma visão ora nostálgica, ora depreciativa do mundo rural, destacando na maioria das vezes a comparação entre a ‘realidade de dificuldades infraestruturais’ do campo, em contraponto às ‘comodidades’ da vida urbana. [...] Na literatura acadêmica, pode-se afirmar que o problema reside na retratação do rural, às vezes, apenas como unidade de área, desconsiderando a complexidade social e a maneira como homens e mulheres que vivem no campo constroem sua própria dimensão de sociabilidade. A visão distorcida pode, em parte, ser explicitada pela utilização, no caso brasileiro, de um critério de delimitação rural-urbana que principia limites territoriais, levando os municípios a considerarem não rurais as áreas circunscritas pelo perímetro urbano, sendo este frequentemente estipulado e traçado pelas prefeituras municipais<sup>25</sup>.

Ao longo dos anos, essa dicotomização teria se enraizado fortemente em nosso modo de pensar o mundo, consolidando a percepção de que o rural estava ligado a características tais como atraso, precariedade, ritmos lentos de vida. Enfim, tudo o que deveria ser superado pelo progresso e pelo avanço da “modernidade”, configurados na indústria, na tecnologia cada vez mais complexa, no ritmo acelerado da vida urbana, nas transformações contínuas, demandadas pela integração à dinâmica de reprodução socioeconômica imposta pelo “desenvolvimento capitalista”, segundo Domingues (2005).

A concepção do rural como algo residual passou a ser colocada em questão nas três últimas décadas, tanto nos debates acadêmicos, quanto pela força das lutas sociais que, pouco a pouco, foram introduzindo novas concepções, concebendo-o enquanto espaço de vida social, usufruto de direitos, preservação ambiental e não apenas como espaço de produção.

Na obra “Modo de Produção Capitalista e Agricultura”, escrita em 1986, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, faz um retrospecto sobre a agricultura no modo de produção capitalista com o objetivo de compreender o campo e o camponês no século XX, mostrando como o próprio capital recria as condições para suas existências. Nesse sentido, o autor afirma que o campo e o rural não foram extintos com o capitalismo. Para o autor, à medida que as relações capitalistas de produção foram se territorializando no campo, resultando em maior concentração fundiária e de renda, o

---

<sup>25</sup> O IBGE utiliza como definição de cidade a apresentada pelo Decreto 311 de 1938, porém desde 1988 são as Prefeituras Municipais que definem o que é rural e urbano nos limites de seus municípios.

próprio sistema capitalista teria aberto precedentes para a resistência campesina e ao surgimento dos movimentos de luta pela terra.

Desse modo, ainda de acordo com o autor, o processo de modernização da agricultura que ganhou espaço no campo, em meados dos anos de 1960, baseado na tecnologia, nos investimentos estatais e na produção industrial de forma desigual e contraditória, acentuou o processo de migração entre campo e cidade, à medida que reduziu os postos de emprego no campo, expropriando o pequeno produtor.

Observamos, a partir das afirmações de Oliveira (1986) que a agricultura passou a operar com outros matizes, tornando-se cada vez mais submissa ao mercado, tendo sua produção direcionada por ele, o que até pode parecer, num primeiro momento, ter resultado num aparente desenvolvimento rural, não passando, no entanto, de uma falácia, visto que este movimento levou à falência inúmeros produtores que não puderam adequar-se aos novos tempos.

Uma dualidade visível nesse processo de modernização da agricultura é a presença de um campo rico e de outro cada mais pauperizado, de uma agricultura voltada para a exportação e de outra voltada para o abastecimento interno. Essa dualidade tem repercussões diretas na vida dos camponeses, uma vez que a manutenção de uma classe detentora dos meios de produção pressupõe o não acesso de outros a esses meios. É nesse contexto que surgem os trabalhadores temporários, muitas vezes, ex-pequenos produtores, os quais, no contexto da agricultura capitalizada perderam suas terras, tornando-se “boias frias” ou outro tipo de trabalhador temporário.

Regis Ricci Santos (2007) chama atenção para o processo de formação dos Complexos Agroindustriais (CAIs) que se vão formar neste período, os quais só se tornaram possíveis a partir da histórica concentração de terras somada com políticas de crédito. De acordo com esse autor:

[...] é destaque o papel do aparelho governamental, que apropriado pela classe detentora dos meios de produção, travestida dos poderes do Estado, criam condições particulares para a aquisição de benefícios. Nesse sentido, a modernização da agricultura, expressada pela consolidação dos CAIs, aponta para uma centralização ainda maior da produção e para manutenção de seu caráter excludente. (SANTOS, 2007, p. 49)

Ao realizar esta breve incursão acerca da agricultura nos modos da produção capitalista o que estamos querendo é evidenciar que as delimitações entre o que é rural e

o que é urbano; a tarefa é complexa e tem implicações diretas nas formas como são concebidas e desenvolvidas as atuais políticas de desenvolvimento territorial no país.

Em decorrência do desenvolvimento de atividades distintas das tradicionais no campo – em função do desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no campo, muitos são os estudiosos que têm falado no surgimento de um “novo rural” e, a partir disso, formulado suas teorias para pensar as novas funções que acreditam ser atribuídas ao campo.

Nesse sentido, uma das marcas do “novo rural”, para além da presença do trabalho assalariado, estaria estabelecida sobre os processos e a capacidade dos agricultores para lidar com atividades não agrícolas que se colocam no espaço rural. Entre as novas atividades, de acordo com Graziano da Silva (1999), estariam os empreendimentos de turismo e lazer, pesque-pague, floricultura e criação de pequenos animais, atividades essas que se apresentariam, na atualidade, de forma bastante capitalizada, alterando as relações de trabalho no campo e impedindo que o reconhecimento da “gênese” produtiva, agrícola ou não, seja suficiente para tipificar as atividades como rurais ou urbanas.

Por outro lado, podemos considerar que essa interpretação do “novo rural” aponta para a necessidade de se pensar o espaço rural à luz das transformações sociais e de produção experienciadas nas últimas décadas, forjada em relações escalares bem mais articuladas, que levem em consideração a ampliação do capitalismo e suas influências em lugares que não pressupõem exatamente uma relação capitalista, mas que foram recriados para servir ao capital.

Mais uma vez, a teoria marxista constitui-se como um importante instrumento de interpretação sobre a relação rural-urbano na atualidade e as implicações da adoção de uma outra concepção de rural nas chamadas políticas de desenvolvimento territorial.

Para MARX (2004, p.37), o que define o caráter de um modo de produção é a articulação existente entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Essa articulação visa assegurar a própria reprodução do modo de produção. Com isso, podemos dizer que os modos de produção até hoje existentes se definem pela presença de classes sociais complementares e antagônicas resultantes da articulação entre determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações sociais de produção.

O modo de produção em Marx aparece qualificado por algum termo como, escravista, feudal ou capitalista. Pode ser considerado que isso ocorre porque, em sua análise, Marx não abordou a produção em geral, mas referiu-se sempre à produção em um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas da humanidade. Além disso, é importante reconhecer que, para Marx, o modo de produção não se reduz a uma interpretação econômica da sociedade, ou seja, ao processo de produção de bens materiais. Trata-se, do mesmo modo, de uma ferramenta teórica que inclui outros níveis de realidade social, como o jurídico, o político e o ideológico, que figuram no plano da superestrutura da sociedade.

É, pois, a partir dessa compreensão de que o capital, além de redefinir antigas relações de produção, subordinando-as à sua reprodução, engendra relações não capitalistas iguais e contraditoriamente necessárias à sua reprodução, que se devem analisar as relações entre rural e urbano e as implicações que as distintas definições do que seja rural revelam nas atuais políticas de desenvolvimento territorial.

Ainda que a relação urbano-rural tenha sido apresentada como objeto de estudo em vários trabalhos, consideramos que, no contexto das reflexões sobre as políticas de desenvolvimento territorial e suas intencionalidades, este é um tema que ainda não está esgotado, necessitando de maior aprofundamento. A leitura dos documentos de referência das atuais políticas de desenvolvimento territorial e das produções de pesquisadores e instituições<sup>26</sup> que subsidiam a sua implementação, evidência a abordagem dicotômica da relação urbano rural, desprovida (obviamente não de forma apolítica) de uma perspectiva histórica acerca das novas configurações das relações entre cidade e campo, rural e urbano e das dualidades e contradições presentes nesta configuração, que são inerentes à sociedade capitalista – uma sociedade dividida em classes.

Campo e cidade, rural e urbano, expressam, numa perspectiva marxista, no modo de produção capitalista, a culminância do processo de divisão técnica, social e territorial do trabalho. Assim, considera-se que além dessa vinculação dialética entre rural-urbano e campo-cidade, torna-se necessário considerar que os avanços da ciência,

---

<sup>26</sup> O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (ICCA) e os pesquisadores a eles filiados tem desenvolvido um importante papel na disseminação de concepções acerca do rural e do urbano, que esvaziadas das contradições e ambiguidades presentes no modo de produção capitalista, tem orientado a implementação das políticas de desenvolvimento territorial em todo o País.

da técnica e da informação se disseminaram de forma desigual no espaço geográfico, seletivamente, tornando a dinâmica socioespacial mais complexa.

Como afirma Oliveira (2002, p. 53):

[...] com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre cidade e campo, rural e urbano, unificando-os numa unidade contraditória.

Compreendidos a partir dessa perspectiva, campo e cidade possuem uma amplitude cada vez maior e devem ser pensados na totalidade que os integra em termos de estrutura, função, forma, conteúdo e articulação regional, não podendo mais os espaços rurais ser objeto de estudos desarticulados do contexto (regional, estadual, nacional ou global) em que estão inseridos.

### **3.2.2. Tradição Municipalista e Cultura Oligárquica na Política Brasileira**

Dentre os temas que tensionam as intenções da política de desenvolvimento territorial no Brasil, encontra-se o da tradição municipalista e da cultura política decorrente dessa tradição. Nesse sentido, conforme apontam Medeiros e Dias (2011, p. 241) há uma tensão inevitável entre a noção de território tal como delimitada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do MDA e os limites administrativos municipais. Assim, para estes autores, “[...] é importante analisar o papel dos municípios em face do marco jurídico vigente”, uma vez que eles são “[...] definidos como a unidade de poder e administrativa mínima no desenho da federação” (2011, p. 142).

O tema do papel dos municípios na federação brasileira foi amplamente discutido, entre outros, por Vitor Nunes Leal no seu clássico “Coronelismo, enxada e voto”, escrito em 1949. Nesse livro, o autor chamava a atenção para a necessidade de se compreender o municipalismo brasileiro, fundado numa superposição entre o alargamento do regime representativo, resultante da extensão do direito de voto, e o que ele considerava como sendo uma “inadequada estrutura econômica e social”.

Segundo Leal,

[...] havendo incorporado à cidadania ativa um volumoso contingente de eleitores incapacitados para o consciente desempenho de sua missão política, vinculou os detentores do poder público, em larga medida aos condutores daquele rebanho eleitoral. Eis aí a debilidade particular do poder constituído, que o levou a compor-se com o remanescente poder privado dos donos de terra no peculiar compromisso do 'coronelismo' (LEAL, 1986, p. 253).

O autor ressaltou o poder dos proprietários de terra, fundado na fragilidade de um sistema rural decadente, “baseado na pobreza ignorante do trabalhador da roça e sujeito aos azares do mercado internacional de matérias primas e gêneros alimentícios que não podemos controlar” (LEAL, 1986, p. 57).

O seu estudo mostra como esse poder estava intimamente vinculado ao apoio que os proprietários de terras recebiam do governo estadual, criando o complexo sistema chamado de “coronalista”, que marcou a história brasileira por muitas décadas.

Para Leal (1986), a situação de dependência do eleitorado rural (massa de assalariados, parceiros, posseiros e pequenos proprietários) em relação aos donos de terras e à falta de consciência política dos eleitores fez, segundo o autor, com que o coronelismo se estabelecesse num sistema de reciprocidade, de troca de favores entre os políticos locais e o poder público estadual. De um lado, os chefes municipais e os coronéis conduziram uma quantidade de eleitores, de outro, a situação política dominante no Estado, “que dispõe do erário, dos empregos, dos favores da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e o poder da desgraça” (LEAL, 1986, p. 43).

De modo especial, a partir dos anos de 1960/70, com o processo de industrialização, de modernização da agricultura brasileira e o acelerado processo de expropriação dos trabalhadores, com a conseqüente urbanização dos municípios e a multiplicação de povoados e periferias urbanas, acreditava-se que o poder dos “coronéis” seria reduzido. Nesse sentido, argumentam Palmeira e Leite (1998), não só foram rompidos os contratos tradicionais, como também foram alteradas as relações sociais com o surgimento de novas posições e novos personagens, criando novas mediações que passaram a ser determinadas pela ocupação de postos na máquina pública.

[...] a patronagem exercida pelos grandes proprietários, já abalada pela saída em massa dos trabalhadores de dentro das fazendas, deixa de ser um mecanismo de articulação exclusiva dos camponeses com o

Estado e com a sociedade. Abre-se a possibilidade de padrões alternativos e de padrões alternativos, ao mesmo tempo que se amplia o espaço para organizações estranhas ao sistema tradicional de dominação (PALMERIA; LEITE, 1998, p. 128)

A esse respeito, Veiga (2001), vai colocar que, se houve mudanças importantes, elas não foram capazes de alterar completamente as práticas políticas. Os municípios empobrecidos do interior, com reduzido contingente populacional, mantiveram-se dependentes da articulação política com os poderes públicos para obter recursos, reproduzindo relações de dependência, embora em outras bases. Nesse contexto, criou-se uma imagem de urbanização e civilidade que, na verdade, ainda parece longe de existir.

A Constituição de 1988 alterou alguns aspectos desse quadro, mas conservou outros. Foram ampliadas, por exemplo, as possibilidades de participação social nas políticas públicas, em especial por meio da criação de conselhos em vários níveis e setores. No que se refere aos municípios, no entanto, manteve-se como referência seu polo urbano-administrativo. De acordo com a Carta Magna, é possível haver a criação, fusão, incorporação e desmembramento de municípios por lei estadual, garantindo-se a preservação da continuidade e a unidade histórica e cultural do seu ambiente urbano.

Do ponto de vista da organização administrativa e política, ainda por efeito da aprovação da Constituição de 1988, as décadas de 1980/90 presenciaram um intenso debate sobre descentralização administrativa. Como aponta Abrucio (2006), a Constituição abriu a possibilidade de um novo federalismo, que

[...] redundou em uma pressão sobre as antigas estruturas oligárquicas, conformando um fenômeno sem paralelo em nossa história federativa. Daí surgiram novos atores como os conselheiros em políticas públicas e líderes políticos que não tinham acesso real à competição pelo poder (ABRUCIO, 2006, p. 97).

O mesmo autor, no entanto, aponta para o significado político da persistência das desigualdades regionais, que se traduzem no fato de que um contingente enorme de pequenos municípios não tem capacidade de sobreviver com recursos próprios. De acordo com Souza (2002, p. 432), quase 75% dos municípios brasileiros arrecadam menos de 10% da sua receita total via impostos e que cerca de 90% dos municípios com menos de 10.000 habitantes dependem quase que em 100% das transferências do Fundo de participação dos Municípios (FPM) e do Imposto sobre Operações relativas à



Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Frente a essa situação, a autora comenta que:

[...] os governos locais no Brasil variam consideravelmente na sua capacidade de tirar vantagens da descentralização e de investir em programas sociais. No entanto, a literatura sobre descentralização e muitos trabalhos sobre os governos locais no Brasil tendem a tratá-los como uniformes e como tendo a mesma capacidade de jogar um papel expandido nas tarefas que lhes foram transferidas. A literatura brasileira sobre o tema, com poucas exceções, ainda resiste em considerar as enormes heterogeneidades do país e a ignorar o fato de que políticas descentralizadas para as esferas locais podem produzir resultados altamente diferenciados (SOUZA, 2002, p. 438-439).

Como decorrência da situação dos municípios, Abrucio (2006) alerta para a tendência à “prefeiturização”, tornando os prefeitos “atores” por excelência do jogo local e intergovernamental. Segundo ele, “cada qual defende seu município como uma unidade legítima e separada das demais, o que é uma miopia em relação aos problemas comuns micro e macrorregionais”. Para ele, a isso se soma a falta de estímulos para a criação de consórcios municipais, configurada na inexistência de qualquer figura jurídica de direito público que dê segurança aos governos locais para buscar mecanismos de cooperação.

[...] em vez da visão cooperativa, predomina um jogo no qual os municípios concorrem entre si pelo dinheiro público de outros níveis do governo. Lutam predatoriamente por investimentos privados e ainda, muitas vezes, repassam custos a outros entes, como é o caso de muitos governos municipais que compram ambulâncias para que os moradores utilizem os hospitais de outros municípios, sem que seja feita qualquer cotização para pagar as despesas (ABRUCIO, 2006, p. 98).

Fatos como esses apontam a sobrevivência do que se considera “resquícios culturais e políticos antirrepublicanos no plano local”, assinalando que muitos municípios ainda são governados sob o registro oligárquico (ABRUCIO, 2006, p. 99).

Abrucio ainda chama a atenção para o fato de que, mesmo com a renovação, pela qual a política local passou a partir das experiências dos conselhos e da ascensão de lideranças locais provenientes de organizações que surgiram a partir das lutas sociais, há uma lógica que impõe uma determinada relação entre governos municipais, governos estaduais e governo federal.

Para Medeiros e Dias (2011, p. 145),

[...] Esses aspectos têm efeitos importantes, entre eles, a precariedade de recursos de vários municípios e a criação de obstáculos à participação efetiva dos atores territoriais organizados, dificultando arranjos territoriais que, para se efetivarem, implicam forte dose de concertação.

Por fim, observa-se que, apesar dos avanços nos últimos anos em relação às novas relações sociais e políticas, e consequentes rearranjos de posições, o controle da política municipal ainda está, em grande medida, nas mãos das elites locais, que tendem a reproduzir concepções que colocam o território em segundo plano.

Frente à fragilidade dos municípios em relação aos recursos, à necessidade de barganha de que os mesmos são prisioneiros e ao grau de competição que se estabelece entre eles, evidencia-se a tensão entre o território (nos moldes como esse é compreendido pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do MDA) e o município. Nesse sentido, as dificuldades implicadas no fato de os recursos para os territórios serem executados pelos municípios indicam uma limitada capacidade de gestão social daqueles [municípios] pelos territórios, o que coloca para as atuais políticas de desenvolvimento territorial um desafio enorme, cuja superação parece ainda distante.

Sobre os efeitos da tradição municipalista na cultura política brasileira, entende-se, conforme Leal (1986), que ainda persiste em nossa sociedade—metamorfoseado nas inovações e transformações da vida pública brasileira —, o sistema coronelista, impondo barreiras e limitações à democratização da sociedade, no conjunto de suas instituições. A seguir, trataremos das implicações mais diretas desse sistema nos processos de participação social.

### **3.2.3. Participação Social e Desenvolvimento Territorial**

Um dos temas recorrentes nas análises sobre desenvolvimento territorial tem sido o da participação social, apresentada como um pressuposto das atuais políticas de desenvolvimento territorial. Assim, muito se tem falado sobre a necessidade de “participação política ampla e democrática dos “atores” presentes no que se delimita como sendo um território, bem como a busca de caminhos para articulações entre esses “atores” e entre territórios/regiões/nação” (MEDEIROS; DIAS, 2011, p. 146).

Todavia, conforme já sinalizado na primeira parte deste capítulo, as condições de participação política dos agentes é bastante controversa, em especial quando se consideram as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país. Em situações como essa, as possibilidades reais de viabilização da participação e representação nos chamados espaços democráticos de participação política são bastante limitadas.

Nas entrevistas realizadas com membros dos colegiados territoriais, são inúmeras as falas que retratam as limitações de participação, por exemplo, dos chamados representantes da sociedade nos colegiados territoriais:

Nesta reunião (referindo-se ao Encontro Estadual da Rede de Colegiados Territoriais do Tocantins) fica claro as dificuldades que nós da sociedade civil temos pra participar. Há mais representantes do poder público, isso porque as organizações não tem dinheiro para custear as viagens. Eu só vim porque me ligaram dizendo que o carro já estaria passando, já estava de saída para o encontro (Membro do Colegiado Territorial Sudeste, representante da sociedade civil, em entrevista realizada em 15/04/2014)

Uma das dificuldades grandes é o rodízio das pessoas, isso faz com que muitos nem saibam o que é o colegiado. Hoje eu estou representando o poder público, mas tem outras pessoas que não puderam estar aqui, que representam a sociedade civil e que tem bagagem, participaram de todo o processo de formação do território e do colegiado. A gente tem muita dificuldade de participar... hoje, por exemplo, tem três eventos em que eu tinha que estar: a entrega das máquinas do Estado, o lançamento do Pronatec campo no Estado e o encontro da Rede, todo mundo é muito ocupado. (Membro do Colegiado Territorial do Bico do Papagaio, secretário de agricultura, em entrevista realizada em 17/04/2014)

Para além dessas constatações, é preciso chamar atenção para o fato de que ao se institucionalizarem os espaços de participação, priorizando os “atores sociais” organizados, os mecanismos de participação social, a exemplo dos colegiados, deixam de fora uma expressiva parte da população que vive nos territórios, mas que não consegue organizar-se para fazer-se reconhecer.

Observamos, ainda, que o marco jurídico regulador da participação social no Brasil, ao tempo que possibilita o exercício da representação de interesses sociais, normatiza canais e espaços públicos, silencia, no entanto, quanto ao apoio efetivo à formação política para a participação real e à oferta de condições objetivas ou materiais

para viabilizar e qualificar tal participação e representação de interesses, em especial entre populações desprovidas de meios para sua efetiva representação.

Esse quadro é agravado pelo fato de, nos últimos anos, os movimentos sociais que historicamente desempenharam um importante papel na condução da formação da classe trabalhadora, terem recuado frente à ofensiva do capital, optando pela integração com o sistema social vigente.

Esse recuo ou esvaziamento das práticas formativas, consideradas combativas, que ocorriam no interior dos movimentos sindicais de luta pela terra, entre outros, resulta numa maior importância atribuída aos órgãos estatais responsáveis pela elaboração e implementação das atuais políticas públicas de desenvolvimento territorial, cujo risco é o de que tal apoio à participação por parte de tais instituições acabe se tornando uma “moeda de troca”, abrindo novas brechas para a reprodução de conhecidas práticas clientelísticas, tanto como para as diversas formas de subordinação e controle social presentes nas referidas políticas, como já apontado na primeira parte deste texto.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que a norma que institucionaliza a política de desenvolvimento territorial não determina formalidade jurídica e competência ou atribuição legal para que as instâncias colegiadas deliberem acerca das políticas de desenvolvimento rural nos territórios em que atuam. Cria-se, portanto, uma tensão entre a possibilidade de participação política e a representação de interesses e a capacidade efetiva de deliberar a partir dessa participação em uma instância colegiada.

O marco institucional ou o corpo normativo criado pela política de desenvolvimento territorial não resolve a contradição principal gerada, qual seja, a atribuição de função gestora do processo a uma instância (o Colegiado Territorial) que não tem atribuição legal para ordenar, coordenar, deliberar e gerir as relações que, forçosamente, mas por determinação da normatização instituída, estabelecem com entes federativos, municipalidades, entidades privadas e agentes financeiros.

Essa atribuição legal é do Ministério do Desenvolvimento Agrário, quanto à operacionalização da política e pertence às municipalidades quando as decisões envolvem os projetos territoriais de desenvolvimento, que são o principal instrumento de execução dos recursos públicos destinados aos territórios. Os colegiados situam-se,

portanto, em uma espécie de “limbo” legal e institucional, fato que tende a fragilizar sua atuação.

Por esse aspecto, o caráter consultivo atribuído aos colegiados é fator limitante à ação dos Conselhos de Desenvolvimento Territorial (CODETER) desmotivando a participação política dos grupos que se mobilizam em torno da política de desenvolvimento territorial. Para garantir sua legitimidade formal, assim como a dos territórios dos quais derivam, esses conselhos dependem de sua homologação pelos Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável, criados e amparados por leis estaduais.

Dentre as conclusões acerca das limitações do processo de participação social na política de desenvolvimento territorial está a de que a existência, à margem da formalidade jurídica, tem representado se não um impasse, ao menos um constrangimento às ações dos CODETERs, por sua alegada incapacidade para deliberar sobre os rumos da própria política de desenvolvimento territorial.

Uma vertente do debate em curso é a que defende que a legitimidade dos CODETERs e sua capacidade de dar suporte à política de desenvolvimento territorial passam pela sua formalização jurídica, o que lhes atribuiria a capacidade de exercer mais poder decisório e, conseqüentemente, a capacidade de influenciar, de fato, os processos de desenvolvimento dos territórios, tal como concebido pela SDT/MDA.

Outra vertente questiona a relação direta que se estabelece entre formalização jurídica e legitimidade de ação do colegiado, alegando que tal legitimidade deve antes ser construída pela capacidade de o CODETER se estruturar, pela representação em seu espaço público, da pluralidade e diversidade dos “atores” e interesses sociais presentes nos territórios acerca das possibilidades de realização do desenvolvimento. A formalização jurídica, sem que houvesse a construção de sua institucionalização pelas práticas participativas dos “atores” envolvidos e legitimidade social, conduziria, nessa perspectiva, apenas à existência de mais uma organização em defesa de interesses particulares ou específicos, mas carente de enraizamento na dinâmica política local.

Ambas as vertentes do debate parecem ter argumentos consistentes, havendo uma confluência em direção a um fator determinante: a inexistência atual de atribuições jurídicas aos territórios rurais, que coloca os colegiados em uma situação de instabilidade institucional e de dependência de instâncias que têm atributos legais para

avaliar suas decisões, quando essas ocorrem e afetam temas ou questões que impactam, principalmente, investimentos públicos nos territórios.

### **3.2.4. Reforma Agrária e Política de Desenvolvimento Territorial**

Nesta parte do texto, buscaremos, a partir da disputa territorial que se estabelece em torno da luta pela terra, fazer os alinhavos necessários entre algumas das perspectivas de análise apontadas no primeiro capítulo e na primeira parte deste tópico, que informam as contradições e (im)possibilidades do atual modelo de desenvolvimento territorial baseado na “integração” e na “concertação” de políticas destinadas à classe trabalhadora no campo. Essas reflexões possibilitam evidenciar o caráter político-ideológico, marcadamente neoliberal, presente na atual política de desenvolvimento territorial no país, bem como a luta de classes que se expressa na disputa pelo território.

Assim, considerando que o tema da reforma agrária perpassou a discussão desenvolvida no capítulo anterior, evidenciando a forma como esta fora tratada pelo Estado brasileiro e as implicações dela decorrentes, nesta parte do texto não se fará um aprofundamento sobre essa temática, uma vez que a intenção é apontar as contradições presentes na Política de Desenvolvimento Territorial Rural e nos programas dela decorrentes. Nesse sentido, entende-se que historicamente a concentração da propriedade da terra tem definido relações desiguais de poder e de afirmação de direitos sociais no território.

Os dados dos Censos Agropecuários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) têm constatado a histórica concentração da propriedade da terra do Brasil. A título de exemplo, os dados do Censo Agropecuário de 2006 demonstram que os estabelecimentos com dimensão igual ou superior a 1.000ha equivalem a 0,91% do total de estabelecimentos e ocupam 42,42% da área total do campo brasileiro. No outro extremo, 47,87% dos estabelecimentos estão concentrados no grupo de área com menos de 10ha e detêm 2,37% da área. Corroboram essas estatísticas os dados acerca dos estabelecimentos e a área ocupada no Estado do Tocantins, conforme tabela abaixo:

**TABELA 1.** Estabelecimentos e Áreas Utilizadas no Estado do Tocantins (2006)

<b>Tocantins</b>	<b>Estabelecimentos</b>	<b>Área (ha)</b>
Agricultura Familiar	42.899 (75%)	2.695 (18%)
Não Familiar	13.668 (25%)	11.597 (82%)

**Fonte:** IBGE. Censo Agropecuário. 2006. Organizada pela autora.

Os dados obtidos mostram uma correlação desigual de poder entre as classes sociais no território, que se define de um lado pelos capitalistas e proprietários fundiários – que extraem a renda da terra e, de outro, os trabalhadores assalariados e camponeses que, enquanto força política coletiva de resistência à exploração da força de trabalho e expropriação dos meios de produção, têm se organizado através de movimentos sociais no campo.

Nesse contexto, a produção do caráter democrático nas políticas públicas direcionadas ao campo revela-se como uma estratégia de abstração da materialidade social a fim de garantir a manutenção de privilégios de classe. Assim, ao operacionalizar a abordagem territorial instrumentalizando o território como unidade de planejamento e gestão do espaço, o Estado reproduz o discurso do consenso alicerçado no sentimento de pertencimento territorial, desconsiderando as relações de poder e os conflitos sociais nele presente.

Um claro exemplo dessas relações de poder pode ser percebido no apoio dado pelo Estado à agricultura patronal em detrimento da agricultura familiar. Segundo informações do Jornal do Tocantins de 07 de Junho de 2013, foram destinados R\$ 39 bilhões em investimentos para o Plano Safra da Agricultura Familiar 2013/2014, dos quais R\$ 21 bilhões ao Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), principal fonte de crédito de custeio e investimento dos pequenos produtores e R\$ 136 bilhões para o financiamento e custeio dos produtores rurais para a safra 2013/2014. Estes dados evidenciam a força político e econômica da agricultura patronal, bem como as contradições presentes no aparelho do Estado.

Acreditamos que qualquer política de desenvolvimento que tenha como pretensão a redução das desigualdades sociais e a redução da pobreza deve perpassar, estruturalmente, pela realização de uma reforma agrária capaz, de fato, de possibilitar a democratização da base territorial de reprodução material e imaterial da vida, criando dessa maneira, as condições favoráveis à autonomia política da prática social.

Do ponto de vista teórico, é possível observar que o Estado reconhece a reforma agrária e a agricultura de base familiar como condições para o desenvolvimento territorial. No entanto, o que de fato vem se concretizando é a consolidação do modelo capitalista de desenvolvimento rural, que define uma nova forma de divisão territorial do trabalho que articula o agronegócio e a agricultura familiar. Ao agronegócio cabe o papel de mantenedor do superávit primário pela agroexportação de base monocultora e à agricultura familiar o papel de produtora de gêneros alimentícios e matérias primas para a indústria.

Ressaltamos, ainda, que a supremacia da política agrícola se encontra fragmentada nas estruturas de poder do Estado, considerando a divisão entre agricultura patronal e familiar representada de forma institucional pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), respectivamente.

Assim, embora essa segregação seja justificada pelo governo federal como uma estratégia para a agricultura familiar ter acesso direto às políticas públicas, o que se evidencia é o atendimento institucional aos interesses de classe que detêm a hegemonia no poder. A questão que se apresenta como central nesta nossa análise refere-se, deste modo, à impossibilidade de um modelo de desenvolvimento, definido pela hegemonia das relações capitalistas de produção, ser capaz de superar a pobreza e a violência no campo. Entende-se que, em verdade, este modelo reafirma a condição de pobreza dos camponeses e dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, é possível compreender de forma clara, por que a reforma agrária implantada pelo Estado brasileiro, a reboque da ação organizada dos movimentos sociais, enquanto uma política social compensatória das contradições capitalistas se restringiu apenas à criação de assentamentos rurais dirigidos para o alívio das tensões e dos conflitos sociais no campo, sem alterar a estrutura fundiária concentradora de terra nas mãos de poucos latifundiários e empresários rentistas. A esse respeito, as afirmações de Sampaio (2012) são bastante esclarecedoras:



É preciso esclarecer que a resistência à democratização da terra não se atém aos interesses estritamente ligados ao latifúndio improdutivo. O latifúndio produtivo – a grande empresa agrícola moderna – também depende de uma estrutura fundiária concentrada que bloqueia o acesso ao homem pobre a terra, e, em consequência, de um regime legal, que assegure a total disponibilidade das terras aos imperativos da exploração do capital agrário. O problema relaciona-se com o fato de que o caráter itinerante da agricultura subordinada ao agronegócio supõe a presença de grandes reservas de terras seja para repor as terras degradadas seja para abrir novas fronteiras de expansão dos negócios seja ainda como simples reserva de valor (SAMPAIO, 2012, p. 9-10).

No contexto da política de desenvolvimento territorial rural a reforma agrária foi redefinida a partir da transformação dos assentamentos rurais em espaços de produção com viabilidade econômica e, com isso, a necessidade estrutural do acesso à terra vem sendo escamoteada pelo marketing político do fortalecimento da agricultura familiar que adquire concretude nos territórios rurais por meio do financiamento dos projetos territoriais de custeio à produção e infraestrutura.

Sampaio (2012) defende que “é urgente a necessidade de uma profunda crítica à teoria e à prática que fundamentaram a luta pela reforma agrária no último período” (2012, p. 39). Ademais, ainda de acordo com esse autor:

A reforma agrária polariza a luta de classes entre dois polos opostos: de um lado, o latifúndio e seus cúmplices incondicionais – as burguesias brasileiras, o imperialismo e todos os segmentos da pequena burguesia que se beneficiam de privilégios aberrantes; e, de outro, os pequenos proprietários, os arrendatários pobres, os posseiros, os trabalhadores assalariados, os trabalhadores temporários, os sem terras, enfim, todos os homens do campo que vivem de seu próprio trabalho e seus aliados – os trabalhadores urbanos, empregados e desempregados. Em suma, a luta pela terra é um problema de classe. (SAMPAIO, p. 12)

Compreendemos que da forma como vem sendo concebida pelo Estado, a reforma agrária tem definido as (im)possibilidades à emancipação do homem do campo. Torna-se evidente também o fato de que a implantação da política de desenvolvimento territorial tem instrumentalizado a (des)organização do território ao tentar encobrir a permanência histórica da questão agrária brasileira, com repercussões diretas no campo e na cidade. Nesse sentido, reafirma-se a luta de classes como categoria analítica indispensável para se compreender o território e a atual configuração do campo brasileiro.

Por fim, à guisa de conclusão acerca da discussão realizada neste capítulo, é preciso salientar, que não se está a negar o avanço do estímulo ao diálogo compartilhado no local, entre as distintas instâncias de poder público e entre estas e as organizações e movimentos sociais. Analisando o histórico de clientelismo político brasileiro no qual o poder de decisão se restringia aos interesses político-partidários das prefeituras locais, a criação de institucionalidades territoriais mostra-se com uma importante possibilidade de conquista social.

No entanto, consideramos necessário ressaltar que numa sociedade estruturada em relações desiguais de poder entre as classes sociais e em que o direito à participação é indireto pela escolha de representantes, a existência formal de instâncias políticas gestadas por forças sociais, ainda que na escala local/regional não legitima necessariamente a participação democrática no território.

Fica claro, desse modo, que a gestão social das políticas públicas define novas possibilidades e desafios ao exercício da cidadania e, dependendo da forma de condução do processo político, os desafios podem significar ameaças às possibilidades, quando as instâncias políticas se traduzem em “espaços institucionalizados”, aflorando a chance de cooptação dos sujeitos sociais pela relação proximal com o poder institucional.

Ainda nesse sentido, é possível observar que, paralelamente aos descaminhos da política de reforma agrária implantada pelo Estado, tem-se evidenciado um processo de desmobilização política das organizações e movimentos sociais de luta pela terra no que diz respeito às mobilizações, ocupações e aos acampamentos. Ao deixar de fazer o enfrentamento necessário com o Estado, essas organizações fragilizam-se enquanto forças políticas de transformação social.

## Capítulo 4

### **ESTADO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO NO TOCANTINS – RECOLOCANDO O DEBATE SOBRE A LUTA DE CLASSES**

O presente capítulo tem o objetivo de analisar as políticas de educação para o campo, a partir das contradições da luta de classes que se realizam no âmbito do Estado. Tal análise parte do pressuposto de que para compreender as políticas públicas de educação para o campo no contexto atual – em que uma diversidade de sujeitos se coloca como seus protagonistas – é imprescindível retomar os principais momentos que marcaram sua história, os conflitos e as contradições de classes ocorridas na arena do Estado, buscando, dessa maneira, compreender de forma crítica o real significado atribuído à Educação destinada aos trabalhadores no campo.

Este capítulo tem, ainda, como objetivo, contribuir para a compreensão do processo de constituição e desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação para o Campo no cenário atual, particularmente aquelas destinadas à classe trabalhadora. Ele parte da compreensão de que é preciso concebê-las em interação com o conjunto das políticas sociais e educacionais e com as características do Estado Social que as opera, desvelando o campo das relações em que elas são constituídas, inscrevendo-as no contexto mais amplo do desenvolvimento das políticas educacionais no Estado brasileiro, em seu movimento histórico e político.

Nessa perspectiva, a análise da Política Pública de Educação para o Campo associa-se à busca de “elucidação da natureza e papel do Estado, tomado como instância onde se projeta a complexidade de interesses sociais, com influência nos compromissos de políticas públicas configuradas em cada conjuntura”. Desse modo, Estado e Políticas Públicas de Educação para o Campo “são, pois, tomados como campos cuja dinâmica e inter-relação compõem um pilar analítico de referência.” (RODRIGUES, 1999, p. 15-16)

A abordagem histórica é reveladora “da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais” (BEHRIG; BOSCHETTI, 2006, p. 25) que vem permeando o desempenho da Política educacional no país, nas últimas décadas. Num primeiro momento, ela nos permite observar que o Estado brasileiro, como outros na América Latina, se constituiu como um importante aliado da burguesia, atendendo à

lógica de expansão do capitalismo. Nesse sentido, as emergentes Políticas de Educação para o Campo no País, devem ser apreendidas no movimento geral e nas configurações particulares desse Estado.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos como referencial, que orienta a interpretação e análise propostas, a epistemologia materialista histórica dialética, especialmente alguns dos seus pressupostos centrais, entre os quais, o de que é preciso buscar compreender o movimento e os aspectos contraditórios do real, muito mais do que repetir obstinadamente princípios abstratos e, também, o de que é preciso empreender a crítica, enquanto análise rigorosa do atual estado das coisas ou do movimento real de sua transformação. O conhecimento construído a partir desse movimento de compreensão da realidade, para além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, buscar na epistemologia materialista histórico-dialética os fundamentos do trabalho de pesquisa torna-se, também, uma questão ético-política.

#### **4.1. A História da Educação do Campo em Perspectiva**

A Educação, quando entendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações apresenta-se, historicamente, como um espaço de disputa hegemônica. Esse embate se dá na perspectiva de articular aos interesses de classes as concepções e a organização dos processos e dos conteúdos educativos, tanto na escola quanto nas diferentes esferas da vida social.

Na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se com o objetivo de prepará-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da educação de forma controlada, para responder às demandas da sociedade capitalista. Para os grupos sociais que constituem principalmente a classe trabalhadora, no entanto, a educação é, antes de tudo, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do saber social, enquanto um conjunto de conhecimentos e habilidades que permita uma melhor apreensão da

realidade e envolva a capacidade de fazer valer os seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Essa luta aparece repleta de sutilezas, cujo risco é o de que se tome o movimento da realidade na sua imediatez fenomênica ou no plano político-ideológico, como sendo a própria realidade concreta. Essa argúcia acaba confundindo os processos históricos que mudam a estrutura social, os processos produtivos, a divisão e o conteúdo do trabalho, os processos educativos e as formas de reprodução social da força de trabalho, como necessidade de refuncionalização das relações sociais dominantes com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza dessas relações (FRIGOTO, 1995, p. 05).

No plano nacional, podemos observar que o quadro de conjunturas que se atualizaram, alimentadas pelo fortalecimento da globalização do mercado, enquanto estratégia de acumulação do capital, vem delimitando, principalmente a partir da década de 90 do século XX, uma dramática exclusão social. Nesses últimos anos, o recuo dos movimentos sociais, os quais, historicamente, vêm lutando e demandando novas formas de relações sociais frente à ofensiva do capital, lançam novos desafios para a educação da classe trabalhadora no campo, entendida como prática política.

Daí a necessidade de reconhecer, nos mais de 500 anos de história da educação brasileira, os distintos movimentos históricos que a constituem, orgânicos e ocasionais, para utilizar a linguagem de Gramsci. Partimos do pressuposto de que não se pode compreender radicalmente o presente se não se compreenderem as suas raízes, o que, necessariamente, implica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2010, p.04)

Um marco na história da educação brasileira, segundo o autor acima referido, é a chegada, no ano de 1549, dos primeiros jesuítas para prover e dirigir a religião e a educação no Brasil. Sua vinda, juntamente com o primeiro Governador-geral, Tomé de Souza, está diretamente relacionada aos revezes sofridos pela Coroa Portuguesa, na tentativa de colonizar o território brasileiro nas primeiras décadas do século XVI. Para atender ao pedido de Dom João III, de “povoar as ditas terras do Brasil para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” os jesuítas criaram escolas, colégios e seminários ao longo das diversas regiões do território brasileiro. Saviani (2010, p. 26) coloca que “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Ainda a esse respeito Saviani (2010, p. 29), afirma que:

o processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação, enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Assim os jesuítas, com o apoio da Coroa Portuguesa e das Colônias conseguiram manter o monopólio da educação por mais de dois séculos. Em 1599, ainda na fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração do “Ratio Studiorum”, um plano geral de estudos a ser adotado por todos os colégios da ordem e em todo o mundo. O plano ficou conhecido pelo seu caráter universalista, como se percebe acima e, ainda, pelo seu caráter elitista, uma vez que “acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial”. (SAVIANI, 2010, p.56).

No que tange à Educação para o campo, observa-se que seu surgimento se dá ao fim do Segundo Império, sendo implantado em maior escala no início do século XX. Juntamente com a Proclamação da República, foi constituída a Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria que, entre suas atribuições, deveria prestar atendimento aos alunos do campo. Segundo Passador (2006), entre 1904 e 1906 essa pasta foi fechada, tornando a ser implantada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos, pois acreditava o governo republicano que a educação seria a forma de modernizar o país e, assim, a educação foi estabelecida como condição necessária para o esse desenvolvimento.

Afirmava-se a necessidade de reformar a sociedade através da “reforma do homem”. Essa educação, segundo os pensadores, políticos e intelectuais daquele período, deveria preparar o homem para uma sociedade democrática. Sob a égide positivista, os pensadores da Era da República defendiam a educação como o elemento redentor da sociedade que se encontrava submersa na escuridão.

Segundo Nagle (1976),

[...] O sonho da República espargia as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a

colaborar para que o Brasil se transforme em uma nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 1976, p.100).

Vale lembrar que os países europeus viviam os tempos da modernidade, contexto em que a burguesia pregava a visão de que “todos os homens são cidadãos”. Para assegurar a “cidadania” era preciso que a educação baseada na “pedagogia da essência” se tornasse universalizada. De acordo com Saviani (2007):

A burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência com um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo”, e “é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas de ensino e vai advogar a escolarização para todos” (SAVIANI, 2007, p. 38).

A “igualdade para todos” constituía-se, dessa forma, como uma condição para que a nova ordem capitalista se estabelecesse. Nesse sentido, a educação passou a ser um dos pilares da consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2007, p. 40). Entretanto, à medida que passava o tempo, as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista, ou seja, as contradições de classe, começaram a colocar em questão a hegemonia da burguesia. Essa, por sua vez, muda então a visão de igualdade entre os homens propagada pela “pedagogia da essência” para a “pedagogia da existência”, de acordo com a qual [...] os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens [...], há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2007, p. 41).

Nesse contexto, as desigualdades sociais e os privilégios da classe burguesa passaram a ser justificados pelo ideário educacional das “diferenças”. Aqueles que viviam no campo eram os “diferentes”, tidos pela burguesia como ignorantes, atrasados, considerados entraves para o desenvolvimento e o progresso do país.

Assim, nas primeiras décadas do século, segundo Leite (1999, p.28), em razão da visão urbano-industrial de desenvolvimento que se vinha formando no país, todos os esforços políticos e administrativos estiveram direcionados para a metrópole. Até os anos de 1920, o Estado brasileiro não se preocupou com a questão da escolarização da

população do campo, por entender que o trabalho manual executado por aquela população prescindia de escolarização.

Muito embora 80% da população brasileira se encontrasse no campo, nos primeiros anos da República, conforme afirma Leite (1999, p. 14), a educação não chegava até ela. Por razões socioculturais, a escolarização dessas populações sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional desenvolvido pelos Jesuítas e a interpretação ideológica que acreditava que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Foi somente com a intensa migração ocorrida nos anos de 1920 que a sociedade brasileira atentou para a educação rural. Isto ocorreu por ocasião do forte movimento migratório interno “[...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 1999, p. 28). Foi nesse contexto que surgiu o movimento que ficou conhecido como “Ruralismo Pedagógico”, que pretendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. Para os defensores do Ruralismo Pedagógico o campo era percebido como um lugar de atraso e ignorância pela sociedade. O moderno, o progresso estava na cidade. A escola do campo teria, então, a função de proporcionar o desenvolvimento das populações tirando-as da situação de miséria econômica e intelectual, promovendo a fixação do homem no campo.

É importante destacar, ainda, que o movimento do Ruralismo Pedagógico contava com o apoio dos latifundiários que temiam perder a mão de obra barata de que dispunham; contava, ainda, com o apoio de uma elite urbana, preocupada com as consequências do inchaço das periferias urbanas, em decorrência da grande migração campo-cidade que vinha ocorrendo no país, com aumento expressivo da pobreza nos centros urbanos e a explosão de uma série de problemas sociais dela decorrentes.

De acordo com Araújo (2007, p. 36), o Ruralismo Pedagógico foi originário do domínio coronelista, avesso ao processo de industrialização e urbanização do país. Essa visão compreendia o campo como lugar privilegiado para a formação de homens virtuosos, em seus aspectos físico, moral e social. Defendia, pois, uma educação diferenciada, com currículos e metodologias específicas para as escolas localizadas no campo.



Aqui podemos perceber que os pressupostos subjacentes a esse pensamento estavam pautados numa visão dicotômica de cidade e campo. A visão romântica de que o país possuía clara vocação agrária foi a base ideológica que sustentou os objetivos educacionais desse movimento: “fixar” a população que vivia no campo, no campo (CALAZANS, 1993) e “preparar indivíduos, oferecendo-lhes a eficiência material e a ideologia do poder constituído” (PRADO, 1982, p. 60).

Depreende-se, deste modo, que a preocupação emergente com a educação das populações que viviam no campo, esteve atrelada à busca de soluções para os problemas relacionados ao êxodo rural, tais como o surgimento de favelas, a violência, os problemas de saúde, decorrentes da falta de saneamento básico, entre outros. Ademais, o modelo de produção pautado na agricultura de subsistência e na monocultura para exportação, adotado no país, já não correspondia aos interesses do capital, ante o avanço das forças produtivas externas.

Assim é que, frente ao anseio de colocar o Brasil na modernidade do século XX, ainda durante a República Velha, a educação passou a ser concebida como pressuposto fundamental para o seu desenvolvimento. Defendida pelos intelectuais daquele período, sob forte apelo nacionalista, como a defesa da brasilidade e dos valores cívicos, a educação passou a ser vista como capaz não apenas de conter a migração e evitar um colapso urbano, como também ser capaz de:

dar forma ao País amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação [...]. Educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite, com autoridade para promovê-la (CARVALHO, 1989, p. 09)

É importante destacar, todavia, que a preocupação com a educação surgiu num momento de muitas contradições no país, em que a luta de classe se acirrava, com movimentos de resistência eclodindo em vários lugares. Os anos de 1920 foram marcados pelo Movimento dos 18 do Forte, pela Semana da Arte Moderna, pela criação do Partido Comunista, pela Revolta Tenentista e pela Coluna Prestes. Todos esses movimentos contribuíram para o processo de modificação do cenário político brasileiro.

No plano internacional, a Inglaterra que, desde o período do Império, era a principal credora do Brasil e financiava nossa política agrária, após a Segunda Guerra Mundial não conseguiu manter sua primazia no controle da economia brasileira, que foi

transferida para os Estados Unidos da América, nova grande potência mundial, surgida após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse contexto influenciou fortemente as mudanças na estrutura político-econômica do país, ocorridas entre meados dos anos de 1920 e meados dos anos de 1930, pois, apesar das recorrentes crises de superprodução, até o fim da República Velha, o café era o principal produto de exportação brasileiro. Com a quebra da Bolsa de Nova York, a chamada crise econômica de 1929, os preços do café despencaram e uma crise político-econômica se instalou no Brasil, exigindo mudanças em sua superestrutura.

Diante desse contexto e sob a inspiração da obra do americano John Dewey, o ideário da Escola Nova foi introduzido no nosso país. Esse movimento, que também ficou conhecido como “otimismo pedagógico”, criticava a escola tradicional, propondo novas metodologias no processo de ensino aprendizagem, que se caracterizavam especialmente pela experimentação e observação, ou seja, pelo “estudo do meio” e pela primazia do interesse da criança.

Em 1932, educadores brasileiros publicaram essas concepções através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reivindicando mais atenção do Estado para com as políticas educacionais, educação pública, obrigatória e laica. Como destaca Paiva (1987, p. 161), o ideário escolanovista, formulado pelo novo poder hegemônico sobre o Brasil – os Estados Unidos – lançaram, assim, suas bases ideológicas, por meio do controle da educação.

Tais tendências progressistas, apoiadas nos princípios liberais da Escola Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei, trazidas pelos Pioneiros da Educação eclodiram como um movimento de transformação de toda a educação, atribuindo à escola a tarefa de solucionar a situação de miséria e ignorância em que vivia a população urbana e rural, afirmando que a educação era a base e a esperança de melhores condições de vida e desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Vale dizer, todavia, que tais ideias encontraram resistência de grupos que defendiam a bandeira da educação subordinada à doutrina religiosa, contrapondo a educação particular à educação pública. Esse momento da história da educação brasileira refletiu o embate entre as ideias tradicionais e o fervilhar das ideias novas, debatidas pelos Pioneiros da Educação que, como já referido, defendiam a laicidade, a gratuidade e a responsabilidade do poder público pelo ensino.

Os Pioneiros da Educação buscaram reorganizar a escola urbana e as poucas que existiam no meio rural, desde as condições físicas até as metodológicas e às relacionadas à formação de professores. Sobre essa última, enfatizavam a necessidade de formar professores que se “ajustassem aos ideais modernos” e que formassem pessoas habilitadas para atuar nas escolas rurais com conhecimentos especializados, inclusive em agricultura e enfermagem. Porém, esses ideais nunca se concretizaram, e a educação e a formação de professores para atuarem no meio rural permaneceram no esquecimento. O número de professores leigos, sem sequer a formação da Escola Normal era muito grande, e o projeto de educação e formação de professores específicos para aquele contexto permaneceu apenas no campo do discurso.

Consideramos importante destacar, ainda, que o ideário da Escola Nova, até o final da Primeira República, conseguiu refrear a chamada Pedagogia Socialista e a Pedagogia Libertária, que tinham forte influência no meio operário e que no Governo Vargas foram fortemente combatidas. Durante a vigência do Estado Novo (1930-1945) a tradição de obrigatoriedade e gratuidade da educação brasileira defendida pelos Pioneiros da Educação foi mantida. A nova realidade do país, caracterizada por um sistemático processo de industrialização, baseado na forte intervenção econômica do Estado na economia e na substituição de importações, bem como pela centralização do poder estatal permitiram que o Brasil desenvolvesse sua indústria. Esse processo, por sua vez, passou a exigir uma mão de obra mais qualificada. Para isso era preciso investir em educação. Desse modo, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.

De acordo com Paiva (1987, p. 127), referindo-se à Educação no Estado Novo, duas frentes foram estruturadas: uma para refrear a migração e outra para atender a demanda de mão de obra nas indústrias. De um lado, tinha-se o discurso populista de Vargas de povoar e sanear o campo. De outro, a necessidade de mão de obra mais especializada para a indústria. Deu-se, dessa forma, ênfase ao trabalho manual das escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de um projeto voltado para o ensino vocacional urbano, destinado a formar trabalhadores, principalmente da classe popular. Nesse sentido, merece destaque a chamada Reforma Capanema, de 1942, que sustentou a visão de formação para o processo de industrialização da Economia, voltado para a capacitação profissional, acentuando dessa forma a dualidade do processo educacional brasileiro: de um lado o ensino propedêutico com o objetivo de formar

dirigentes do país, pautado no ensino humanístico e destinado à elite e, de outro, o ensino profissional, pautado na técnica e destinado às massas.

Ainda segundo Paiva (1987, p. 129), em 1933 iniciou-se a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. Essas discussões acabaram influenciando a Constituição Brasileira de 1934 que, pela primeira vez, dispôs que a Educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. No que tange à educação para as populações do campo, no artigo 156, parágrafo único, determinou: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

Em 1935, ocorreu o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural. Segundo essa autora, a legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação de recursos para a educação da população que vivia no campo, mas, novamente, a referida orientação não teria saído do papel.

No campo, foi somente com a criação da Associação Brasileira de Educação Rural, em 1937, que o Estado Novo voltou, de fato, sua atenção para aquela população. A Instituição tinha o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rural. Percebe-se, nesse período, a consolidação da ideia do grupo dos pioneiros do Ruralismo Pedagógico, já referido anteriormente, de estender o ensino a um maior número de pessoas, na perspectiva de superar o urbano como parâmetro, dado o elevado êxodo rural e o surgimento de questões sociais decorrentes desse fenômeno.

Leite (1999), ao referir-se aos programas voltados para a educação da população no campo no Governo Vargas, coloca que tais programas estiveram sempre vinculados a alguns interesses, servindo tanto ao capital internacional quanto ao processo de urbanização e industrialização iniciado com a Proclamação da República. Paiva (1987, p. 161), por sua vez, afirma que, além de assumir a educação como um aparelho ideológico forte, o Estado Novo, colocou-a inteiramente a serviço dos interesses do imperialismo. Prova disso foi a constituição fascista do Estado Novo de 1937, que trouxe uma orientação político-educacional voltada aos interesses capitalistas, sugerindo a educação como preparadora de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista.

Enquanto a Constituição anterior ressaltava a educação como direito público, a de 1937 dispôs que a arte, o ensino e a ciência fossem oferecidos por indivíduos ou

associações particulares, eximindo o Estado desse dever. A gratuidade e a obrigatoriedade foram mantidas apenas para o ensino primário e para o ensino manual em escolas normais primárias e secundárias. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes dominantes, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional, para os operários e camponeses. Nesse contexto, com o objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado, é que foram criadas, na década de 1940, instituições como SENAI e SENAC.

Assim, podemos observar que, a partir dos anos de 1940, os organismos internacionais vinculados, especialmente aos Estados Unidos, começaram a interessar-se, cada vez mais, pela educação das populações que viviam no campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de lutas camponesas. Vale assinalar que na República Velha e no governo Vargas eclodiram, pela via militar, muitas lutas dos camponeses contra as oligarquias rurais, como Canudos, Contestado e outras, além de levantes de operários e camponeses sob a orientação do Partido Comunista, como a Coluna Prestes, e o heroico Levante de 1935, entre outros. Nas décadas seguintes, as importantes e combativas Ligas Camponesas<sup>27</sup> causavam grandes preocupações à burguesia burocrático-latifundiária, com as tomadas de terras e a organização de frentes guerrilheiras.

No ano de 1945, o Brasil firmou acordo com a Fundação Interamericana de Educação, fato que, entre outras coisas possibilitou um estreitamento das relações entre os dois países, através da vinda de docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos para o treinamento de brasileiros e americanos, especialistas nesse tipo de ensino. Nesse contexto, ao fim da segunda Guerra Mundial, em consonância com a política norte-americana, foi criada a

Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujo principal objetivo era, a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a implantação de centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de semanas ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo) e também a criação e a implantação dos chamados clubes agrícolas e dos conselhos comunitários rurais (LEITE, 2000, p.32).

---

<sup>27</sup>As ligas camponesas surgiram em meados dos anos 40, no Nordeste, como associações civis amparadas no Código Civil. As ligas camponesas foram fundadas sob a influência do Partido Comunista, que vivia um momento de ilegalidade. No tocante ao trabalho das Ligas, o objetivo do partido era ampliar sua base de influência, com a concretização da Aliança. (MENEZES NETO, 2001, p. 36)

Mendonça (2007, p. 257) chama atenção para o fato de que, apesar de ter atendido o interesse das partes contratantes, Brasil e Estados Unidos da América, as ações desenvolvidas através do acordo de cooperação em nada serviram para a escolarização da população do campo, uma vez que tinham caráter informal, muitas vezes complementar à escola, desenvolvendo trabalhos fora daquele espaço como Dias de Campo, Semanas Agrícolas e outras mais.

A esse respeito, Leite (1999, p. 33) coloca que a expansão dos processos informais de aprendizagem, se deu através de: a) cursos profissionalizantes do SENAI, SENAC e mais tarde do SENAR (década de 40/50 até os nossos dias); b) Programa de Extensão Rural patrocinado pelo governo federal e estadual (décadas de 60/70/80); Formações socioculturais dos grupos minoritários de bairros e/ou comunitários, dos grupos de educação popular.

As ações operacionalizadas pelo CBAR foram desenvolvidas, de modo especial, nas regiões Norte e Nordeste do país e se materializaram, principalmente, na fundação de “Clubes Agrícolas” que funcionariam junto às escolas primárias do campo e na criação de centros de treinamento. Os Clubes Agrícolas já haviam sido implantados em 1942, mas foi o CBAR que os fortaleceu e institucionalizou, financiando seu funcionamento, segundo Mendonça (2007, p. 158).

Esses clubes funcionavam em anexo às escolas primárias do campo, que eram vinculadas ao Ministério da Educação, enquanto seus apêndices, os Clubes Agrícolas, vinculavam-se ao Ministério da Agricultura (MENDONÇA, 2007). As escolas agrícolas proliferaram rapidamente. Segundo a autora, em 1947 havia 1.450 unidades e em 1958 já eram 2.183 registradas junto ao Ministério da Agricultura. Difundiam “o amor à terra”, o “gosto pelas atividades produtivas”. Eram, na verdade, a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses das classes dominantes.

A Constituição Brasileira de 1947, submissa aos interesses do imperialismo norte-americano e ao capital presente no campo, manteve a obrigatoriedade do ensino primário, fazendo voltar o preceito liberal de que a educação é “direito de todos,” baseado nos princípios da Escola Nova norte-americana, já consolidada na ideologia educacional brasileira. Propôs, ainda, que a educação do campo fosse transferida para a

responsabilidade de empresas privadas: industriais, comerciais e agrícolas, sendo elas obrigadas a financiá-las, como expressa o Capítulo II da Educação e Cultura, Artigo 166, inciso III: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”.

Quanto à obrigatoriedade do ensino, exigia que as empresas industriais e comerciais oferecessem ensino aos trabalhadores menores, em forma de cooperação, e eximia as empresas agrícolas dessa responsabilidade; ou seja, o Estado deixou de oferecer educação elementar como um direito das populações que viviam no campo, delegando-a à iniciativa privada. Obviamente, a educação tornou-se ainda mais precária e ausente no campo.

No ano de 1949, patrocinada pelo então Ministério da Educação e Saúde, sob a orientação da Igreja Católica e do Serviço Social, foi proposta a criação das Missões Rurais de Educação. Pautadas nas experiências das Missões do México, baseavam-se na filosofia do desenvolvimento de comunidades (DC) por processos educativos e assistenciais, e eram compostas por equipes multidisciplinares, constituídas de agrônomos, médicos, sociólogos, psicólogos e assistentes sociais. As missões rurais duraram pouco, mostrando-se onerosas e pouco úteis (OLINGER, 1986).

No início dos anos de 1950, Brasil e Estados Unidos firmaram novos tratados de cooperação técnica que resultaram na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e no “Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos” (ETA). A CNER, criada pelo Decreto nº. 46.378, de 7 de julho de 1959, estava, conforme texto do próprio Decreto, “voltada para o desenvolvimento econômico e para a melhoria das condições do nível de vida das populações nordestinas” e para “a organização de uma missão rural de educação, a construção, instalação e funcionamento de um centro de treinamento destinado a técnicos, auxiliares e líderes rurais, e instalação e financiamento ou custeio de uma emissora de educação rural e de duzentas escolas radiofônicas”.

Segundo Paiva (1987, p. 161), a Campanha Nacional de Educação Rural orientada pelo imperialismo norte-americano, deveria alfabetizar os camponeses. Muitas missões foram instaladas pelo interior do país, além de centros de treinamento para professores leigos e, ainda, preparação dos filhos dos camponeses para atividades agrícolas (PAIVA, 1987, p. 201). Segundo a autora, o objetivo da CNER era contribuir

para a evolução dos camponeses, despertando neles o espírito comunitário, os valores humanitários, o sentido de suficiência e responsabilidade, para que não houvesse tantas diferenças entre campo e cidade (PAIVA, 1987, p. 197). Outro objetivo era desenvolver uma educação sanitária, de higiene, alimentação e afins, que prevenisse epidemias de doenças e reduzisse a mortalidade infantil.

Sua ideologia principal era a modernização do campo e o desenvolvimento comunitário, ou seja, submeter o campo brasileiro aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura e oferecer alternativas à população que ali vivia, neutralizando-a e afastando-a das organizações de luta como as Ligas Camponesas, que então proliferavam. Desse programa, surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Apesar de a CNER ter mantido até 18 missões em funcionamento, principalmente no Nordeste, os resultados foram pouco visíveis, e ficou demonstrado que apenas as metodologias empregadas no DC não seriam suficientes para promover o desenvolvimento local (FONSECA, 1985)

Esses acordos firmados com o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura (MA), conforme Mendonça (2007), “inauguraram uma nova modalidade de ‘cooperação bilateral’ baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém-criado Serviço Social Rural do MA (1955)”. Os programas educacionais suplantaram a escola e avançaram para a assistência técnica, que seria um veículo, também poderoso, para inculcar a ideologia dominante, aplacar as lutas no campo e alcançar os interesses imperialistas de controlar o campo brasileiro.

O Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) também avançou, concomitantemente com os programas educacionais, fortemente articulados entre eles. O ETA firmou 58 convênios com 80 entidades públicas e privadas (associações de crédito e assistência rural) para oferecer assistência técnica às populações do campo, na forma que ainda hoje chamamos Extensão Rural, com a ideologia norte-americana de “comunidades”, “associativismo”, entre outras denominações. Nesse período, foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje EMATER, que também investiu no Programa de Extensão Rural, objetivando o combate à carência, à subnutrição e às doenças (LEITE, 1999, p. 33).

Os principais líderes locais eram iludidos e cooptados com aquele ideário liberal. Aquela foi uma forma de ludibriar e desmobilizar os trabalhadores rurais, uma vez que



esse foi o período de mais intensa efervescência dos movimentos sociais e sindicais no campo brasileiro. A função desses programas de educação para o campo era uma forma de “redirecionamento imprimido na ‘cooperação cultural’ norte-americana” (MENDONÇA, 2007).

A institucionalização efetiva de um serviço de assistência técnica e extensão rural no país deu-se ao longo das décadas de 50 e 60, a partir da criação nos Estados das associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 21/06/1956. As ACARs eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros<sup>28</sup>.

LEITE (1999, p. 35), ao abordar os programas de extensão rural naquele período, afirma que eles tinham um caráter eminentemente político. Pretendiam combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que se evidenciava no Brasil e em toda a América Latina e os movimentos organizados de trabalhadores. Objetivavam, ainda, conter os movimentos migratórios internos, como o êxodo rural, que inchava as periferias das cidades, e atender parte da reivindicação dos camponeses, que se organizavam cada vez mais e precisavam ser controlados. No âmbito cultural pretendiam controlar a ideologia das massas camponesas, que rejeitavam as ideias burguesas. No plano econômico, os programas deveriam dar sustentação ao processo de industrialização e atrelamento da economia brasileira aos grandes grupos econômicos multinacionais, atendendo aos interesses do imperialismo norte-americano, garantindo o processo de dependência do Brasil aos seus ditames.

As políticas educacionais existentes até então não resolveram os problemas da educação no campo, que continuaram marginais, representando um pequeno percentual, se comparada à educação urbana. Continuou sendo vista como atrasada e tradicional

---

<sup>28</sup> No contexto da polarização política, econômica e militar da Guerra Fria, a criação das associações deveu-se, sobretudo, a incentivos da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico (AIA) entidade filantrópica ligada à família Rockefeller, então muito próxima do governo americano. A primeira ACAR foi criada em Minas Gerais, em 06/12/1948, depois de gestões de Nelson Rockefeller junto ao governo mineiro. Juscelino Kubitschek, baseado nos bons resultados obtidos pela ACAR-MG, assinou em 1954 um acordo com o governo norte-americano e criou o Projeto Técnico de Agricultura (ETA), visando a uma cooperação técnico-financeira, para execução de projetos de desenvolvimento rural, entre os quais se destacava a coordenação nacional das ações de extensão rural. Diversos escritórios (ETAs) foram criados em cada Estado, nos anos seguintes, tendo em muitos casos sido os embriões de cada ACAR no respectivo Estado. Todas estas ações buscavam “desenvolver o campo” e, principalmente, suprir as deficiências de educação formal. (PEIXOTO, 2008)

(CALAZANS, 1981, p. 162). Os programas de educação rural informal, pautados na educação comunitária, desenvolvidos pela extensão rural não atenderam aos anseios daquela população, tirando, além do mais, o foco da necessidade de educação formal.

Segundo Calazans (1981, p. 181) os resultados dos programas governamentais reforçaram o preconceito a respeito da população que vivia no campo como atrasada e ignorante, sem higiene e sem projeto de vida, fortalecendo a dominação, a discriminação sociocultural e o aumento da dependência econômica dessa população em relação a esses programas.

Reforçando essa compreensão, Fonseca (1985, p. 91) coloca que:

[...] O trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. A base material da ação educativa da Extensão Rural era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre o qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem estar social (FONSECA, 1985, p.91).

Tais práticas foram instituídas sem considerar os saberes das populações a que foram destinados, ou sem discussão de uma especificidade de formação contextualizada, compreendida a partir das necessidades dos sujeitos. Os princípios subjacentes a esse projeto educativo perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, porém, sob o discurso de desenvolvimento agrário.

Outro autor que discutiu em suas pesquisas o caráter de viabilização dos interesses do capital na implantação de programas como o de extensão rural, foi Grzybowski. Para ele, o Estado e as classes dominantes procuraram desenvolver tais programas para adequar os trabalhadores rurais ao uso da tecnologia e ao saber-fazer nas diferentes regiões e âmbitos da produção. E ainda,

Ao promover programas do tipo Mobral ou definir como prioritária a Educação Rural, com construção de escolas em áreas rurais, treinamento de professores, distribuição de material didático, etc. procuraram recuperar um espaço de barganha social que facilitasse a reprodução da dominação através das novas formas de legitimação (GRZYBOWSKI, 1986, p.58).

Conforme Leite (1999, p. 41), nas décadas de 1960 e 70 a SUDENE, SUDESUL, INCRA e SUDAM tinham, todas elas, algumas linhas de financiamento

com o mesmo objetivo de “fixar” os camponeses no campo e conter o avanço das lutas camponesas que se alastravam por todo o país. Todas essas medidas educacionais não serviram, porém, para “fixar” os camponeses no campo.

Em 1940, foi a política de Vargas, orientada pelos norte-americanos, chamada de “Marcha para o Oeste”, que expandiu a fronteira demográfica brasileira para o Centro-Oeste. A partir da década de 1960, o Brasil mergulhava na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho. A partir desse período, como já vimos, projetos oficiais de colonização levaram outros tantos milhares de camponeses de todo o país para a Amazônia.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, que conferia aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação primária e média. Ao Município cabia: “Construir escolas, contratar e capacitar professores e definir a gestão pedagógica”. Isto não acontecia na maioria dos municípios brasileiros. Foi uma lei completamente omissa em relação à educação do campo, que ficou sob a responsabilidade dos municípios e foi se tornando cada vez mais precária e submissa aos interesses de mercado.

A partir da década de 1960, houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de “fixar” os camponeses no campo, o objetivo agora era retirá-los de lá, para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Iniciava-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e dado estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo desapareceria também.

Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permaneceu a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. O Brasil, até 1970, estivera com uma educação do campo sob o gerenciamento da iniciativa privada, não havendo, então, nenhuma política pública, até aquele momento, para escolarizar aquela população. Os

camponeses, por meio dos movimentos populares, exerciam pressão sobre o governo, ao mesmo tempo que recorriam a alternativas de educação popular como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, entre outros.

De acordo com Paiva (1987), o MEB surgiu em 1961, ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), tendo sido apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE). A educação, em sua concepção, deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo, e

[...] esta transformação do Brasil era necessária e urgente, e, por isso mesmo, a educação deveria ser também um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. A partir de então, defendia-se o MEB como um movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social, comprometido com esse povo e nunca com qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretende prender o povo (PAIVA, 1978, p.241).

O movimento de Educação Popular ganhou inúmeros seguidores e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar subalterno, mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos. Foi nesse período que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando, por meio de Círculos de Cultura que deram origem aos Centros Populares de Cultura (CPCs), difundidos por todo o país por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes).

Fundamentadas no método de Freire (1970), foi nesse período que várias comunidades rurais desenvolveram a chamada Educação Libertadora, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. Durante esse período, a luta dos movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais, foi no sentido de desempenhar um papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos de acesso à terra, água, saúde, ao crédito diferenciado, à educação e moradia.

Para contrapor-se a esses movimentos de educação popular, o regime militar, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o Mobral, que funcionou até 1985, e que se propunha a fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis adequados. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que o oferecido nas cidades.

Não tendo o Mobral atingido o seu objetivo e os dados de analfabetismo no campo continuando altíssimos, o governo criou especificamente para o campo o Edurural, mais um programa financiado pelo Banco Mundial, que funcionou de 1980 a 1985. Esse programa foi implantado no Nordeste e, assim como o Mobral, configurou-se como instrumento ideológico do regime militar (LEITE, 1999).

O Edurural apresentava como principal objetivo ampliar as condições de escolaridade do povo nordestino, mediante a melhoria das condições físicas, dos recursos materiais e dos humanos disponíveis. Pretendia, ainda, a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural intelectual de adultos e orientação para o trabalho.

O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por sua vez, objetivava erradicar o analfabetismo do país; a crítica, porém, afirma que o sistema escolar controlado pela ideologia militar limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a manutenção do capitalismo e dos elementos básicos de segurança nacional. “Os idealizadores do MOBREAL, assim como os da Lei 5.692/71, admitidas suas boas intenções, cometeram o equívoco de acreditar que era possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país” (BUFFA; NOSELLA, 1997, p.145).

Encontramos em Barreto (1985) uma avaliação dos objetivos, da função e do papel do Edurural, bem como o de outros programas para o Nordeste e Brasil como um todo, a saber:

[...] o papel das políticas sociais no nordeste, e em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país (BARRETO, 1985, p.149).

Em resposta a toda essa movimentação, foi também nesse período, entre anos 60 e 70, que proliferou uma série de instituições e programas governamentais para o meio rural, dentre os quais podemos citar, segundo Calazans (1993), a criação da Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA); o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA),

criados com a extinção da SUPRA em 1964; e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), originado a partir da fusão do IBRA e do INDA.

O que se pode observar, ao longo de todo o percurso da educação escolar destinada à população que reside no campo, é que todos os projetos desenvolvidos pelo poder instituído, estiveram sempre sob a influência de uma visão urbanocêntrica, desenvolvimentista e comprometida com planos nacionais centralizadores e diretivos, centrados numa racionalidade técnico-instrumental que tem como principal objetivo perpetuar uma formação para o trabalho, para o exercício de uma função operacionalizada rumo ao progresso erguido como bandeira.

De acordo com Leite (1999)

Extrapolando a trilha da modernização dos anos 70 e a Ideologia do Milagre Brasileiro, o analfabetismo nessa década manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro da sociedade nacional. Daí o porquê das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a ele, o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto), que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, Edurural e o Mobral (LEITE, 1999, p.48).

Na trajetória histórica da educação para o campo, merece destaque ainda a aprovação da Lei da Lei 5.692/71, também chamada a LDB dos militares, que disciplinou a estruturação do ensino de 1º e 2º graus e tratou da educação do campo no seu artigo 49, dispondo que:

As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

O art. 58 da mesma Lei, por sua vez, transferiu para a responsabilidade das administrações locais, a responsabilidade pela educação da população, ao estabelecer a “[...] passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau”.

Novamente, como se evidencia, o Estado delegou à iniciativa privada o papel de suprir a demanda de escolarização por parte da população, contribuindo decisivamente para o processo de precarização da oferta de educação escolar para a classe trabalhadora, com destaque para a classe trabalhadora no campo.

Conforme Leite (1999), o fato é que a presença de projetos e programas como Mobral, Edurural e outros evidenciam a ineficácia da Lei N 5.692/71 quanto ao Ensino Fundamental rural e também urbano, uma vez que a educação para o campo, existente até 1980, limitou-se a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio, praticamente, inexistiu no campo naquele período, como ainda hoje podemos observar em algumas regiões. Da mesma forma, observa a autora que as medidas educacionais desenvolvidas nesses períodos não conseguiram “fixar” os trabalhadores do campo no campo, tampouco conter o avanço do movimento dos trabalhadores rurais que se irradiava por todo o Brasil.

Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as classes multisseriadas foram sendo fechadas e ou nucleadas. Para ter acesso à escola, no campo ou na cidade, são as crianças e jovens que precisam deslocar por longos caminhos através do transporte escolar.

A legislação e a implantação dos projetos acima mencionados evidenciam o caráter compensatório e paliativo da escola destinada à classe trabalhadora na cidade e no campo, focada, quando muito, na preparação de mão de obra capaz de atender às necessidades do capital em cada fase de seu desenvolvimento.

Partindo de uma perspectiva materialista histórico dialética, é, pois, dentro desse contexto de expansão do capital mundialmente, que se deve buscar compreender as políticas públicas educacionais, implementadas no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990. Ter a clareza desse processo nos ajudará a compreender melhor a realidade da educação destinada às populações que vivem no campo hoje e, principalmente, a buscar as respostas para alguns questionamentos considerados fundamentais, para que seja possível empreender a crítica e contribuir com o processo de transformação do modelo capitalista de sociedade.

Nesse sentido, buscamos responder questões como: de que forma a população do campo vem dialogando com a esfera pública? Quais são as contradições desse processo? Que proposições têm sido debatidas pelo Estado e pelos movimentos sociais que têm em comum a educação do camponês? Quais as intencionalidades reais das propostas de políticas para o campo na atualidade? A quais interesses elas se vinculam?

O texto a seguir procura trazer elementos de análise da política econômica mundial para que se possa compreender os atuais processos de conformação das

políticas públicas educacionais para o campo no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, discutindo o processo de reestruturação do capital após a crise vivenciada na década de 70 do século passado e os impactos dessa reestruturação do capital na formação humana.

#### **4.2. Crise do capitalismo e educação no fim do século XX: predominância da ideologia neoliberal**

A crise econômica ocorrida na década de 1970 marca o momento em que o capitalismo entra em nova fase de desenvolvimento e a elite política e econômica procurou organizar-se de diferentes formas para assegurar lucro e a acumulação. Trata-se de um período em que tanto o sistema produtivo quanto os Estados nacionais passaram por reestruturações significativas.

Nesta parte do trabalho, o interesse está no processo de reestruturação pelo qual o Estado passa nessa nova fase de acumulação capitalista, processo que desembocou numa série de mudanças nas concepções de administração, implicando, por sua vez, mudanças também nos processos escolares, pedagógicos e curriculares, entre outros.

Destacaremos, também a influência que a ideologia neoliberal irá exercer sobre as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Assim, é necessário realizar uma síntese, ainda que breve, do contexto histórico da crise da década de 1970 que deu as condições para a preponderância do neoliberalismo, trazendo a necessidade de uma reforma do Estado.

Na particularidade do ordenamento capitalista, a busca por uma compreensão mais totalizante do processo social em curso vai implicar o movimento de detectar, na conformação da organização social, a base que efetivamente vai engendrar-la, ou seja, as formas concretas de organização da produção material e, portanto, o modo de produção existente numa peculiar formação social.

Tal ordenamento se funda numa particular materialidade que privilegia a lógica da produção de mercadorias e de um sujeito fundado na individualidade burguesa, na ênfase na exterioridade do consumo e da propriedade de bens, na cisão entre esfera pública e privada e na desconsideração de um campo coletivo propulsor de referências substantivas aos sujeitos.



Na ótica burguesa, essa sociedade de mercadorias a produzir sujeitos e objetos, assenta-se na visão de riqueza baseada na expropriação do trabalho articulada à organização e representação do poder a encobrir através de formas jurídicas, do precário acesso aos elementos constitutivos do sistema social, a própria gênese da riqueza.

Para Marx (1983):

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originaram do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente como meio de produção”. (MARX, 1983:45)

A mercadoria é também uma série de relações de poder. Não é simplesmente um conceito que descreve e designa relações existentes na sociedade capitalista. Especialmente o poder que tem o capital de impor a forma mercadoria, a se equivaler ao seu poder de manter o próprio sistema e assim também subsumir a classe trabalhadora que existe como força de trabalho, funcionando assim como parte do capital. A forma mercadoria é dessa feita básica no entendimento das relações de classe e, portanto, igualmente no caráter da luta de classe.

Para Marx, o que confere realidade e valor às mercadorias é exatamente o que têm em comum, o trabalho humano que as produziu. Nesse sentido, a categoria trabalho é fundamental no pensamento marxista: o homem se constrói pelo trabalho.

como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de medição do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 1983, p. 50)

Nesse sentido, ele é ponto de partida do processo de humanização do ser social e, simultaneamente, na sua objetivação no interior da sociedade capitalista, é degradado, se transmutando em mero meio de subsistência. Assim,

a força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à mera possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista. (ANTUNES, 1995, p. 124)

Depreendemos das afirmações acima que o capitalismo tem como fim a produção de mercadorias até o seu grau mais alto de desenvolvimento. Nele, a própria força humana de trabalho se transforma em mercadoria. Este desenvolvimento direciona-se à acumulação e concentração de riquezas oriundas da superexploração do trabalho humano.

Harvey (2005, p. 166-167) também coloca que o sistema capitalista está sempre orientado para o crescimento, não importando as consequências políticas, sociais ou ecológicas que o crescimento possa causar. Para este autor a ideologia capitalista fundamenta-se sobre um pilar básico segundo o qual o crescimento é bom e inevitável e a crise, inerente ao funcionamento do capitalismo, é definida como falta de crescimento.

Nesse sentido, as crises cíclicas, inerentes ao sistema capitalista, acontecem quando a demanda, estimulada artificialmente, gera oferta descontrolada que resulta numa produção que excede a procura. Destaca-se que desde o seu surgimento o Estado capitalista luta para controlar as crises que o abatem.

Uma das grandes crises, a quebra da bolsa de valores de Nova York e a Grande Depressão, em 1929, levaram estudiosos do capitalismo a formular uma teoria sobre a importância do Estado no planejamento econômico, questionando a organização do tipo *laissez faire*, com o objetivo de salvar o capitalismo do colapso por meio da implantação de políticas de pleno emprego e taxas de crescimento. Apresentavam como proposta uma economia organizada pelo taylorismo-fordismo, a produção em série e o compromisso da relação do Estado com as empresas e os sindicatos, gerando críticas por parte dos teóricos capitalistas mais exaltados que se posicionavam radicalmente contra a intervenção do Estado (SAVIANI, 2005).

Segundo Saviani (2005, p. 21) durante a “Era do Ouro”, o processo produtivo e a organização do trabalho, estiveram amparados pelo taylorismo/fordismo. Direcionados para a produção em grande escala, destinada ao consumo das massas, estes modelos exigiam uma grande quantidade de trabalhadores empregados, o que facilitava a organização sindical e a regulamentação estatal. Além disso, o Estado conferia determinado grau de compromisso entre as empresas, sindicato de trabalhadores e Estado, o que assegurava um certo equilíbrio social e alavancava o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

É preciso destacar também que após a Segunda Guerra Mundial se travou uma forte disputa entre dois campos ideológicos distintos, um representado pelo capitalismo e o outro pelo socialismo. As lutas sociais avançaram e as conquistas dos direitos fundamentais ganharam forma em todo o mundo, sob a direção dos comunistas.

O socialismo era considerado uma ameaça permanente a hegemonia do capitalismo. Assim, as ideias de Keynes passaram a ser a referência teórica fundamental e deram suporte para a conformação dos Estados do bem estar-social, caracterizados pela intervenção na economia. O Estado do bem estar social ou “Welfare state”, como é comumente conhecido, ganhou espaço no período do pós-guerra, garantindo em muitos países industrializados um conjunto articulado de direitos sociais como educação, saúde e aposentadoria, entre outros, como resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista, diante do avanço do socialismo.

De acordo com Harvey (2005), em meados da década de 1960, a lógica de acumulação fordista começou a apresentar problemas devido à criação de mercados de exportação de excedentes na Europa e no Japão e ao avanço da tecnologia sofisticada que proporcionara um deslocamento cada vez maior de trabalhadores da manufatura. As grandes linhas fordistas passaram a depender cada vez menos da força de trabalho diretamente empregada na produção.

Nesse mesmo tempo, o processo de industrialização nos países do chamado Terceiro Mundo tornou a competição internacional mais intensa, rompendo com a hegemonia americana no âmbito da indústria fordista, resultando na desvalorização da moeda americana e na substituição de taxas de câmbio fixas por taxas de câmbio flutuantes ou voláteis (HARVEY, 2005, p. 135)

Assim, após o período conhecido como a Era do Ouro, correspondente ao fim das guerras mundiais até o início da década de 1970 – em que alguns países europeus e os Estados Unidos passaram por um momento de intenso crescimento econômico e acumulação – o capitalismo entrou mais uma vez em crise.

Segundo Hobsbawm (1995, p. 295), a “depressão cíclica” reduziu a produção industrial das economias desenvolvidas, tornado o crescimento econômico desses países bem mais lento. Nos anos de 1980, em países como os da América Latina, Ásia Ocidental e África, a pobreza aumentara e iniciou-se um período de severa recessão econômica. Já nos países de socialismo real, as economias começaram a deteriorar-se a

partir de 1989. Hobsbawm destaca ainda que, mesmo nos Estados Unidos e Reino Unido, países ricos, a pobreza e a miséria se evidenciaram, principalmente nas cidades de maior porte.

Foi neste contexto que as ideias de Friederich Hayek, com o apoio de Margareth Thatcher (Inglaterra), Ronald Regan (EUA) e Helmut Kohl (Alemanha), contrapondo-se às ideias de Keynes, conseguiram na década de 1990, disseminar pelo mundo um novo modelo de reestruturação do capitalismo, que ficara conhecido como neoliberalismo.

Duramente contrário à intervenção do Estado na economia, Hayek apontava que o único caminho para manter o capital vivo em sua crise estrutural era mantendo o acúmulo de capital, em detrimento do aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres e da fome e da miséria da população. Com a restauração do capitalismo monopolista privado na União Soviética e no Leste Europeu, essa nova ordem internacional neoliberal proclamada no “fim da história”<sup>29</sup> e na inevitável vitória da economia de mercado e da democracia burguesa declarou a “morte do socialismo”.

Para os teóricos do neoliberalismo, como Hayek (2010), Friedman (1988), entre outros, o Estado regulador, aquele que limita os mecanismos de mercado, significava uma ameaça à liberdade econômica e política. Defendiam, pois, o fortalecimento dos mecanismos autorregulatórios do mercado, como base do retorno da estabilidade monetária e do crescimento econômico. Criticavam a ação intervencionista do Estado, dizendo que os trabalhadores sindicalizados eram excessivamente protegidos e que a burocracia do Estado era cara e ineficiente. O setor privado passou a ser tratado com superioridade sobre o público, considerado como ineficiente e atrasado.

Afirmavam os neoliberais que as causas da crise da década de 1970 (que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação) estavam relacionadas ao poder “nefasto e excessivo” dos sindicatos e do movimento operário como um todo, responsável por inviabilizar a acumulação capitalista com reivindicações por salários e pressões para que o Estado aumentasse os gastos sociais cada vez mais. A solução era manter um Estado forte em sua capacidade de destituir o poder dos sindicatos e forte no controle do dinheiro, mas fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 2003, p. 10-11).

---

<sup>29</sup> FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Na ótica neoliberal, o intervencionismo do Estado keynesiano é tido como negativo, resultando daí a defesa do “Estado mínimo”. Todavia, é preciso destacar que o real Estado mínimo não é absolutamente contrário à regulação. Conforme afirma Antônio Carlos de Moraes (1996), a possibilidade geral das crises capitalistas impõe a condição de uma regulação inevitável. O que ocorre é que a natureza dessa regulação será determinada pela forma como a crise se manifesta, isto é, a crise pode exigir um Estado nos moldes do intervencionismo keynesiano, orientado para a restauração do nível de demanda efetiva ou, ao contrário, um Estado intervencionista nos moldes neoliberais (MORAES, 1996).

Hayek via a possibilidade de planificação da economia, mas apenas quando o planejamento estivesse orientado para a concorrência e nunca contra ela. Para ele, a concorrência era um mecanismo efetivo que orientava os esforços individuais, um mecanismo que dispensa o “controle social consciente”. Hayek não dispensava totalmente o que chama de “intervenção coercitiva na vida econômica”. Para ele, deve-se recorrer ao controle direto pela autoridade quando não se consegue criar as condições para o funcionamento apropriado da concorrência (HAYEK, 2010, p. 58-60), ou seja, era imprescindível criar as condições em que a concorrência fosse tão eficiente quanto possível, complementar-lhe a ação quando ela não o pudesse ser, fornecer os serviços, que nas palavras de Adam Smith, “embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade, são, contudo, de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos”.

Essas seriam as tarefas que poderiam oferecer, na verdade um campo vasto e indisputável para a atividade estatal. Em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o estado ficar sem qualquer função. Um sistema eficaz de concorrência necessita, como qualquer outro, de uma estrutura legal elaborada com inteligência e sempre aperfeiçoada (HAYEK, 2010, p 60).

Segundo a abordagem neoliberal, uma intervenção governamental mais forte ou sistematizada tenderia a igualar as condições de concorrência e competitividade, o que teria efeito negativo, uma vez que bloquearia os estímulos indispensáveis para a competição em uma sociedade livre. Nesta perspectiva, contrariamente à social democracia, para a qual igualdade é pré-requisito para o exercício pleno da individualidade, na abordagem neoliberal, a desigualdade pode ser considerada benéfica, na medida em que estimula a concorrência e a competição entre os indivíduos,

fazendo com que estes busquem permanentemente o aperfeiçoamento individual (AZEVEDO, 2001, p. 12).

Para os neoliberais os programas sociais e as formas de proteção aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são tidas como elementos que tendem a impedir a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando a competitividade, produzindo sujeitos acomodados e dependentes dos subsídios estatais (AZEVEDO, 2001, p. 13). Entretanto, não significa que o Estado neoliberal não forneça políticas sociais. Para Hayek era possível haver um sistema amplo de serviços sociais, desde que estes serviços fossem organizados de maneira a não tornar a “concorrência” ineficaz em vastos setores da vida econômica (HAYEK, 2010, p.59).

Na perspectiva neoliberal, nos anos de crise, seria necessário para seu controle, uma rígida disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com o bem-estar e a restauração de uma taxa de desemprego entendida como “natural”, isto é, a criação de um exército de reserva que enfraquecesse os sindicatos e restringisse o poder do movimento operário (ANDERSON, 2003; CASTANHO, 2003).

Assim, a difusão do ideário neoliberal a partir dos anos 1970 representou também uma profunda desarticulação da classe trabalhadora. A vitória do Ocidente na Guerra Fria foi o triunfo do capitalismo neoliberal. Desde então, nos últimos anos tem ocorrido um processo de desarticulação e de enfraquecimento de diversas organizações anticapitalistas, como movimentos guerrilheiros e de libertação nacional, partidos comunistas, organizações sindicais e operárias. Paralelamente, a automação da produção contribuiu para um aumento significativo do desemprego e do emprego precarizado, fazendo com que a classe trabalhadora perdesse forças como um coletivo e assumisse uma postura individual e defensiva (ANDERSON, 2003).

Conforme aponta Fiori (1998, p. 117), o consenso keynesiano em torno do crescimento, pleno emprego e equidade, foi sendo substituído pelo consenso neoliberal, em torno dos equilíbrios macroeconômicos, da competitividade global, da eficácia empresarial e individual. Para que o sistema capitalista continuasse a gerar acumulação e concentração de riquezas, houve a necessidade de restaurar a ordem no mundo do trabalho, enquanto se libertava o capital da regulamentação estatal keynesiana.

A restauração no mundo do trabalho apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo tem como

modelo predominante de produção o toyotismo, desenvolvido no Japão com a finalidade de ser adaptado às flutuações do mercado. O toyotismo substitui a produção em massa de itens padronizados, com formação de grandes estoques, por produção em pequenos lotes de itens variados, baseada na demanda e sem estoques (produção *just in time*). O trabalho, antes baseado em alto grau de especialização de tarefas, agora demanda do trabalhador a realização de múltiplas tarefas. Ou seja, o mercado de trabalho passa a demandar um trabalhador flexível (MONTAÑO, DURIGETTO, 2010, HARVEY, 2005).

A diferença entre o mundo do trabalho keynesiano e o mundo do trabalho da acumulação flexível é que, fundamentalmente neste último, está implícito o crescimento da economia, mesmo que setores enormes da população estejam excluídos do processo produtivo, coisa que nos anos 1960, não se acreditava que pudesse ocorrer.

No regime de acumulação fordista não poderia existir desenvolvimento econômico sem um conseqüente desenvolvimento no mercado de trabalho, portanto, mercados excludentes teriam efeito negativo e involutivo sobre o próprio sistema capitalista. Já no regime flexível, as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas. Desta maneira, a palavra de ordem no mundo do trabalho flexível, substituindo a busca por garantia de empregos, passa a ser empregabilidade: a possibilidade de ser empregado traduzida em melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 2005, p. 54).

Com relação aos aspectos políticos, Anderson (2003, p. 12-16) menciona uma onda de direitização dos governos em vários países europeus a partir dos anos 1970, num processo que foi se constituindo numa verdadeira hegemonia neoliberal. Neste período, países onde governos mais próximos à social democracia assumiram o poder, logo foram forçados pelos mercados financeiros internacionais a mudarem seu curso, dando prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, as concessões fiscais aos detentores do capital e o abandono do pleno emprego. Segundo o autor, no início, somente governos declaradamente de direita aderiram às políticas neoliberais, depois, qualquer governo cedeu, até mesmo os autoproclamados de esquerda.

As estratégias que direcionaram as reestruturações econômicas e políticas na América Latina em busca do consenso neoliberal foram estabelecidas no chamado

Consenso de Washington, uma reunião promovida em 1989, entre intelectuais e organismos internacionais atuantes em setores diversos da economia.

O Consenso de Washington procurou traçar um programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais em países latino-americanos. O objetivo era desregular e abrir as economias desenvolvimentistas da América Latina, em busca do consenso e da hegemonia neoliberal. As proposições definidas no Consenso incluíam a privatização de empresas dos setores públicos e a associação de seus programas de estabilização financeira na oferta abundante de capitais que haviam sido disponibilizados pela globalização (FIORI, 1998, p. 121).

Desta maneira, na América Latina e em outros países em desenvolvimento, a necessidade de reordenação do Estado segundo preceitos do capital transnacional, adquiriu centralidade na agenda pela pressão da comunidade internacional e dos organismos financeiros. Estas reformas foram intensificadas nos anos 1990 iniciando um processo de longo prazo que envolveu diferentes estágios. Em um primeiro estágio, o foco foi a abertura dos mercados, a desregulamentação e a privatização. Num segundo momento, o objetivo esteve relacionado com a reorganização administrativa das instituições estatais (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 187-190), incluindo os sistemas públicos de ensino.

Nos processos de expansão financeira do capital, articulado com o enfraquecimento dos Estados nacionais e com a necessidade de reorganização política em escala global, as organizações mundiais, como Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BIRD), passaram a promover e financiar as reformas institucionais e políticas de ajuste econômico nos países da periferia do capital. A partir da década de 1980, o BM tornou prioritários os empréstimos para as reformas do Estado.

O Banco Mundial é mencionado por Leher (1999, p. 19) como o “ministério mundial da educação dos países periféricos”, por ter sido protagonista na elaboração e financiamento de políticas sociais, especialmente educacionais, na América Latina, África e em parte da Ásia.

Para Leher (1999, p. 22), durante a gestão de McNamara (1968-1981), o Banco abandonou gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição de importações e deslocou o binômio “pobreza-segurança” para o centro das preocupações,



passando a atuar com ação direta e específica na educação, além de voltar-se para programas que atendessem diretamente populações possivelmente suscetíveis ao comunismo, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controles de natalidade.

Centenas de programas foram destinados a “combater a pobreza” por meio de políticas compensatórias. As “diferenças culturais” passaram a ser exaltadas e “aparecem como déficit psicológico no plano individual, uma carência nas características necessárias para se obter sucesso na escola” (CONNELL, 2005, p 17). As populações pobres passaram a ser vistas como incapazes por serem privadas de cultura.

Muitas pesquisas foram e ainda são feitas para identificar as causas do fracasso escolar da população pobre. Sobre as causas não se tem consenso, mas que, certamente, estão ligadas às péssimas condições em que essa educação é oferecida.

Nos últimos 20 anos o Banco Mundial vem fazendo grandes investimentos na educação. Maria Abadia da Silva (2003, p. 287), em seus estudos sobre a atuação do Banco Mundial na educação brasileira, sintetizou o pensamento que fundamenta sua ação. Segundo esta autora o Banco Mundial aconselha a mudança de rumos nos investimentos na educação, propondo redução de custos e induzindo o pensamento de que a educação básica seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas. A educação é considerada como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas. São induzidas atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 287).

O MEC aplica sistematicamente esse pensamento, da mesma forma que todas as ações do Banco Mundial são consentidas. Há anuência da gerência do Estado capitalista e de seus técnicos, que atuam por meio de uma estrutura paralela ao MEC para avaliar e pressionar o cumprimento das ações.

Na verdade, o objetivo educacional do banco é controlar as populações pobres por meio dos principais aparelhos ideológicos. Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser também relações mercantis. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-

obra barata, qualificada e semiservil que garanta maior produtividade ao capital monopolista.

Em verdade, podemos perceber que a educação passou a ser entendida como investimento, pois ela prepara recursos humanos para atender ao mercado capitalista. Se a força de trabalho possui maior qualificação técnica, deriva daí maior possibilidade de apropriação de capital, maior extração de mais-valia, de produtividade.

Para transformar a escola num mercado a serviço do mercado, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza. Esses conceitos partem de uma filosofia utilitária, que, aplicada, torna a educação subordinada às regras do mercado.

A partir de 1960, o capitalismo impôs a teoria do “capital humano” nas reformas de ensino de primeiro e segundo grau (Lei 5.692/71) e na reforma universitária (Lei 5.540/68) para adequar a educação aos seus interesses econômicos. O processo educativo escolar passou a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantissem maior produtividade no trabalho. A educação é considerada como o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho.

A tese do capital humano então, quando apreendida na sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista.

[...] O conceito de capital humano vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à idéia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constitui no elemento fundamental (FRIGOTTO, 2005, p. 126).

Assim, como destaca o autor, o capital humano é uma máscara que busca esconder a verdadeira origem do “subdesenvolvimento” dos países periféricos. Não

seria a dominação e a exploração capitalista a responsável, mas a falta de recursos humanos qualificados. O conceito de “Sociedade do conhecimento” reforça a teoria do capital humano. Conforme Frigotto (2005, p. 89), é uma metamorfose do capital humano e “expressa a base ideológica da forma que assumem as relações do capitalismo globalizado sob uma nova base técnico-científica”.

Dessa forma, a sociedade do conhecimento com uma ideologia produzida pelo capitalismo, pode ser considerada como um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo, visando enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo, enfraquecendo a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p. 39).

O conceito aplicado incide em novos padrões cognitivos e de comportamento. O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços cognitivos e comportamentais. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total [...] CEPAL, OREALC, CINTERFOR, entre outras foram agências representantes de organismos internacionais na América para disseminar as estratégias de produzir capital humano (FRIGOTTO, 2005, p. 94).

Para Frigotto, esses dois conceitos são gerais e resultam em conceitos mais específicos e operacionais como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, etc. A teoria do capital humano está ligada ao fordismo, que ostenta, dentre suas características principais, a tecnologia pesada organizada em grandes fábricas, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, etc. (FRIGOTTO, 2005, p. 94). A sociedade do conhecimento é um conceito adaptado à reestruturação do capitalismo e à base técnica do trabalho, mas conserva as mesmas características gerais do fordismo. É preciso qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para “resolver

problemas” e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado.

As mudanças do conceito de capital humano para sociedade do conhecimento, para Frigotto (2005, p. 104) “expressam a forma mediante a qual ideologicamente se apreende a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e encobre os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão”, o que exprime as mais agudas contradições entre capital e trabalho.

[...] as novas demandas de educação, explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo - FMI, BID, BIRD - e seus representantes regionais-CEPAL, OERLAC- baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases. Este movimento de mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais especificam os dilemas e contradições que o capital e os homens de negócio historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses (FRIGOTTO, 1995, p. 19).

Para impor e difundir esses conceitos, o Banco Mundial atua de forma abrangente e sistêmica na educação do Terceiro Mundo. Conforme Frigotto (1995, p. 144), os conceitos de globalização, integração, flexibilidade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e defesa do trabalhador são imposições de novas formas de socialização do trabalhador para atender aos novos padrões de acumulação dentro da reorganização do capitalismo mundial.

A partir da década de 1990, para impor os ajustes necessários à manutenção da velha/nova ordem capitalista, o imperialismo busca, por meio de novos conceitos, “revisitar”, “rejuvenescer” a teoria do capital humano (CORAGGIO, 2007) diz que a reestruturação educacional apresenta elementos originais e repetitivos, que não há nada de novo nessas concepções, são as mesmas velhas concepções tecnicistas e pragmáticas de outrora, veiculadas e reproduzidas pelo Banco Mundial, pela Unesco, pela OIT, etc. Apple (2000) denomina esse processo de “modernização conservadora”. Nas práticas pedagógicas esses conceitos são reproduzidos como “saberes e competências”, “habilidades”, “multiculturalismo”, etc., que serão analisados mais adiante.

No Brasil esses “novos” conceitos foram difundidos e ampliados na formulação de políticas educacionais que se aplicam por meio da legislação, de diretrizes, de programas, etc. Quase toda a política educacional no Brasil atual é fruto de uma influência do Banco Mundial, conforme estudos de Haddad (1998), Tommasi (1996), Rosar (1999), entre outros. A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada “gestão democrática”, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entre outros.

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo.

É importante destacar ainda que as concepções do Banco Mundial que servem de base para as novas políticas sociais, são mais do que meras concepções: são recomendações de uma nova ordem social ou um novo modelo de sociabilidade imposto pelo avanço do capital, ao mesmo tempo que fazem parte de uma estratégia de adaptação dos indivíduos a este modelo social (UGÁ, 2004, p. 57).

Para Coraggio (2007, p. 78), as políticas sociais do Banco, complemento necessário para assegurar a continuidade da política de ajuste estrutural, são desenhadas para liberar as forças do mercado e liquidar a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Isto significa que a regulação política dos serviços básicos continua existindo, mas a luta democrática pela cidadania se afrouxa.

Ugá explica como a luta coletiva pela cidadania é reduzida pela redefinição do mundo do trabalho. Nos tempos do Estado subsidiador, os trabalhadores eram vistos como uma classe social composta por “empregados” ou “desempregados”. Agora, são vistos como um conjunto de indivíduos atomizados divididos em dois grupos: de um lado, os indivíduos que conseguem atuar no mercado, pois são competitivos. De outro, os “incapazes” de integrar-se ao mercado, isto é, os “pobres”, os não competitivos. “Pobreza” aparece então nos documentos do Banco Mundial como um conceito sociológico definido como um “fracasso individual daqueles que não conseguem ser competitivos” (UGÁ, 2004, p. 58-60).

Assim, a nova função do Estado é a de se preocupar com estes indivíduos e ajudá-los em sua inserção no mercado de trabalho. Porém, as políticas sociais na perspectiva do BM têm caráter compensatório e focalizado: não tratam das consequências negativas do ajuste econômico neoliberal, como os níveis altos de desemprego e trabalho informal; não propõem soluções estruturais; nem apresentam uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como elemento gerador da miséria; não pressupõem um projeto para eliminar desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao capitalismo. As estratégias são apenas de redução de danos e de “combate a pobreza” (UGÁ, 2004, p. 58).

Coraggio destaca que estas novas políticas se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, educação, saneamento para todos. Mas, como não há emprego para todos, não há renda para todos. O Estado então, tanto por “tentativa de equidade”, quanto para promover o desenvolvimento, tenta intervir para garantir que quem não tem renda para acessar aos serviços do mercado receba estes serviços como públicos e gratuitos (CORAGGIO, 2007, p. 88-89).

Por essa perspectiva, as políticas sociais se dividem em um sistema dual: de um lado, um sistema privado e pago, de outro um sistema público e gratuito ou subsidiado. O primeiro serve a quem é competitivo, a quem está inserido no mercado de trabalho e pode pagar por serviços básicos, como saúde e educação. O segundo é voltado a quem não é competitivo, isto é, aos pobres.

Sendo assim, a educação passa a ter papel importante, pois aparece como elemento principal para a erradicação da pobreza. Ela é vista como instrumento que pode dar condições ao indivíduo não competitivo de ser inserido no mercado de trabalho, pois quanto mais escolarizado for, mais chances ele terá de ser empregado e, também, como instrumento de promoção da equalização social. Isso leva a que o investimento em educação básica, no discurso do Banco, esteja estreitamente vinculado ao crescimento econômico.

Segundo Leher (1999, p. 26), a preocupação do Banco com a educação relaciona-se com a questão da pobreza e do temor quanto à segurança. O autor refere-se a isto quando menciona os discursos dos dirigentes do Banco sobre a necessidade de ajudar as pessoas pobres para conter possíveis revoltas. “A pobreza”, diz o autor, “pode gerar um clima desfavorável para os negócios”. Além disso, mantida a política da

abertura comercial, há a necessidade de se ampliarem os esforços para conter as tensões decorrentes do desemprego.

A partir da década de 1980, o BM prioriza o investimento em políticas para o ensino elementar e, na década de 1990, radicaliza a inflexão neoliberal. O BM dá prioridade ao Ensino Fundamental minimalista e à formação profissional aligeirada. Estas orientações têm sido encaminhadas por meio de descentralização administrativa e financeira que redesenharam as atribuições da União, dos Estados e dos municípios: a tarefa da União passa a ser a de canalizar recursos “aos ricos e investidores estrangeiros” e a tarefa do Estado e dos municípios é a de assumir encargos necessários para manter pessoas vivas e trabalhando (LEHER, 1999, p. 26).

Em documento de 1996, o BM define como prioridade educacional o investimento público na educação básica. Entretanto, sugere que o Ensino Médio e a Educação Superior fiquem sujeitos ao pagamento de taxas. Relaciona, nos países em desenvolvimento, a duração da escolaridade básica oferecida pelo Estado com a idade mínima permitida para trabalhar. Assim, define uma análise econômica para a educação centrada na comparação entre benefícios e custos, considerando como benefício “a maior produtividade da mão de obra, medida pelas diferenças de salário” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 105).

Podemos acrescentar aqui duas observações: 1) a defesa do Banco por uma educação básica de aproximadamente oito anos de instrução (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 107), isto é, a escolaridade obrigatória apenas do Ensino Fundamental, não sendo obrigatórios a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Superior; 2) a atribuição de uma função para o Ensino Fundamental estatal e gratuito que esteja relacionada ao aumento da produtividade de uma mão de obra operária: aquela que terá acesso apenas a escolarização básica.

#### **4.3. O território da Educação do campo a partir dos anos de 1990: legislação e políticas de educação para o campo em vigor**

Na década de 1990 os movimentos sociais do campo, vinculados à Via Campesina, começaram demandar uma nova educação para o meio rural. Baseados na proposta de educação do Movimento Sem Terra, as lutas por educação começaram a

tomar corpo. A chamada “educação para o meio rural” passou a ser questionada, com base no conceito histórico e político de “camponês”. Desta forma, passa-se a utilizar a expressão “campo” em contraposição a “meio rural” com o objetivo de incluir “[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 25).

O termo educação do campo se fortaleceu no “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)”, ocorrido em 1997, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo do evento era ampliar o debate sobre a educação do chamado “meio rural”, em todo o país, levando-se em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 14).

Em julho de 1998, ocorreu a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, em Luiziana (GO), promovida pelo MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB. Nesta conferência foi criado “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, envolvendo movimentos sociais e pesquisadores. Caldart (2004, p. 13) coloca que neste encontro ocorreu o “batismo” de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo.

Assim, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo inaugurou o debate sobre a educação do campo, contrapondo-se à educação rural existente e propondo um “novo paradigma” educacional a partir do campo como espaço de vida, de cultura e de luta popular. De acordo com o Relatório da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 24).

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Relatório da I Conferência)



Na conferência os graves problemas da falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à classe trabalhadora no campo foram denunciados e a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo construído pelos seus sujeitos foi reafirmada. A partir daquele momento vários seminários foram realizados, em âmbito nacional e estadual, culminando com a constituição da “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, uma comissão formada por representantes das diversas organizações sociais e sindicais do campo, com o objetivo de fomentar o debate e coordenar ações em defesa da educação do campo.

Dentre os compromissos assumidos pelos participantes da I Conferência estavam: vincular as práticas de educação do campo ao processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor novas relações com a cultura e valorizar a cultura do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; lutar pelo acesso à alfabetização para todos; formar educadores do campo; envolver o povo do campo na luta pela educação; acreditar na capacidade de construir o novo e implementar o plano de ação aprovado na conferência.

Em novembro de 2002 ocorreu na Universidade de Brasília, o “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo”, promovido pelo MST, Unesco, UnB e CNBB, com o apoio do INCRA/Pronera/SAF/MDA, com o objetivo de continuar o debate deflagrado em 1999, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, recém-aprovadas no Conselho Nacional de Educação - CNE e consideradas pela organização do evento como uma grande conquista da educação do campo.

O seminário objetivava, ainda, avaliar os resultados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na educação do campo, socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo, consolidar compromissos e definir bandeiras de luta entre as entidades presentes: MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONGs que trabalham com educação do campo, secretarias municipais e estaduais de educação e INCRA.

À época, os movimentos sociais do campo, num clima de euforia com a eleição para presidência do País, de Luiz Inácio Lula da Silva, apresentaram uma série de propostas de ações para o novo governo, recebidas publicamente pelo governo.

No Seminário foram reafirmados também os princípios da educação do campo e elaboradas a Declaração 2002. Foi definido, ainda que a luta por educação deveria ser ampliada, incluindo o ensino superior. Nesse contexto, o movimento deixa de se chamar “Por uma educação básica do campo” e passa a se chamar “Por uma Educação do Campo”.

Em 2004 aconteceu a “II Conferência Nacional de Educação do Campo”, promovida pelo MST, Unesco, Unicef, CNBB, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC. Nesse momento ampliaram-se os grupos organizados, as universidades e as representações governamentais, bem como as concepções de educação. Nessa Conferência, além de reafirmar a luta pela educação em todos os seus níveis (educação básica e ensino superior), reafirmou-se a necessidade de que a educação do campo fosse assumida como política pública.

O texto base da II Conferência propunha que fosse rejeitada a visão de campo como lugar de atraso, condenado à extinção, e de políticas públicas como um conjunto de ações assistencialistas ou compensatórias. Propunha ainda a superação do uso privado do público, bem como a não redução do trato público às demandas de mercado.

O texto final da conferência ressalta a existência de um novo campo, modificado pela ação dos movimentos organizados e reafirma a necessidade de políticas públicas como garantia de direitos, que historicamente foram negados aos camponeses. Políticas essas que deveriam ter caráter universal, garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade, articulada ao direito à terra e a outros direitos sociais fundamentais. Destaca ainda a necessidade de políticas públicas para a especificidade do campo, composto por diferentes sujeitos e espaços, de diferentes saberes e culturas, que exigem o reconhecimento de suas especificidades.

Muitas propostas também foram apresentadas em relação ao financiamento da educação, dentre elas a criação de políticas de financiamento para a educação do campo em todos os níveis e modalidades, financiamento para construir escolas, reconstruir e reequipar as escolas do campo já existentes, desenvolvimento de políticas de construção de escolas de ensino médio, estímulo à prática do orçamento participativo em todas as

comunidades escolares, garantia de distribuição de livros e computadores para atender a todos os alunos do campo, imediato cumprimento do padrão mínimo de qualidade, garantia de educação infantil no e do campo com todas as condições necessárias ao seu funcionamento, entre outras.

Foi proposta, ainda, a gestão da política pública entendida como atendimento escolar sob a perspectiva do direito e do acesso ao conjunto dos avanços que definem o perfil das sociedades democráticas na contemporaneidade, compreendendo que a defesa de condições dignas de vida para a população, resultado da luta dos movimentos sociais propiciou, no âmbito do processo de redemocratização do país, expressivas conquistas no ordenamento jurídico. Assim, deveria ser garantida a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e outros órgãos deliberativos, por meio de eleições de gestores.

Os princípios que devem orientar a construção do Projeto político-pedagógico do campo também foram definidos na Conferência: formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipador; educação como exercício da devolução das temporalidades dos sujeitos; educação vinculada ao trabalho e à cultura; educação como instrumento de participação coletiva. Por fim, a conferência discutiu o reconhecimento e a formação dos educadores do campo como direitos que têm sido negados. Essa formação deve ser assumida pelo poder público e pelas universidades, que devem criar cursos específicos de formação de professores, de educação profissional, de assistência técnica aos processos de produção no campo, etc. (TEXTO-BASE DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 8 a 10).

Como resultado das discussões realizadas em âmbito nacional, vários encontros regionais e estaduais foram realizados. No Estado do Tocantins, só mais tardiamente, essa discussão começou a tomar forma. Em abril de 2011, as entidades e movimentos que compõem a Via Campesina no estado: Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimentos sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e representantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional se reuniram com o professor Danilo de Melo Souza, Secretário Estadual de Educação do Tocantins à época com o objetivo de debater a melhoria da educação no campo e assim criar condições aos trabalhadores rurais de ter acesso ao latifúndio do conhecimento.

A reunião fazia parte da agenda de ações da Via Campesina, que iniciou no dia 21 do mês de maio de 2011, com a ocupação da Fazenda Dom Augusto, localizada no município de Porto Nacional. A manifestação que já tivera como atividade a marcha de mais de 30 quilômetros e acampamento em frente à sede da superintendência regional do INCRA, com a participação de cerca de 300 famílias, integrava a Jornada Nacional de Lutas no ano de 2011.

Na pauta das reivindicações estavam: Fortalecimento das experiências existente (Escolas Famílias Agrícolas, Saberes da Terra, Pronera, Escola de Tempo Integral no Campo); a realização de um levantamento das Escolas Famílias Agrícola e de suas reais necessidades para fins de atendimento dessas; a garantia de funcionamento do Fórum Estadual de Educação do Campo; e, a realização da I Conferencia de Educação do Campo do Estado do Tocantins.

Passado um ano, em 2012, foram realizadas as primeiras conferências de educação do campo do Tocantins. Iniciadas em maio de 2012, as Conferências Regionais de Educação do Campo do Tocantins, ocorreram em nove cidades polos: Arraias, Dianópolis, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso, Miracema, Guaraí, Pedro Afonso e Colinas do Tocantins.

Organizadas pelo Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado do Tocantins (FEEC), em parceria com a Diretoria de Educação Indígena e Diversidade da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), as conferências aconteceram paralelamente a realização da Feira Literária do Tocantins (FLIT) e precederam a realização da Conferência Estadual de Educação do Campo do Tocantins, realizada em Palmas em Julho do mesmo ano. O evento reuniu movimentos sociais do campo, organizações sociais, educadores, estudantes, técnicos, pesquisadores e instituições públicas que desenvolviam atividades relacionadas à Educação do Campo.

A realização das conferências tinha como objetivo construir uma política de Educação do Campo, com a participação dos sujeitos, considerando a educação como direito do povo e dever do Estado. Objetivava ainda, discutir os problemas da educação do campo no Tocantins, aprofundar o debate acerca da concepção de educação do campo apresentar propostas a serem encaminhadas aos poderes públicos estaduais e municipais, bem como articular as entidades e movimentos sociais do campo para a luta coletiva por sua educação.

Nas conferências regionais de educação do campo do Tocantins, foram denunciados os enormes e graves problemas da educação destinada a classe trabalhadora no estado: falta de infraestrutura mínima para funcionamento das escolas; precariedade do transporte escolar; longas jornadas das crianças e jovens no transporte escolar, em estradas ruins; inexistência de educação infantil no campo; insuficiência da oferta de ensino médio; falta de formação e valorização dos professores; currículo deslocado da realidade do campo; desconhecimento e não aplicação das diretrizes educacionais da educação do campo, entre outras.

As propostas elaboradas no âmbito das conferências regionais e consolidadas na Conferência Estadual de Educação do Campo do Tocantins foram apresentadas a Secretaria Estadual de Educação, mas, frente a um cenário político de muitas incertezas e mudanças nas correlações de forças entre partidos de oposição e base governista do Estado, e em função do período de realização das eleições municipais, tais propostas não tiveram desdobramentos posteriores.

Todavia, é preciso destacar que a realização dos encontros e seminários em vários estados brasileiros culminaram com a publicação de uma coleção de cadernos que recebeu o nome “Por uma Educação do Campo. Publicados em parceria com a UNESCO e a UNICEF esse conjuntos de cadernos foram escritos por militantes e teóricos vinculados à Via Campesina, dentre eles: Edgar Kolling, Mônica Molina, Irmão Nery, Bernardes Mançano Fernandes, Rosely Salette Caldart e Miguel Arroyo.

O primeiro livro da coleção, intitulado “Por uma Educação Básica do Campo – Texto Base” foi organizado por Kolling, Nery e Molina (1999). Apresenta as ideias principais do Movimento por Educação do Campo, denunciando a situação da educação oferecida a população campesina e faz proposições, como a superação do preconceito de que o urbano é superior ao rural, considerado atrasado, arcaico, afirmando entre outras coisas a necessidade de se extinguir a ideia de que a escola urbana é melhor que a rural, e, propondo uma educação “específica” para atender às necessidades do campo e suas diversidades.

O texto-base aponta ainda como desafio pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, considerada como um elemento positivo das contradições em curso, resguardando ao mesmo tempo a identidade cultural dos grupos que vivem no campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 37)

O referido texto-base defende a construção de um projeto de desenvolvimento nacional, um “novo modelo de desenvolvimento” para o campo, com políticas públicas voltadas para a escola do campo, com concepções e princípios pedagógicos que configurem a “opção brasileira”, difundida pelo movimento da Consulta Popular<sup>30</sup> da na defesa de um “Projeto Popular para o Brasil”.

As políticas defendidas no texto-base afirmam que devem ser oferecidas a toda a população do campo acesso à educação em todos os níveis, além de favorecer a gestão democrática, o apoio à inovação curricular, a criação de escolas técnicas regionais, o processo seletivo diferenciado para contratação de docentes, os programas específicos para a formação de professores, as habilitações específicas de graduação para formação de professores do campo, o desenvolvimento de pesquisas sobre o campo, o financiamento de estrutura mínima para funcionamento das escolas, inclusive estradas, energia elétrica, etc. Defende, ainda, a ideia de que as escolas do campo devem construir um projeto político e pedagógico vinculado à realidade camponesa

O segundo livro denominado “A educação básica e o movimento social do campo”, compõe-se de dois artigos, um de Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 53-70) e outro de Miguel Gonzales Arroyo (1999, p. 13-52). Fernandes discute a relação entre campo e cidade, apontando as desigualdades sociais, o preconceito urbano em relação ao camponês, afirmando ainda que a educação do campo com um novo projeto é fundamental para desenvolver a agricultura camponesa. Arroyo, por sua vez, trata da importância do movimento social nos processos educativos. Afirma que há um crescente movimento social no campo que se vincula à educação dos camponeses e que, por sua própria natureza, possui caráter educativo.

Para Arroyo, a educação básica tem que atentar para as matrizes culturais do povo do campo, “[...] a escola se vincula à produção. Mas a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais” (ARROYO, 1999, p. 27-28). Nesse sentido, escola deve incorporar a cultura camponesa aos currículos e práticas pedagógicas. O autor faz ainda críticas a seriação e

---

<sup>30</sup> A Consulta Popular, foi um movimento iniciado em 1998, por militantes da Via Campesina e intelectuais de algumas universidades, que defendia a construção de um projeto nacionalista que possibilitasse a mudança do modelo de desenvolvimento em curso. Várias marchas de camponeses foram feitas pela Via Campesina para “discutir” com a população essa proposta, que recebeu o nome de “Opção Brasileira”.

aos programas didáticos, ressaltando que “nem tudo o que está no currículo urbano é saber social, logo, não tem que chegar a escola do campo”.

O terceiro livro foi escrito por Roseli Cardart e César Benjamin (2001). O texto de Benjamin apresenta a proposta intitulada “Projeto Popular para o Brasil”, que se articula em torno de algumas políticas; a saber: política de segurança alimentar, política de reforma agrária; política agroecológica; política agrícola que garanta agregação de valor à produção agrícola e sua comercialização; política de crédito; e, política de desenvolvimento da educação do campo. Trata-se de uma proposta de cunho idealista, tendo em vista que parte da crença de que mudando o modelo de desenvolvimento todos os demais problemas seriam solucionados.

Nesse terceiro livro, denominado “Projeto Popular e Escolas do Campo”, CALDART (2000, p. 41-87) relaciona a luta pela escola do campo com as ações do MST, articulada com a luta pela terra. No seu texto, a autora expõe uma miscelânea de referências que fundamentam a proposta de educação do MST e que apresenta como “Pedagogias em Movimento”. Destaca-se: a) Pedagogia da luta social: voltada para subverter a ordem opressora, reinventando a ordem a partir de valores radicalmente humanistas; b) Pedagogia da organização coletiva: fundamentada na formação do sujeito a partir dos princípios da luta organizada, do companheirismo, da solidariedade; c) Pedagogia da terra: pautada na relação do ser humano com a terra mãe, geradora da vida, lugar de nascer, viver e morrer; d) Pedagogia do trabalho e da produção: fundamentada no trabalho como princípio educativo, que humaniza. Considera que é através do trabalho que se constrói o conhecimento, se cria habilidades e se forma a consciência; e) Pedagogia da cultura: ancorada na pedagogia do gesto, expressada no modo de vida do Movimento, seu jeito de ser, de produzir na terra sua mística, seus símbolos, sua religiosidade, sua arte, etc.; f) Pedagogia da escolha: baseada no reconhecimento de que as pessoas se educam e se humanizam no exercício de fazer escolhas e que estar num movimento é confirmar e fazer permanentemente escolhas, sempre movidas por valores que são uma construção coletiva; g) Pedagogia da história: orientada pela memória histórica coletiva, necessária para a construção de uma identidade. Considera que a memória histórica dos trabalhadores e do próprio Movimento deve fazer parte de todo processo educativo; h) Pedagogia da alternância: direcionada para a integração da família e da comunidade em tempos distintos e

complementares: o tempo escola, onde ocorrem as aulas práticas e teóricas e o tempo comunidade (CALDART, 2000, p. 41 a 87).

No quarto livro, “Educação do Campo, Identidade e Políticas Pública”, Caldart (2004) fortalece a necessidade de uma pedagogia do campo referenciada nos movimentos sociais, discutindo os traços de uma identidade da educação do campo. A premissa principal é a de que o campo é um lugar onde se criam pedagogias e se constrói um projeto político. Também o campo é lugar de construção de escola, não construção apenas física, mas de um ideal de escola, que eleve a autoestima dos sujeitos do campo. Os educadores também são sujeitos da educação do campo e devem participar das lutas sociais, precisam ser do meio do povo e ter conhecimento da realidade onde vivem.

Para Caldart (2002, p. 33)

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações.

A obra traz ainda o Parecer 36/2001, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que trata da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares e artigos de outros artigos que ressaltam a importância das diretrizes, como Fernandes (2002, p. 89 a 101), Silva (2002, p. 111 a 120) e Molina (2002).

No quinto livro, “Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo”, organizado por Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus são apresentados textos de Caldart, Fernandes, Jesus e Arroyo que procuram sintetizar o pensamento e as proposições do Movimento Por uma Educação do Campo, no que refere se ao “novo paradigma” da educação do campo.

Através de um artigo apresentado durante o I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, Cardart (2004) defende a luta por políticas públicas. Para ela a educação do campo identifica uma luta pela educação, que, sendo direito de todos, deve ser garantida por políticas públicas. Os sujeitos da educação do campo são os camponeses, por isto ela deve estar voltada para eles, “uma educação do e no campo.



Fernandes e Molina (2004, p. 53 a 89), por sua vez apresentam as diferenças entre a educação para o meio rural e o “novo paradigma” da educação do campo, que se contrapõe ao “agronegócio” e revigora a agricultura camponesa, ideia também defendida por Jesus (2004, p. 109 a 130), que reflete sobre as questões paradigmáticas na construção de um projeto político da educação do campo.

Arroyo (2004, p. 91 a 108), afirma ser a educação dos camponeses um direito universal e que o Estado deve assumi-la, reconhecendo os valores, a cultura e as formas de vida no campo, defendendo a luta necessária pelas políticas públicas de educação do campo.

A produção teórica elaborada pelo conjunto dos autores acima referidos ocupou espaços institucionalizados junto ao MEC nos dois mandatos do presidente Lula. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e dentro de sua estrutura foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, que coordena um “movimento nacional” de construção de políticas educacionais para o campo, com ampla participação da Via Campesina.

Iniciada em julho de 2004, a Coordenação Geral de Educação do Campo, tem como tarefa promover seminários estaduais, visando a discussão de estratégias para a implementação das Diretrizes Operacionais e a elaboração de propostas para uma política nacional. Destaca-se que o MEC tem publicando livros e cartilhas que expressam as concepções discutidas pelos movimentos nessa trajetória.

Assim, reconhecemos que as bases da educação do campo proposta pelo Movimento Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, contribuíram para mobilizar os camponeses na discussão sobre a educação e trazê-la para a pauta da administração pública, que tem disseminado seus conceitos por meio da legislação e de outras ações institucionais.

Todavia, consideramos que a articulação dos movimentos da Via Campesina, em especial o MST, com os órgãos do governo: MEC, INCRA, NEAD, MDA e com a igreja católica (CNBB), e com a Unesco e a Unicef evidenciam as contradições presentes neste movimento, que ao mesmo que empreende a crítica ao Estado capitalista requer dele que assuma a sua pedagogia do campo. Essa e outras contradições presentes na proposta do Movimento Por uma Educação do Campo serão analisadas mais adiante, neste trabalho.

No texto a seguir faremos a apresentação e discussão do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Consideramos que o leque de ações incorporadas neste programa constitui-se como uma das principais formas de materialização da Política de Educação do Campo, instituída pelo Decreto 7.352 em novembro de 2010. A adesão aos programas e ações repercute diretamente na educação ofertada pelos poderes públicos estaduais e municipais para a população que vive no campo.

Além de apresentar o referido programa, é nossa intenção discutir a institucionalização da educação do campo no Estado brasileiro. O objetivo é problematizar as contradições presentes na atual Política de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação do Campo.

#### **4.3.1. A Política de Educação do Campo e o Pronacampo**

Conforme referido acima, nesta parte do trabalho procuraremos discutir as contradições presentes na atual Política de Educação do Campo, que toma corpo no Programa Nacional de Educação do Campo. Assim, será feito num primeiro momento, a apresentação dos eixos centrais de tais políticas e na sequência, no item 4.4, as reflexões sobre como tem ocorrido o processo de institucionalização destas políticas no âmbito do Estado brasileiro.

##### **4.3.1.1. Breve contextualização**

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino. No mesmo ano, através do Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo também definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais.

O Decreto nº 7.352/2010 prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a

instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

Construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo (MEC/SECADI), formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a proposta procurou atender a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. (MEC, 2013, p. 02).

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior: 1) gestão e práticas pedagógicas; 2) formação de professores; 3) educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; 4) infraestrutura física e tecnológica.

A fim de assegurar a intersetorialidade das políticas públicas, contou-se com a colaboração de diferentes setores: o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) (MEC, 2013, p. 02)

A elaboração do Programa suscitou amplo debate quanto à importância de sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. A proposta foi apresentada no Fórum de Secretários de Estaduais de Educação, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e aos representantes da Frente Parlamentar pela Educação do Campo<sup>31</sup>.

Assim, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, o Programa constitui um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro

---

<sup>31</sup> Tinha o objetivo de propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas que contribuíssem para a implementação de políticas públicas relacionadas à Educação do Campo. Em 2012 era presidida pelo Dep. Padre João, do PT/MG e mais nove membros em sua grande maioria do PT, com exceção do Dep. Zé Silva, do PDT/MG. (Fonte: Minuta da Proposta de Plano de Trabalho da Frente Parlamentar de Educação do Campo, s/d. Disponível em: <http://www.padrejoao.com.br/227/educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo/Plano%20Trabalho%20Frente%20Parlamentar%20E.Campo%20%281%29.pdf>, acessado em 16 de dezembro de 2014.

eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. (MEC, 2013, p. 03)

Ainda no contexto do PRONACAMPO, foram apresentadas propostas de alterações legais, encaminhadas por meio de um Projeto de Lei (PL) e de uma Medida Provisória (MP). O PL 3.534/2012 propunha alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” A Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, seria para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância, realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA. (MEC, 2013, p. 03)

Com a conversão da MP nº 562/2012 na Lei nº 12.695, de julho de 2012, o Congresso possibilitou entre outras coisas a disponibilização de e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

Assegurava-se, dessa forma, o apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, 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, atendendo desta forma as demandas apresentadas pelo Movimento por uma Educação do Campo.

#### **4.3.1.2. A configuração do PRONACAMPO**

De acordo com o Documento Orientador do PRONACAMPO (MEC, 2013, p. 06) objetivo do PRONACAMPO é disponibilizar apoio técnico e financiamento os Estados, Distrito Federal e Municípios para que haja a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação, por meio de suas ações que são voltadas para que haja acesso e permanência na escola, com uma aprendizagem de qualidade, valorizando o universo cultural das populações do campo.

Assim o programa foi organizado por eixos. No eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas encontram-se os seguintes programas e ações: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo); o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático); o Mais educação Campo; e a Escola da Terra.

No Eixo II - Formação Inicial e Continuada de Professores, os programas: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Interativo); e o Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

No Eixo III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, temos: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC Campo) e o EJA Saberes da Terra.

Por fim no Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica, com as seguintes ações: Construção de Escolas; Inclusão Digital;(Programa Dinheiro Direto na Escola Campo (PDDE Campo), PDDE Água e Esgoto Sanitário; Luz para Todos na Escola e Transporte Escolar.

Passaremos a descrição destes Programas, segundo seus eixos:

#### **I. Gestão e Práticas Pedagógicas**

**Programa Nacional do Livro Didático Campo:** trata dos livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental do campo de modo a permitir o desenvolvimento educacional, de acordo com as especificidades do campo. De acordo

com o MEC (2013, p.06) o objetivo do Programa é 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 educacional do campo na educação básica. Contempla em suas ações a elaboração e disponibilização de coleções voltadas para a realidade do aluno do campo, com conteúdos que favoreçam a interação do conhecimento com os saberes da comunidade. A escolha dessas coleções pelas redes de ensino acontece após seleção através de Edital.

**Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático:** financiado pelo Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), esse programa disponibiliza obras de referência de acordo com as especificidades do campo, seu objetivo segundo MEC (2013, p. 07), é atender as 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 e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.

Suas ações são voltadas para os anos finais do ensino fundamental, com a disponibilização das obras referência, que abordem a inúmeras temáticas da diversidade humana, contribuindo para a inclusão e valorização dos valores culturais das populações do campo, de modo que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão. Na Educação do Campo essas obras procuram desenvolver a compreensão das especificidades do campo no âmbito socioeconômico e cultural. Todas as escolas públicas cadastradas no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) são participantes desse programa (INEP). (MEC, 2013, p. 07)

**Programa Mais Educação Campo:** instituído como estratégia do poder público, com intuito de ampliar a jornada escolar dos alunos. As escolas Públicas fazem adesão ao Programa de acordo com as necessidades e projetos desenvolvidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, adequando se as exigências do programa. Seu Principal objetivo de acordo com a MEC (2013, p. 8), é 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.

Suas ações são voltadas para o acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

**Programa Escola da Terra:** caracterizado, principalmente, por ações que desenvolvem a formação continuada dos professores do campo que atuam na rede pública nos anos iniciais do ensino fundamental, contribui para a oferta de curso de aperfeiçoamento para esses profissionais, por meio da disponibilização do material pedagógico para as formações continuadas. Objetiva 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. (MEC, 2013, p. 09).

A implementação da ação ocorre com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação.

A ação disponibiliza também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola-comunidade e a articulação entre a proposta da formação das instituições formadoras, o projeto pedagógico das escolas e a políticas educacional da secretaria de educação a qual se vincula (MEC, 2013, p. 9-10).

## **II. Formação de Professores**

**PROCAMPO:** caracteriza-se pela oferta de cursos de licenciaturas em Educação do campo, sendo os cursos ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior com regime de Alternância. Segundo o MEC (2013, p. 10) a proposta pedagógica oferecida pela formação do PROCAMPO, é construída por meio da participação social e tem como base a realidade dos povos do campo e a especificidade da organização e oferta da educação básica a essas comunidades. O objetivo do

programa é apoiar prioritariamente a formação inicial dos professores que trabalhem na educação do campo, assegurando as condições de acesso aos cursos, que destinados à formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio.

**PARFOR:** licenciatura para professores, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES). Objetiva especialmente formar professores nas licenciaturas para a educação básica.

**PDE Interativo:** desenvolve ações de apoio a formação continuada e capacitação dos profissionais da rede educacional de ensino, da Educação Básica. Seu objetivo é apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada (MEC, 2013, p. 11).

### **III. Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica**

**PRONATEC Campo:** caracteriza-se com uma iniciativa do Governo com o intuito de expandir a educação profissional técnica a todos os brasileiros. Um dos objetivos do Programa é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. (MEC, 2013, p. 13). Ainda de acordo com o MEC, os cursos são ofertados de modo que contribuam para o desenvolvimento regional rural, bem como a inclusão social de estudantes e trabalhadores rurais por meio da ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as especificidades de cada região.

**O EJA saberes da Terra:** como apresentado pelo MEC (2013, p. 12), seu objetivo é 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 de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional e ensino médio. Para o desenvolvimento da proposta em articulação com o PRONATEC, financia ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo.



#### IV. Infraestrutura física e tecnológica

**Construção de Escolas:** objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos entes federados para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas do campo (MEC, 2013, p. 14). Suas ações são voltadas para a construção de escolas que atendam especificidades do campo.

**Programa Inclusão Digital:** trata da liberação de laboratórios de informática, assim como outros equipamentos que permitam o acesso a educação digital. O objetivo desse programa é promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. (MEC, 2013, p. 15). Os recursos previstos nesta visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA (um computador por aluno), para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório.

**PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na escola:** objetiva destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas.

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. (MEC, 2013, p. 16)

**PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola:** possui características semelhantes ao PDDE Campo. Seu objetivo é destinar recursos financeiros para a adequação do abastecimento de água, para que seu consumo seja de qualidade nas instituições de ensino no campo. Esses recursos financeiros devem ser

utilizados para aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossas sépticas e esgotamento sanitário.

**Programa Luz para Todos na Escola:** procura garantir que haja energia elétrica em todas as escolas do campo em parceria com o programa federal Luz para Todos. Suas ações são direcionadas às escolas que não possuem energia elétrica, para que essas tenham atendimento prioritário no programa federal Luz pra Todos do Ministério de Minas e Energia.

**Transporte Escolar:** estabelece ações voltadas para aquisição de transportes escolares de acordo com as necessidades apresentadas pelas secretarias de educação. Seu objetivo é 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 de casa para a escola.

A ação prevê disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no Plano de Ações Articuladas (PAR): lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares).

Uma rápida exposição das ações desenvolvidas dentro do PRONACAMPO permite que seja visualizada a sua dimensão. Importa, pois, empreender o esforço de análise crítica no sentido de compreender as contradições presentes no processo de institucionalização destas políticas públicas destinadas à classe trabalhadora no campo.

#### **4.4. Considerações sobre as contradições do processo de institucionalização da Política de Educação do Campo**

Intentamos, nesta parte do trabalho, compreender como a educação do campo se insere na estrutura do Estado brasileiro, afim de que possa compreender os alcances e limites desta política.

No primeiro capítulo desta tese, foi aprestada a concepção de Estado que orienta as análises pretendidas. Nesse sentido, compreendemos que o Estado é resultado das

múltiplas formas de organização e conflitos inerentes à vida social. Assim, conforme já destacado, o Estado (ampliado) guarda uma dimensão de consenso, obtido não somente pela ação das vontades coletivas organizadas na sociedade civil, mas também pela atuação do Estado restrito, que tende a generalizar o projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico. (GRAMSCI, 1980)

Frente a estas reflexões, é possível compreender que o Estado sempre se apresenta como uma correlação desigual de forças, onde os poderes hegemônicos instituídos tendem a se impor sobre as ações do Estado. Essa atuação pode ser considerada a força motriz que impulsiona a ação do Estado, no caso, as políticas públicas. Desse modo, analisar como se desenvolve as políticas públicas pressupõe estarmos atentos às contradições inerentes à desigualdade de classes existentes na sociedade capitalista.

Consideramos importante destacar que o PRONACAMPO foi recebido pelos movimentos sociais e órgãos municipais e estaduais com muito entusiasmo. A concepção do qual se origina parte do entendimento de que todos os grupos sociais que vivem no campo têm direito à uma política pública específica de educação que os atenda. A ideia embutida no programa era de universalização das ações e propostas de educação do campo no atual contexto do campo brasileiro.

Muito embora seja uma política recente, portanto difícil de analisar mais profundamente seus resultados, algumas inquietações precisam ser colocadas, no sentido de contribuir para que seja elucidado o sentido atribuído à educação dessa proposta, que na aparência parece atender às reivindicações dos movimentos sociais do campo.

Nesse sentido destaca-se que na ocasião do lançamento do PRONACAMPO, realizado oficialmente no dia 20 de março de 2012, no Salão Nobre do Palácio do Planalto, contando com a presença da Presidenta Dilma Roussef, do Ministro da Educação Aloizio Mercadante e do Sr. José Wilson Gonçalves, representante da Comissão Nacional de Educação do Campo, representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outras autoridades, o Ministro da Educação expôs os eixos gerais do Programa colocando que ele

[...] visava um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores e a produção de material didático específico, acesso e

recuperação da infraestrutura das escolas, a qualidade da educação do campo em todas as etapas e modalidades. São 4 eixos principais: 1 – gestão e práticas pedagógicas, 2 – formação de professores, 3 – educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e 4 – infraestrutura física e tecnológica para as escolas. (MEC, acesso em 13/04/2012)

Na ocasião foi apresentada também a meta de atendimento de 76 mil escolas existentes no campo. No abertura de sua fala o Ministro afirmou que:

A presidenta Dilma definiu um programa especial para a educação no campo, eu diria resgatando uma dívida histórica, porque nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil tem a segunda agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares, exporta quase 95 bilhões de dólares e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população, para os jovens, para os estudantes que vivem no campo brasileiro (MEC, acesso em 02/12/2014)

Nesse sentido, cabe perguntar para qual campo a referido política educacional se volta. Que intencionalidade e que concepção de educação permeiam a proposta?

Como já trabalhado nos capítulos anteriores, há no campo uma dualidade expressa na contradição entre o campo que produz *commodities* agrícolas, agroexportador, e o campo pobre, fruto de um modelo econômico social que concentra a terra, subordina e exclui milhões de trabalhadores no campo.

A fala do Ministro evidencia essa aparente capacidade de atender os interesses do agronegócio no campo. Referindo-se a formação profissional e tecnológica, o Ministro Mercadante coloca que

[...] a presidenta estabeleceu a meta de 180 mil vagas para a formação profissional dos trabalhadores e jovens do campo. Nós identificamos com a Embrapa todas as principais cadeias produtivas em cada estado, em cada região, verificando qual é a perspectiva do mercado de trabalho no futuro e orientando a formação desses jovens para que eles tenham mais oportunidades, o que vai ajudar a agricultura familiar a aumentar a eficiência e a produtividade, ou se ele for trabalhar em uma empresa, com melhores condições, com melhor formação, ajudando, portanto, a melhorar ainda mais a eficiência do campo que já é um exemplo de competência internacionalmente reconhecido. (MEC, acesso em 02/12/2014)

Fica evidenciada, dessa maneira que a educação para a classe trabalhadora no campo é um território em disputa, tese que nos propomos a defender.

Ressaltamos, ainda que na ocasião do lançamento do PRONACAMPO, a senadora pelo Estado do Tocantins, líder da bancada ruralista no Congresso e presidente da Confederação Nacional da Agricultura, Kátia Abreu, à época no PSD/TO, foi a única parlamentar na cerimônia a fazer uso da palavra.

No Tocantins, em dezembro de 2012 a Senadora também estava junto a Presidenta Dilma, em evento de entrega de certificados a alunos concluintes do PRONATEC no Estado. Mais de cinco mil alunos haviam participado dos cursos ofertados pelo PRONATEC. Na ocasião, a presidente da CNA ressaltou a necessidade de investimentos federais no Estado e a importância das obras federais de infraestrutura, como a construção das eclusas nas hidrelétricas, a conclusão da ferrovia norte-sul, a duplicação da BR-153 (Belém-Brasília), dentre outras reivindicações para o Estado. (Portal Cleber Toledo, acessado em 02/12/2014)

Outro aspecto também chama atenção na fala do Ministro que coloca que “é muito mais inteligente preservar esses 30 milhões de pessoas no campo, do que essa urbanização acelerada que cada vez dificulta mais a vida nas grandes cidades” (MEC, acesso em 02/12/2014).

A fala do Ministro, referida anteriormente, suscita ainda, outros questionamentos: a atual política de educação do campo, assim como em momentos anteriores da história da educação para o campo, destina-se a controlar a urbanização desordenada no País ou constitui-se como um direito daqueles que vivem no campo?

Todas essas falas evidenciam a disputa e o jogo de interesses que permeiam a institucionalização da educação do campo enquanto política pública. Nesse sentido, o depoimento do Coordenador do MAB no Tocantins, obtido em março de 2013 é também emblemático do jogo de interesses que se estabelece no âmbito do Estado. Referindo-se ao PRONATEC ele coloca

a profissionalização do jovem do campo sempre foi uma demanda dos movimentos sociais. Quando ela se institucionaliza, se torna política de Estado, ela vira o que vira. No Tocantins hoje quem domina o PRONATEC é o SENAR, enquanto nós com muita luta tentamos discutir algumas vagas através do IFTO, o que não tem sido fácil. (Coordenador Estadual do MAB e membro articulador do Fórum Estadual de Educação do Campo do Tocantins, realizada em 29/03/2013)

Os apontamentos acima nos permitem concluir que, quando as políticas públicas adentram no aparelho do Estado, elas passam a fazer parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que ali se estabelece; de modo especial, as políticas voltadas para o campo, onde é visível a divergência de interesses historicamente situados.

A apresentação das atuais políticas de educação para o campo e as análises iniciadas neste capítulo auxiliarão na reflexão em torno da educação do campo ofertada no Estado do Tocantins, cuja discussão, no capítulo seguinte, se dará a partir dos três territórios da cidadania do Estado.

## Capítulo 5

### TERRITÓRIOS DA CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO TOCANTINS: O CAMPO CONCRETO DE ANÁLISE

Neste capítulo, buscaremos analisar a educação do campo no Estado do Tocantins, a partir dos chamados Territórios da Cidadania, que servirão como amostragem da realidade da educação destinada às populações que ali vivem. Optamos pela utilização dos Territórios da Cidadania como *loci* privilegiados para a realização da pesquisa, por considerar que os municípios pertencentes a esses territórios possuem expressivo número de pessoas no campo, baixo índice de desenvolvimento humano e, também, por serem considerados prioritários para a aplicação de recursos provenientes do Governo Federal, o que, em tese, poderia significar alguns avanços no campo da educação escolar formal.

No Tocantins, como já referido anteriormente, existem três territórios da cidadania: Bico do Papagaio, Jalapão e Sudeste. Eles são formados por 54 municípios, onde vivem 329.625 pessoas, das quais 110.341 no meio rural. Nos três territórios há 14.981 agricultores familiares, 6.656 famílias assentadas, 1.537 famílias de pescadores, 11 comunidades quilombolas e 1 terra indígena (ver Anexo 2).

Para a caracterização dos territórios da cidadania no Estado, faremos uso dos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural (PTDRS) desses três territórios existentes no Tocantins, elaborados entre 2010 e 2011 e sistematizados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e por instituições como o Instituto Ecológico do Jalapão e a Cooperativa de Profissionais Liberais do Vale do Araguaia (COOPVAG).

Esses PTDRS dos territórios foram construídos com base em informações primárias e secundárias do Estado do Tocantins e por meio da realização de oficinas e entrevistas com membros dos Colegiados Territoriais. O trabalho desenvolvido possui caráter de um planejamento estratégico, pelo qual foram analisados os problemas e entraves considerados impeditivos do desenvolvimento dos Territórios, propondo, ainda, um arsenal de ações cujo objetivo era indicar caminhos para a superação das vulnerabilidades encontradas, favorecendo um processo de desenvolvimento econômico e social permanente.

Em conjunto com os dados obtidos através dos PTDRS dos Territórios da Cidadania do Tocantins, serão utilizados também dados e informações constantes nos Relatórios das Vistorias Educacionais, realizadas pelo Ministério Público Estadual do Tocantins, no período entre janeiro de 2011 e fevereiro de 2013<sup>32</sup> que atualizam e/ou reforçam as informações constantes nos PTDRS dos Territórios, acerca da educação pública ofertada à população desses territórios.

No período acima referido foi vistoriado um número expressivo de escolas localizadas nos Territórios da Cidadania, perfazendo um total de 73 unidades escolares, sendo que 40 delas estavam situadas na zona rural e 33 nos espaços urbanos dos Territórios da Cidadania.

Faremos, ainda, referência às entrevistas realizadas com membros dos colegiados territoriais, representantes de movimentos sociais, secretários de educação, coordenadores e professores de escolas do campo, com a intenção de apreender relações e processos, que numa dimensão de mediaticidade, dão o sentido da totalidade que se busca captar no âmbito desta tese.

Assim, a fim de organizar didaticamente a apresentação dos dados e informações, com vistas a uma compreensão geral dos Territórios da Cidadania e da educação ofertada pelo poder público nesses espaços, optamos por subdividir sua apresentação em dois tópicos: breve contextualização dos Territórios da Cidadania e educação nos territórios da cidadania.

No primeiro tópico, as informações foram agrupadas em: a) dados demográficos; b) índices de desenvolvimento humano; c) saneamento básico; d) estrutura fundiária; e)

---

<sup>32</sup> As vistorias educacionais fazem parte de umas das estratégias do Centro de Apoio Operacional de Apoio às Promotorias da Infância e Juventude do Ministério Público Estadual do Tocantins (CAOPIJ-MP/TO), iniciadas em ainda no ano de 2009. Naquele ano o Ministério Público do Tocantins lançou a “Ação Estadual pelo Direito à Educação: compromisso do MP – TO”, com o objetivo de implementar ações capazes de garantir o direito à educação pública de qualidade às crianças e adolescentes no Estado do Tocantins. Esta ação teve como marco inicial a realização do Seminário Estadual pelo Direito à Educação, ocorrido em Junho de 2009, com o objetivo de capacitar e instrumentalizar os membros do MP, atuantes na área da Infância e Juventude para o desenvolvimento de ações mais efetivas e céleres na defesa do direito à educação e, ainda, de uniformizar os procedimentos referentes a defesa e garantia do Direito à Educação. Como desdobramentos foi acordado entre os participantes a instauração simultânea de Procedimentos Administrativos Preparatórios em todos os municípios do Estado com foco especial na questão do transporte escolar e na estruturação e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Em decorrência desses procedimentos investigatórios seriam realizadas audiências públicas e aplicadas as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis a cada caso. Atuando como analista ministerial especializada em educação esta pesquisadora teve a oportunidade de conhecer de perto a realidade educacional do Estado do Tocantins, no campo e na cidade, trabalho que contribuiu para o desenvolvimento desta tese.



produção agropecuária; f) uso da terra e caracterização dos produtores; g) organização social; h) educação. A primeira parte deste capítulo se deterá nessa contextualização.

Na segunda parte do texto, buscaremos relacionar e analisar as contradições presentes na proposta do “Movimento Por uma Educação do Campo” e na terceira e última parte do capítulo serão buscadas as referências teóricas que acreditamos possam contribuir com o movimento dialético de superação do atual estado de coisas.

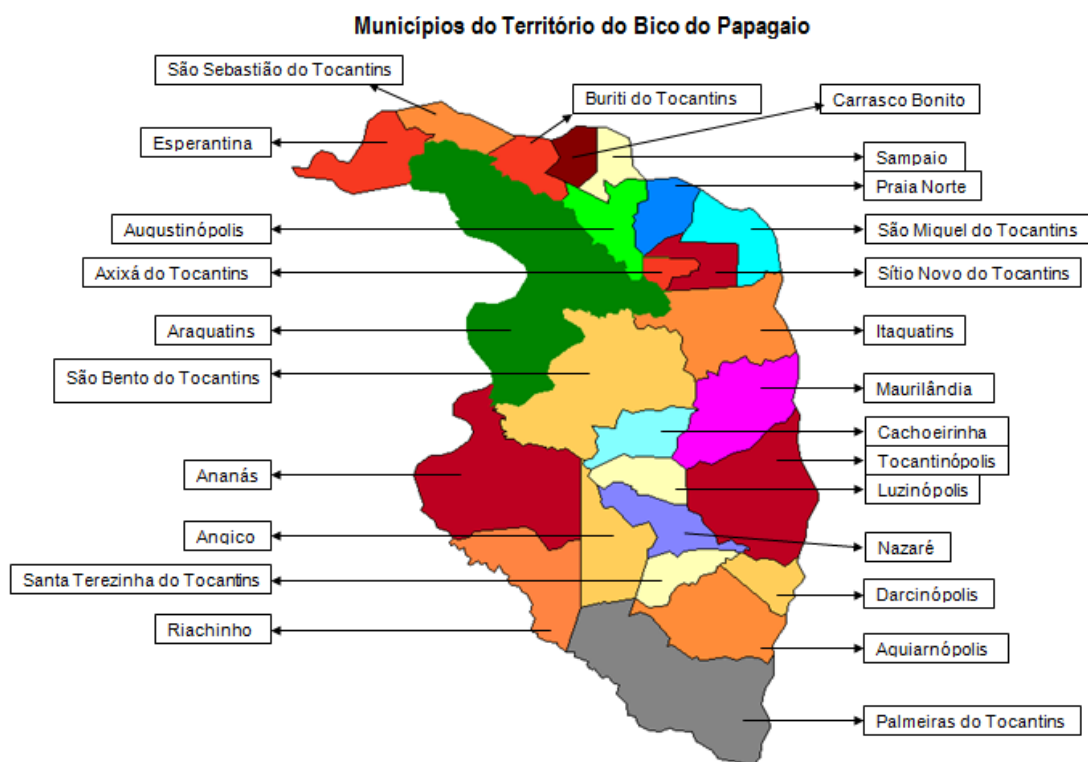
Esperamos, com a análise dos determinantes reais que estão orientando a educação destinada à classe trabalhadora, não apenas desconstruir a racionalidade capitalista presente nas concepções de políticas públicas de educação para o campo, mas também apontar caminhos para a construção de novas referências, a partir de uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

### **5.1. Breve Contextualização do Território da Cidadania do Bico do Papagaio**

Selecionado para inclusão no Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT) pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável do Tocantins, em 2003, o território compreendeu inicialmente apenas 12 municípios da região: Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Carrasco Bonito, Esperantina, Itaguatins, Praia Norte, Sampaio, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins e Sítio Novo do Tocantins.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território da Cidadania do Bico do Papagaio (2010, p. 14), no ano de 2006, o Território Rural foi transformado em Território da Cidadania, englobando mais 13 municípios: Arguiarnópolis, Ananás, Angico, Cachoeirinha, Darcinópolis, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Riachinho, Santa Teresinha do Tocantins, São Bento do Tocantins e Tocantinópolis, sendo, portanto, o atual Território da Cidadania do Bico do Papagaio formado por 25 municípios, conforme Figura 3.

**Figura 3** - Mapa de composição do Território do Bico do Papagaio.



**Fonte:** PTDRS Bico do Papagaio, 2010, p. 14.

O Território Bico do Papagaio localiza-se no extremo norte do Estado do Tocantins, próximo à confluência dos rios Araguaia e Tocantins, limitando-se a Oeste com o Estado do Pará e a Leste com o Estado do Maranhão, entre os paralelos 5°10'06" S e 45°41'46" W.

### 5.1.1. Dados demográficos

Apesar de não ser a maior região em extensão, perfazendo apenas 15.947 km<sup>2</sup>, correspondentes a 5,74% da área total do Estado do Tocantins, apresenta uma população de 174.224 habitantes (IBGE, 2007), que correspondia, segundo dados do IBGE (2007) apresentados no PTDRS Bico do Papagaio, a 13,49% da população total do Estado. Deste total populacional 62% da população residia na Zona urbana e 38% na zona rural, incluindo agricultores familiares, pescadores, indígenas e famílias assentadas, entre outros.

**Tabela 2** – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Bico do Papagaio - TO.

Municípios	Área (km <sup>2</sup> )	População (hab.)					Índices Demográficos	
		Total	Sexo (%)		Situação de domicílio (%)		Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	Índice de Urbanização
			F	M	U	R		
Aguiarnópolis	414	3145	51,8	48,2	73,3	26,7	7,6	49,3
Ananás	1.587	10.512	51,0	49,0	79,9	20,1	6,6	51,7
Angico	439	2.889	51,9	48,1	56,7	43,3	6,5	58,8
Araguatins	2.627	26.010	51,1	48,9	63,7	36,3	9,9	58,7
Augustinópolis	414	12.964	51,2	48,8	78,9	21,1	31,3	45,5
Axixá do Tocantins	150	8.827	49,3	50,7	85,6	14,4	58,8	53,5
Buriti do Tocantins	250	7.842	50,0	50,0	78,0	22,0	31,3	52,8
Cachoeirinha	352	2.023	51,4	48,6	87,2	12,8	5,7	60,6
Carrasco Bonito	195	3.218	51,5	48,5	48,9	51,1	16,5	43,0
Darcinópolis	1.549	4.273	53,0	47,0	56,5	43,5	2,7	56,4
Esperantina	504	7.623	51,9	48,1	46,6	53,4	15,1	35,1
Itaguatins	740	6.386	52,8	47,2	51,2	48,8	8,6	65,7
Luzinópolis	280	2.021	52,0	48,0	66,9	33,1	7,2	58,7
Maurilândia	738	2.854	54,0	46,0	55,3	44,7	3,8	67,7
Nazaré	396	5.150	51,9	48,1	38,9	61,1	13,0	63,9
Palmeiras do TO	748	4.622	52,0	48,0	57,7	44,3	6,1	42,6
Praia Norte	289	6.781	51,3	48,7	51,2	48,8	23,4	53,6
Riachinho	611	3.670	53,5	46,5	42,7	57,3	6,0	48,4
Sampaio	201	2801	50,6	49,4	84,6	15,4	13,9	52,7
Santa Terezinha	270	2.455	52,1	47,9	62,1	37,9	9,0	65,3
São Bento do TO	1.106	3.738	52,9	47,1	58,3	41,7	3,3	58,3
São Miguel do TO	399	8.486	51,9	48,1	22,5	77,5	21,2	47,3
São Sebastião do	287	3.669	50,8	49,2	75,3	24,7	12,7	52,7
Sítio Novo do To	324	9.488	50,4	49,6	50,1	49,9	29,2	59,8
Tocantinópolis	1.077	22.777	49,4	50,6	82,9	17,1	21,1	67,0
<b>Região</b>	<b>15.947</b>	<b>174.224</b>	<b>51,58</b>	<b>48,42</b>	<b>62,2</b>	<b>37,88</b>	<b>14,82</b>	<b>54,76</b>
<b>Tocantins</b>	<b>277.620,9</b>	<b>1.292.0</b>					<b>4,65</b>	
	<b>14</b>	<b>51</b>						

Fonte: IBGE (2007). Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 18.

O território apresentava uma alta densidade demográfica, aproximadamente 15 hab./km<sup>2</sup>, bem diferente do Estado, cujo índice era de apenas 4,6 hab./km<sup>2</sup>, sendo que o maior índice populacional era do município de Sítio Novo com aproximadamente 29 hab./ km<sup>2</sup>. E o menor de Darcinópolis, com aproximadamente 2,7 hab./km<sup>2</sup>. Entre os municípios mais populosos destacavam-se Araguatins com 26.010 habitantes e Tocantinópolis com 22.777 habitantes.

De acordo com o diagnóstico do PTDRS do Bico do Papagaio (2010, p. 16), os dados do IBGE (2007) mostravam que o território possuía uma população muito jovem: 51% da população tinha entre 0 a 19 anos e, desse total, aproximadamente 46% tinha até 14 anos de idade. Além disso, 41% da população encontrava-se na faixa etária de 20

a 59 anos, idade economicamente ativa. A população acima de 60 anos representava apenas 8% do total da população.

Constatou-se, ainda, que não havia comunidades quilombolas no Território, mas, segundo dados coletados no site da SDT, existem 4 terras indígenas no Território, com uma população de 1.847 índios. Os dados mostravam, ainda, a existência de 12.933 famílias de agricultores familiares, sendo que destes, 5.732 eram assentados da reforma agrária. Existiam, também, 1.533 pescadores no território.

**Tabela 3 - Populações Tradicionais no Território do Bico do Papagaio**

<b>Município</b>	<b>Agricultores Familiares(1)</b>	<b>Famílias Assentadas(2)</b>	<b>Pescadores</b>	<b>Terras Indígenas</b>
Aguiarnópolis	170	122	8	0
Ananás	186	0	18	0
Angico	243	43	0	0
Araguatins	1.211	1.417	352	0
Augustinópolis	371	493	2	0
Axixá do TO	268	371	0	0
Buriti do TO	138	112	1	0
Cachoeirinha	79	75	1	1
Carrasco Bonito	89	32	12	0
Darcinópolis	453	407	0	0
Esperantina	395	522	193	0
Itaguatins	426	200	78	0
Luzinópolis	116	102	1	0
Maurilândia do Tocantins	318	66	2	1
Nazaré	276	0	0	0
Palmeiras do Tocantins	429	221	32	0
Praia Norte	113	327	98	0
Riachinho	336	358	0	0
Sampaio	98	83	58	0
Santa Terezinha do TO	144	0	1	0
São Bento do Tocantins	327	235	1	1
São Miguel do Tocantins	167	74	94	0
São Sebastião do TO	186	295	107	0
Sítio Novo do TO	270	165	0	0
Tocantinópolis	392	12	474	1
<b>Total Território</b>	<b>7.201</b>	<b>5.732</b>	<b>1.533</b>	<b>4</b>

Fonte: SIT-SDT-MDA (2010). Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 20.

### 5.1.2. Índices de Desenvolvimento

O Índice de Desenvolvimento Humano do Território, segundo o PTDRS do Bico do Papagaio (2010, p. 34) era de 0,55, bem inferior ao do Estado que era de 0,75 e inferior ao do Brasil, de 0,79. Os municípios de Ananás e Angico apresentavam os

melhores índices de desenvolvimento humano do Território e o município de Esperantina, o menor índice, 0,57. O IDH apresenta-se relativamente baixo na maioria dos municípios do Território, o que indica a necessidade de políticas públicas de geração de renda, melhoria da educação e da saúde no território. A tabela 4, a seguir, ainda permite observar que a renda média dos municípios que compõem o Território é bastante pequena.

**Tabela 4 - Indicadores de Desenvolvimento do Território do Bico do Papagaio**

Município	IDHM	IDHM-Educação	IDHM-Longevidade	IDHM-Renda	Gini-Renda
Aguiarnópolis	0,63	0,77	0,59	0,52	0,63
Ananás	0,67	0,77	0,66	0,57	0,56
Angico	0,67	0,82	0,66	0,52	0,59
Araguatins	0,64	0,76	0,61	0,55	0,61
Augustinópolis	0,62	0,71	0,59	0,55	0,69
Axixá do Tocantins	0,57	0,72	0,50	0,49	0,61
Buriti do Tocantins	0,61	0,76	0,59	0,49	0,64
Cachoeirinha	0,64	0,79	0,66	0,46	0,59
Carrasco Bonito	0,56	0,68	0,55	0,46	0,63
Darcinópolis	0,62	0,77	0,59	0,50	0,54
Esperantina	0,57	0,70	0,58	0,44	0,69
Itaguatins	0,62	0,74	0,62	0,49	0,57
Luzinópolis	0,64	0,81	0,59	0,52	0,61
Maurilândia do TO	0,64	0,78	0,66	0,47	0,61
Nazaré	0,65	0,78	0,66	0,50	0,59
Palmeiras do TO	0,58	0,71	0,55	0,49	0,64
Praia Norte	0,58	0,73	0,58	0,43	0,63
Riachinho	0,60	0,76	0,58	0,45	0,63
Sampaio	0,58	0,75	0,53	0,45	0,62
Santa Terezinha	0,59	0,78	0,52	0,46	0,58
São Bento do TO	0,61	0,77	0,59	0,48	0,61
São Miguel do TO	0,58	0,72	0,57	0,45	0,59
São Sebastião	0,61	0,76	0,59	0,48	0,61
Sítio Novo do TO	0,59	0,75	0,55	0,48	0,64
Tocantinópolis	0,69	0,83	0,66	0,58	0,62
<b>Total Território</b>	<b>0,55-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

**Fonte:** ADHB - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, p. 2010, p.34.

### 5.1.3. Saneamento básico

A qualidade de vida da população pode ainda ser inferida da disponibilidade de serviços básicos de infraestrutura sanitária. Segundo dados do IBGE, em 2007 os domicílios urbanos que eram atendidos por serviços públicos de saneamento, pela rede geral de abastecimento de água com canalização interna e que estavam ligados à rede

geral de esgotamento sanitário e contavam com serviço de coleta de lixo diretamente no domicílio, perfaziam a média nacional de 62,4%; no território, esses serviços de saneamento básico atingiam apenas 16,1% dos domicílios (PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 33).

#### 5.1.4. Estrutura fundiária

Quanto à estrutura fundiária, no Território observa-se o predomínio dos estabelecimentos entre 10 e 100 ha (Tabela 5), correspondendo a 65,32% do total dos estabelecimentos, os quais ocupam somente 21,24% da área total. Em relação à área abrangida, predominam os estabelecimentos acima de 2.500 ha, os quais representam 26,31% da área total e apenas 0,41% do número total de estabelecimentos. Os estabelecimentos menores de 10 ha, apesar de representarem 18% do total, ocupam apenas 0,84% da área total.

Os dados apresentados no Censo Agropecuário do IBGE (2006) mostram com clareza a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários, no Território do Bico do Papagaio, conforme se verifica na Tabela 5, abaixo:

**Tabela 5** – Estrutura Fundiária no Território do Bico do Papagaio.

Grupos de área -ha	Número de estabelecimentos.	%	Área - ha	%
Abaixo de 10	1.457	17,68	7.504	0,86
10 a 100	5.382	65,32	187.945	21,24
100 a 500	959	11,64	204.911	23,16
500 a 1.000	143	1,74	95.937	10,85
1.000 a 2.500	112	1,36	155.542	17,58
Acima de 2.500	33	0,40	232.832	26,31
<b>Total</b>	<b>8.086</b>	<b>100</b>	<b>884.671</b>	<b>100</b>

**Fonte:** IBGE – Censo Agropecuário de 2006. Extraído de PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 48.

### 5.1.5. Produção agropecuária

A análise da produção agropecuária, no período de 2006 e 2009, realizada através da base de dados do IBGE (2009) permite verificar que no Território, houve um decréscimo da cultura de arroz, tanto no que se refere à área colhida, que foi de 47%, como à da produção, 207%. O arroz produzido é voltado para a subsistência, ocorrendo pouca comercialização do excedente. Já o feijão, que também se voltava para a subsistência, apresentou um aumento de área colhida, mas diminuiu sua produção, com rendimento médio muito inferior ao ano de 2006.

Para a cultura da mandioca, houve um aumento de área (173%) e produção (627%), com rendimento médio superior, o que permite inferir ser essa cultura a base econômica das famílias, já que é produzida em todos os municípios do Território e, em sua maioria, transformada em farinha para comercialização. No caso da cultura da soja, houve um aumento considerável, tanto na área colhida (110%) como na sua produção (104%).

As culturas da cana-de-açúcar, melancia, maracujá e castanha-de-caju apresentaram dados somente para o ano analisado de 2009. A melancia diminuiu a área colhida, mas em compensação houve aumento na produção, pois o rendimento médio foi superior ao ano de 2006, analisado. Vejamos a tabela 6:

**Tabela 6** -: Produção agrícola no Território do Bico do Papagaio – 2006-2009

Cultura	Área Colhida (ha)		Produção (ton)		Renda Média Kg/ha	
	2006	2009	2006	2009	2006	2009
Arroz	8.651	4.628	26.132	8.494	3.020	1.835
Feijão	519	931	466	450	900	483
Mandioca	582	1.592	3.502	25.461	6.020	15.993
Cana-de-açúcar	-	78	-	2.340	-	30.000
Milho	5.994	2.714	16.522	5.744	2.760	2.116
Soja	2.149	4.530	4.445	9.060	2.068	2.000
Melancia	113	19	568	375	5.030	19.736
Banana	-	220	-	1.824	-	8.290
Maracujá	-	8	-	91	-	11.375
Castanha de caju	-	2	-	4	-	2.000

**Fonte:** IBGE - Produção Agrícola Municipal (2009). Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 49

Comparando-se com a produção total do Estado do Tocantins para o ano de 2009, que foi de 537 toneladas, o Território Bico Papagaio tem uma representatividade de aproximadamente 82% do total da extração do babaçu.

**Tabela 7** - Produção de Extração Vegetal no Território do Bico do Papagaio– 2008-2009

CULTURA	Produção (ton)	
	2006	2009
Babaçú	98	438
Carvão vegetal (ton)	85	84
Lenha (metros cúbicos)	46.750	47.000
Madeira em tora (metros cúbicos)	2.270	2.350

**Fonte:** IBGE Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura (2009). Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 49.

A atividade pecuária, por sua vez, é considerada a principal atividade econômica na maioria dos municípios da região, com gado de corte e leite. Os dados levantados, referentes aos anos de 2008 e 2009, indicam que no Território houve um crescimento de quase todos os rebanhos, principalmente dos bovinos. As exceções ocorreram com a criação de aves que teve uma queda de aproximadamente 2,5% e com o de suínos, que praticamente ficou estável. Vejamos a tabela 8:

**Tabela 8** - Efetivo de Rebanhos no Território do Bico do Papagaio

CLASSE	EFETIVO (Cabeças)	
	2008	2009
Bovinos	611.250	639.031
Bubalinos	1.155	1.389
Suínos	23.234	24.148
Ovinos	7.961	8.430
Caprinos	2.054	2.243
Muares	3.983	4.126
Equinos	13.434	13.906
Asininos	2.166	2.251
Aves	1.502.271	1.550.687

**Fonte:** IBGE - Pesquisa Pecuária Municipal – 2008/2009. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 50.



### 5.1.6. Uso da terra e caracterização dos produtores

Enquanto somente 5,05% da área total está dedicada às lavouras, 57,46% está sendo ocupada por pastagens, sejam naturais ou plantadas. Com relação às matas (naturais e plantadas), essas apresentam índices inferiores às da pastagem, caracterizando ainda áreas conservadas (34,10%). As terras não aptas para atividades agropecuárias representam 2,61% da superfície total e 3,65% dos estabelecimentos agropecuários. As matas naturais ou plantadas estão presentes em 29,12% dos estabelecimentos.

**Tabela 9** - Uso das Terras no Território do Bico do Papagaio -2006.

USO ATUAL-Regional	Numero de estabelecimentos	%	Área em ha	%
Lavouras Permanentes e Temporárias	1.406	6,34	52.184	5,05
Pastagens Plantadas e Naturais	10.761	48,49	593.725	57,46
Matas Naturais e Matas Plantadas	6.462	29,12	352.440	34,10
Terras inaproveitadas para agricultura	809	3,65	26.943	2,61
Outros	2.753	12,40	8.079	0,78
<b>TOTAL</b>	<b>22.191</b>	<b>100</b>	<b>1.033.371</b>	<b>100</b>

**Fonte:** IBGE - Produção Agrícola Municipal - ano 2006. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 51.

Dos 73,33% estabelecimentos agropecuários da região, 7.190 estão sendo explorados por seus proprietários. Os estabelecimentos explorados por arrendatários e parceiros representam, em sua totalidade, índices próximos dos ocupantes, ou seja, de 1,16% e 1,19%, respectivamente. Os estabelecimentos referentes aos assentados sem títulos representam 9,81% e os produtores sem área, apresentam um índice de 1,61%, valor superior ao dos arrendatários e parceiros. Quando analisados em função de área, esses índices sofrem alterações: Na condição de proprietário, ele sobe para 91%. Já em relação aos arrendatários, parceiros e ocupantes, tais índices caem.

**Tabela 10** - Condição de Uso das Terras do Território do Bico do Papagaio – 2006

CONDIÇÃO	Nº ESTABELECIMENTOS	ÁREA (ha)
Próprias	7.190	946.281
Assentado sem titulação definida	962	34.212
Arrendatário	92	2.277 <sup>1</sup>
Parceiro	23 <sup>1</sup>	314 <sup>1</sup>
Ocupante	117 <sup>1</sup>	3.588 <sup>1</sup>
Produtor sem terras	158	Sem informação
<b>Total</b>	<b>9.804</b>	<b>1.042.286</b>

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário-2006 . Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGGAIO, 2010, p. 51.

### 5.1.7. Organização Social

No Território, as organizações sociais têm grande destaque pela efetiva participação e envolvimento no desenvolvimento sustentável: associações de trabalhadores/as rurais, colônias de pescadores/as; grupos de mulheres; grupos de jovens; sindicatos de trabalhadores rurais, organizações de assessoria e outros mais. No período compreendido entre 1991 a 1995, com a fundação do STR de São Miguel do Tocantins e a Secretaria da Mulher Rural Extrativista do CNS reforçaram a discussão no campo socioambiental, juntamente, com a ASMUBIP e a ABIPA no seio do movimento sindical, além da luta pela criação da reserva extrativista.

A FETAET e os STRs surgiram como instrumentos de defesa dos direitos e representação da classe trabalhadora rural, com forte enfoque na luta pela terra. A partir de 1996, o número de associações locais triplicou na região do Bico do Papagaio. Do total de organizações existentes atualmente no Bico do Papagaio, 68% foram criadas a partir de meados dos anos de 1990. Entretanto, conforme destaque do PTDRS do Bico do Papagaio (2010), naquele período houve uma forte pressão do INCRA para que fossem criadas tais associações, no sentido de acessar os créditos do fomento e habitação, em função da criação de vários Projetos de Assentamentos (PAs) no território. Assim, houve um rompimento no processo de organização e de criação de algumas dessas associações, em função da falta de amadurecimento e discussão com a base sindical.

Surgiram, também, em períodos distintos, as entidades de apoio às organizações, que acompanharam a dinâmica do movimento sindical na região: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), na fase da luta pela terra e apoio às organizações locais, bem como de

pequenos grupos alternativos de produção agrícola e pecuária; a APA-TO criada para responder às demandas de produção e comercialização aos recém-assentados e pequenos proprietários titulados; e a COOPTER na perspectiva de colaborar na construção de uma nova assistência técnica e extensão rural. (PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 22)

Todas essas organizações foram criadas a partir da reflexão dos trabalhadores/as com forte ligação com os STRs. Foi através desse avanço organizacional que muitas lideranças fizeram parte de alguns conselhos, como: Conselho Gestor do PROAMBIENTE, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável – CMDRS, Conselho de Segurança Alimentar – CNAES, entre outros.

De acordo ainda com o Plano Territorial do Bico do Papagaio (2010, p. 22-23), além desses conselhos, o Conselho Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável era considerado também como um dos principais fóruns de implementação das ações de desenvolvimento territorial, principalmente no acompanhamento dos investimentos na área de infraestrutura e na identificação das principais demandas da agricultura familiar do Território.

#### **5.1.8. Educação no Território do Bico do Papagaio**

Trabalhando com os dados do Censo Educacional de 2009, o PTDRS do Bico do Papagaio apontava, em seu diagnóstico, que existiam no território 582 estabelecimentos de ensino público, distribuídos entre zona urbana e rural, sendo que o maior número de estabelecimentos se encontrava na zona urbana, apresentando, ainda, um déficit na oferta de Ensino Médio em todo o Território, conforme se poderá verificar na tabela 11.

**Tabela 11 - Quantidade de Estabelecimentos de Ensino no Território Bico do Papagaio**

NÚMERO DE ESTABELECEMENTOS DE ENSINO				
Municípios	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total por Municípios
Aguiarnópolis	2	4	1	7
Ananás	7	13	2	22
Angico	4	6	1	11
Araguatins	20	41	7	68
Augustinópolis	14	19	2	35
Axixá do TO	23	26	1	50
Buriti do TO	9	11	3	23
Cachoeirinha	2	3	1	6
Carrasco Bonito	4	6	2	12
Darcinópolis	16	26	3	45
Esperantina	12	16	2	30
Itaguatins	1	21	3	25
Luzinópolis	1	4	1	6
Maurilândia	2	5	1	8
Nazaré	6	8	3	17
Palmeiras do TO	4	7	1	12
Praia Norte	12	15	1	28
Riachinho	3	4	1	8
Sampaio	3	4	1	8
Santa Terezinha do TO	5	5	1	11
São Bento do TO	3	9	2	14
São Miguel do TO	12	14	2	28
São Sebastião do TO	6	8	1	15
Sítio Novo do TO	15	18	3	36
Tocantinópolis	19	33	5	57
<b>TOTAL</b>	<b>205</b>	<b>326</b>	<b>51</b>	<b>582</b>

**Fonte:** (1) Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 28.

Os dados referentes às matrículas efetuadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio revelavam que mais da metade da população estudantil que cursava o Ensino Fundamental não efetivava, depois, matrícula no Ensino Médio (Tabela 12). De acordo ainda com o PTDRS do Bico do Papagaio, apesar de se presenciar um crescimento no atendimento educacional: Educação Infantil e Ensino Fundamental, a população ressaltava a falta de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, de bibliotecas, de laboratórios, de transporte escolar e falta de cumprimento de políticas educacionais.

Dentre os problemas apresentados, relacionava a necessidade de adequação do calendário escolar conforme § 2º do Artigo 23 e o Inciso I do Artigo 24 da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que trata da adequação da carga horário e do período letivo. Segundo a população que participara da construção do PTDRS do Bico do Papagaio (2010, p. 29), as crianças e adolescentes ficavam

prejudicadas, deixando de frequentar a escola no período da colheita, por não haver uma adequação do calendário e, além disso, denunciavam também que o currículo não atendia às especificidades do homem do campo.

Outro problema apontado no PTDRS do Bico do Papagaio (2010, p.27) foi o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais no Estado que chegava a 20% para cada 1.000 habitantes, totalizando 47,12% a mais que a média nacional. Esse percentual se revelava em maior escala no gênero masculino, aproximadamente 29%, e no setor rural, com 36 % de pessoas analfabetas.

A Educação Básica, de acordo com dados do INEP, constituída da população de 6 a 14 anos, totalizava em 2009, 60.877 discentes matriculados nos sistemas de ensino, somando-se aos 2.530 alunos matriculados no programa de Educação de Jovens e adultos. Atualmente, o Território conta com uma população estudantil equivalente a 63.407 alunos matriculados nas escolas, um índice acima dos 90%, o que se assemelha aos índices do Estado que chega a 93,2%.

**Tabela 12** - Discentes e Docentes da Rede Escolar do Bico do Papagaio em 2009

MUNICIPIOS	Matrícula - Ensino fundamental - 2009	Matrícula - Ensino médio - 2009	Docentes - Ensino fundamental - 2009	Docentes - Ensino médio - 2009
Araguatins	6.654	1.737	300	97
Augustinópolis	3.385	766	140	29
Aguianópolis	1.132	222	52	18
Axixá do Tocantins	2.785	753	121	24
Buriti do Tocantins	2.066	511	83	23
Carrasco Bonito	907	213	56	14
Esperantina	2.672	509	141	22
Itaguatins	1.383	224	85	9
Praia Norte	1.891	319	127	18
Sampaio	1.089	197	38	15
São Miguel do Tocantins	2.045	457	92	34
São Sebastião do Tocantins	878	226	45	12
Sítio Novo do Tocantins	1.853	476	105	26
Ananás	2.167	544	98	20
Cachoeirinha	489	138	25	8
Darcinópolis	1.069	147	54	14
Maurilândia do	800	169	45	13

Tocantins				
Nazaré	937	241	66	25
Palmeiras do Tocantins	1.168	253	59	18
Riachinho	915	231	52	15
Santa Terezinha do Tocantins	549	146	31	11
Luzinópolis	596	136	31	10
Angico	685	173	45	12
São Bento do Tocantins	1.104	230	66	18
Tocantinópolis	4.777	1.303	237	65
<b>Total</b>	<b>43.081</b>	<b>8.046</b>	<b>1.712</b>	<b>446</b>

**Fonte:** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 30.

**Tabela 13 - Índices Educacionais da População do Território do Bico do Papagaio**

Municípios	Analfabetismo (taxa)					Educação Básica					Educação de Jovens e Adultos			
	Funcional	Gênero		Localiz.		Total	Creche	Pré escola	Séries Iniciais	Séries Finais	Ensino Médio	Total	Ens.Fund.	Ensino Médio
		M	F	Urb.	Rul.									
Aguiarnópolis	45,4	27,2	23,3	19,8	41,4	1266	59	102	666	439	181	135	55	80
Ananás	43,3	26,8	22,7	22,5	34,6	3136	125	460	1.044	1002	505	179	76	103
Angico	40,8	20,6	21,2	18,6	24,1	912	0	79	372	302	159	46	28	18
Araguatins	46,4	24,7	25,7	20,0	31,4	9235	163	635	3.730	2.907	1.800	494	200	294
Augustinópolis	45,2	33,2	29,9	27,9	46,0	4494	0	490	1.837	1.495	672	183	86	97
Axixá do TO	48,2	33,7	33,4	32,5	40,2	4227	222	469	1.573	1218	745	132	132	0
Buriti do TO	44,9	31,6	30,1	29,6	35,5	3074	120	350	1136	937	531	89	89	0
Cachoeirinha	36,1	25,1	24,1	21,2	42,0	685	0	52	243	242	148	50	50	0
Carrasco Bonito	57,7	39,5	39,1	36,5	41,9	1194	0	127	534	370	163	27	27	0
Darcinópolis	53,5	27,9	26,0	19,8	35,6	1372	0	124	690	409	149	19	19	0
Esperantina	61,8	36,5	38,4	39,3	35,8	3357	0	404	1445	1023	485	122	122	0
Itaguatins	55,2	31,6	29,1	24,6	36,7	1867	9	283	761	595	219	0	0	0
Luzinópolis	41,2	20,7	20,9	19,1	23,8	845	0	80	298	331	136	17	17	0
Maurilândia do TO	51,4	27,1	24,5	18,2	35,4	981	0	55	406	365	155	0	0	0
Nazaré	41,7	24,9	25,9	22,9	27,0	1382	0	130	604	409	239	46	46	0
Palmeiras do TO	47,9	35,4	31,3	23,4	45,5	1524	0	126	321	807	270	87	63	24
Praia Norte	59,8	34,3	33,9	27,1	41,6	2572	0	340	1075	783	374	11	11	0
Riachinho	54,5	22,1	27,3	22,9	32,1	1281	0	152	458	471	200	81	31	50
Sampaio	41,0	33,7	31,7	28,8	50,9	1408	0	129	616	464	199	0	0	0
Santa Terezinha do TO	43,3	26,8	26,4	25,7	27,8	746	0	47	296	261	142	0	0	0
São Bento do TO	50,4	27,0	24,0	19,4	33,0	1610	0	54	620	694	242	157	128	29
São Miguel do TO	50,7	32,4	31,0	29,0	32,6	2815	0	313	1195	828	479	179	179	0
São Sebastião do TO	40,7	31,0	29,5	28,0	36,3	1353	96	150	527	354	226	18	18	0
Sítio Novo do TO	43,9	30,2	28,7	23,0	36,2	2653	104	248	1047	784	470	35	35	0
Tocantinópolis	33,0	33,0	22,7	20,2	39,4	6888	203	748	2463	2209	1262	423	267	156

Fonte :INEP - Censo escolar 2010. Extraído de: PTDRS BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 31

As conclusões do diagnóstico da educação apresentadas no PTDRS do Bico do Papagaio (2010), apontavam que inexistia uma proposta de educação de ensino fundamental voltada para o meio rural que atendesse às especificidades locais, requerendo um olhar e uma organização mais voltados para a redução dos índices de evasões.

O diagnóstico concluiu ainda que os programas “Saberes da Terra” e “Escola Ativa” contribuíram para ampliar o índice de escolarização no Território. No entanto, ressaltava que “atendia apenas algumas localidades no território”. Outros programas como o PRONERA e o BRASIL ALFABETIZADO, também existiam em alguns municípios, mas não atendiam a toda a demanda. Concluía, ainda, que havia necessidade de investimentos em escolas de ensino médio, com cursos técnicos e com currículo adequado ao meio rural (2010, p. 30).

O diagnóstico enfatizava ainda que o sistema educacional nas escolas do campo apresenta inúmeros problemas como: inexistência de educação infantil rural, ensino oferecido, geralmente somente do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental, a maior parte em escolas multisseriadas, precariedade da infraestrutura dos estabelecimentos existentes, precariedade das estradas vicinais e do transporte escolar. Afirmava o diagnóstico que para concluir a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) era necessário o deslocamento dos alunos ou das famílias para a cidade, fato que contribuía para o êxodo rural e o esvaziamento do campo.

Com o objetivo de melhorar a situação educacional dos agricultores familiares, o Colegiado Territorial definira como meta a implantação de Escolas Famílias Agrícola, em dois municípios do Território: Esperantina e Riachinho. Além disto, considerava necessário desenvolver ações de mobilização e motivação da população e elaborar propostas centradas no desenvolvimento e valorização do setor rural, com cursos técnicos e profissionalizantes em agronegócios, agroindústria, técnicas agrícolas, turismo rural etc.

Assim, a partir dos dados levantados no diagnóstico e da demanda apontada pelos sujeitos sociais que participaram da construção do PTDRS do Bico do Papagaio fora elaborada a Matriz Metodológica da Educação, que compõe o referido PTDRS e que deverá direcionar a ação do Colegiado Territorial do Bico do Papagaio na área educacional. O Programa de Educação apresentado na referida matriz, foi subdividido



em subprogramas, que por sua vez indicavam projetos a serem executados no setor, conforme mostra o quadro, a seguir.

**Quadro 1 – Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território do Bico do Papagaio**

Objetivo Geral: Fomentar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da promoção de uma educação de qualidade para a população do Território Bico do Papagaio.							
Subprograma	Projeto	Ação	Resultados Esperados	Indicadores	Fonte de recurso	Responsáveis	Prazo
- Subprograma de Educação Rural;	- Projeto de dinamização do processo de construção, implantação e equipamentos das Escolas Família Agrícola no Território;	- Criar comissão de educação a partir do grupo gestor do Programa. - Elaborar projetos específicos; - Promover oficinas e seminários com a comunidade - Realizar reuniões entre a Comissão e a comunidade; - Promover um processo de capacitação e qualificação de profissionais adequadas a necessidade da educação rural.	- Diminuir o número de alunos que estão fora da sala de aula; - Diminuir o êxodo rural; - Aumentar a capacidade técnica do Assentamento; -- Implantar um processo de ensino qualificado que leve em consideração a especificidade da zona rural e da agricultura familiar; - Consolidar o processo de desenvolvimento da região através da ação estratégica de capacitar as pessoas para essa finalidade. - Promover a democratização da educação com gestão democrática	- Construção e funcionamento das escolas; - Números de pessoas estudando; - Realização de aulas regularmente; - Número de jovens matriculados; - Atuação técnica dos jovens nas atividades produtivas e organizacionais de sua comunidade;	-Instituições governamentais ligadas á educação das três esferas (Secretaria mul. de educação; MEC, etc) através de vários programas existentes; Arca das Letras, expedição Vaga-lume; PRONERA PEJA, FUNDESCOLA, PNATE, outros que serão acessados com esse fim.	Consultoria/as sessoria; grupo gestor Conselho territorial, CMDRS e gestores públicos.	A partir do 1º semestre de 2011

<p>- Projeto de Inserção de disciplinas específicas nas escolas da zona rural, a partir do ensino fundamental;</p>	<p>- Criar Comissão de educação da região. - Elaborar projetos específicos; - Realizar reuniões de negociação com a secretaria de educação e outros parceiros;</p>	<p>- Diminuir o êxodo rural; - Implantar um processo de ensino qualificado que leve em consideração a especificidade da zona rural e da agricultura familiar; - Garantir o cumprimento da legislação para educação no campo. Art. 28 da LDB;</p>	<p>- Nº. de disciplinas incluídas na grade curricular; - Nº. de escolas que adotaram essa práticas.</p>			
<p>Construção de escolas pólos na zona rural dos municípios.</p>	<p>- Elaborar projetos específicos; - Realizar reuniões de negociação com as secretarias de educação e outros parceiros;</p>	<p>- Fazer com que jovens e adultos que estão fora da sala de aula voltem a estudar; - Diminuir o êxodo rural; - Aumentar a capacidade técnica do Assentamento; - Facilitar o acesso dos alunos e</p>	<p>- Nº. de escolas implantadas; - Número de alunos matriculados;</p>			

Fonte: PTDRS DO BICO DO PAPAGAIO, 2010, p. 89.

Uma análise das conclusões e propostas do PTDRS do Bico do Papagaio, no que se refere à educação, evidenciam o atrelamento das propostas das organizações e movimentos sociais do Território do Bico, com as propostas e os sentidos atribuídos à educação da classe trabalhadora, fornecidos pelas organizações que representam o interesse do capital no campo, a exemplo da CNA e outras instituições.

De igual maneira, a reivindicação de um currículo específico para a educação da classe trabalhadora no campo, focado na profissionalização e centrado em conteúdos voltados para atender as demandas locais, também reflete a adesão das organizações e dos movimentos sociais, bem como dos demais sujeitos que participam dos colegiados territoriais, ao ideário neoliberal e às concepções utilitaristas da educação, que historicamente excluíram a classe trabalhadora nas cidades e no campo, dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, além de não permitirem o acesso a uma educação do tipo omnilateral, capaz de contribuir para que essas populações empreendam a crítica ao ordenamento hegemônico e possam fazer valer seus próprios interesses de classe.

Outras informações extraídas dos Relatórios das Vistorias Educacionais realizadas pelo Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude do Ministério Público Estadual do Tocantins (CAOPIJ/MP-TO), em unidades escolares dos municípios do Território corroboram a construção de quadro de grande precariedade das escolas, tanto urbanas quanto rurais nesses locais.

Descrevendo uma escola rural localizada num projeto de assentamento no Município de Muricilândia, o relatório colocava:

Cada galpão possui duas salas, cobertas com telhas eternit, pé direito baixo, muito quente. As paredes são de madeira na metade inferior e grades na superior, tem um ventilador e um bebedouro, não tem mesa e cadeira para o professor, as cadeiras e quadro não estão em boas condições. (...) Os setores do administrativo e pedagógico funcionam juntos, em apenas uma sala. O teto é de telha eternit, paredes de madeira, piso de cimento grosso, tem uma janela pequena, instalação elétrica e ventilação muitos ruins. Tem mesa e cadeira para os funcionários. A sala não tem ventilador e dispõe de um mimeógrafo, uma TV, um DVD, um aparelho de som e um uma caixa amplificadora, duas prateleiras e um armário. (...) A cozinha tem paredes de madeira, sem mata-junta, telha eternit, piso de cimento grosso, tem instalação elétrica, mas não hidráulica. As vasilhas são lavadas na área externa, em um jirau e a água carregada em um balde. O ambiente é quente. O mobiliário consiste em uma mesa, dois fogões industriais, dois baús com cadeado, uma prateleira, uma geladeira, tem ainda uma batedeira e uma garrafa de café. Como não tem freezer, a merendeira frita as

carnes e guarda para conservar. Tem utensílios de cozinha, porém os pratos e talheres estão estragados e com mau cheiro. (...) O pátio é aberto, sem muros, não tem espaço adequado para atividades físicas ou esportivas e as crianças ou brincam no pátio mesmo ou num galpão do PETI que fica ao lado. O lixo é queimado. (...) Há dois banheiros de uso comum para alunos e professores, todavia um está isolado. São pequenos, de tijolos, o teto de telha, o piso de cimento, não tem vasos nem pias, há apenas uma privada encrustada no chão (buraco no chão). (CAOPIJ-MP/TO, 2011, p. 02)

Noutro documento, ao retratar a situação de uma escola estadual, localizada num povoado no município de Ananás, que atendia 163 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o relatório da vistoria apontava:

A escola encontra-se com as paredes sujas, janelas quebradas, vidros quebrados, forro mofado e com perfurações, telhado velho, fiação danificada. [...] as salas de aula possuem janelas quebradas, paredes sujas, forro estragados (furos) e com mofo, interruptores estragados, fiação exposta. Nas salas constam de 3 a 4 ventiladores, parte deles estragados, a mesa do professor encontra-se em péssimo estado de conservação, precisando reposição, há carteiras novas, porém em número insuficiente, há também carteiras velhas. Não há acessibilidade na escola. [...] o laboratório de informática conta com 11 computadores, destes apenas 06 funcionam. [...] A merenda é distribuída às 15 horas (almoço), mas, como os alunos saem de suas casas por volta das 9h e só chegam a escola pouco antes do início das aulas), muitas vezes sem comer nada, só comem no horário citado. [...] Os alunos só poderão estudar no turno vespertino ou noturno, visto que a distância percorrida pelo transporte escolar é de 136 km ida / volta, os alunos saem de casa por volta das 9 horas da manhã e chegam à escola próximo às 13hs, horário que as aulas se iniciam e, saem as 17h e 15 minutos. Muitos chegam as suas casas por volta das 20 horas. Segundo os alunos as estradas são ruins, chegam muito cansados e com fome à escola, da mesma forma chegam em casa. (CAOPIJ-MP/TO, 2013, p. 11-12)

Por fim, ainda com o objetivo de ilustrar a precariedade da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora no campo, será transcrito trecho do relatório de uma vistoria educacional realizada em uma escola multisseriada, que funcionava com o Programa Escola Ativa, localizada em um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária em Araguatins:

Sala de aula única, em péssimas condições, funciona atualmente em casa cedida pelo Presidente da Associação do Assentamento. Anteriormente funcionava numa casa de palha que caiu de velha. Paredes sem reboco, porta quebrada, janela estragada. Cadeiras muito velhas, quebradas e faltando pedaços. Alunos canhotos não têm cadeiras adaptadas. Filtro de barro, onde a merendeira coloca a água todos os dias. Ao término do dia carrega o filtro para casa porque já

houve casos em que estranhos entraram na sala e defecaram no filtro. Não há energia elétrica. Não tem banheiro. Os alunos precisam pedir aos vizinhos para usa o banheiro ou ir ao mato. Não tem cozinha. A merenda é feita na casa da cozinheira. Não tem secretaria. Não tem biblioteca. Não tem direção. Água utilizada para o consumo dos alunos e na alimentação é de poço artesiano construído pela comunidade. Segundo relatos da comunidade em 2009, o Prefeito participou de reunião na comunidade em que comunicou que os recursos para a construção da escola já estava na conta, para dar início às aulas já no ano de 2010. Há cinco anos que a escola funciona com a precariedade relatada acima. (CAOPIJ-MP/TO, 2011, p. 04)

Outro elemento importante que merece destaque no que se refere à educação no campo Território da Cidadania do Bico do Papagaio é o conflito de classe que se estabeleceu em torno da construção da Escola Família Agrícola Padre Josimo, cuja origem remonta às discussões iniciais da constituição do Território de Desenvolvimento Rural Sustentável do Bico do Papagaio, em 2008, transformado em Território da Cidadania.

Segundo a entrevista de um membro do Colegiado Territorial do Papagaio:

Por dois anos consecutivos foi definido recursos para a construção de uma Escola Família Agrícola, a ser implantada no município de Esperantina. Primeiro em 2005 e 2006 para construção e 2007 e 2008 para equipar a escola. Depois dessa construção por um embate político dificultou o funcionamento da escola, porque lá tem um poder local, representado pelo ex-prefeito, o deputado estadual Amélio Caires que não aceitava que a sociedade civil tomasse conta da escola, desse as orientações básicas de como seria a grade curricular, de como seria o funcionamento dessa escola. Ele queria que todos os professores fossem indicados por ele. Isso as organizações que pensaram a escola família agrícola, em sistema de alternância, não aceitava. Há muitos anos já se vinha discutindo de ter uma escola diferenciada para o Bico do Papagaio que atendesse especialmente os filhos de agricultores familiares daqui da região. Antes do território essa possibilidade não existia, mas depois com o território viu-se que existia essa possibilidade de construir um espaço físico em que pudesse estudar os filhos dos agricultores, com base na necessidade local, com um calendário específico e com a participação dos agricultores da região. (Membro do Colegiado Territorial do Bico do Papagaio, em entrevista concedida no dia 17 de abril de 2014)

Trechos de uma matéria publicada no site da Articulação Nacional de Agroecologia também destaca o conflito de interesses que permeou o processo de implementação da Escola Família Agrícola Padre Josimo, localizada em Esperantina.

Foram necessárias mais de duas décadas de luta dos agricultores e entidades da região do Bico do Papagaio para a criação da Escola

Família Agrícola Padre Josimo, em Esperantina (TO), próxima aos rios Araguaia e Tocantins. Os cursos serão focados em agroecologia para manter os jovens no campo. (...) A vereadora Cícera Soares (PT-TO) de Esperantina, assentada e vice-presidente do sindicato regional, ressaltou que a área do bico do papagaio é marcada pelo conflito de terra e a resistência dos moradores, hoje também ameaçados pela UHE de Marabá. (...)“Estamos lutando para trazer nosso curso para cá, mas sabemos que não é fácil. É na política onde será discutido nosso espaço e caminhada. Aqui era uma cerraria dos fazendeiros onde eles tramavam para prejudicar os trabalhadores. Queremos implantar a educação do povo, uma conquista dos movimentos sociais. Nada é por acaso, e temos responsabilidade”, disse Cíca, como é chamada a vereadora. (...) Sua proposta é um ensino diferenciado aos agricultores familiares em contraponto ao agronegócio. Vai funcionar do 6º ao 9º ano, e os jovens só saem no fim de semana. (...) Raimunda Nonata, quebradeira de coco da comunidade Olho D’Água, é diretora da EFA. “Foi uma luta que vinha há muito tempo, é uma necessidade nossa antiga. Na escola dos nossos filhos não ensinam o respeito à natureza. Muitos jovens vão para as grandes cidades, porque acham que aquela terra não vai dar o suficiente para todos”, disse. (...) O local será também um centro de formação dos agricultores para o desenvolvimento comunitário. O terreno foi conquistado em 2006, todo esse processo está registrado numa memória visual. As pessoas foram chamadas para a construção coletiva, por meio do mutirão e doações, inclusive com intercâmbio de jovens para enriquecer as discussões. (...) Houve apenas sua inauguração política. É a primeira com pedagogia da alternância na região, e a associação de pais está na sua administração, mas o estado tem que contratar os professores e a corpo técnico e administrativo da escola. A associação selecionou uma equipe com capacidade técnica e compreensão política para atuar com a pedagogia da alternância. O Estado já publicou o convênio entre a escola e a secretaria estadual de educação, mas não quer acatar a equipe selecionada, segundo os moradores. Tal situação se deve a interferência do Deputado Estadual Amélio Cayres, que é da região e quer indicar as pessoas a serem contratadas, criticaram. A escola deveria ter iniciado as aulas em fevereiro de 2013, os estudantes estão aguardando e a secretaria de educação do Estado não quer contratar a equipe selecionada.<sup>33</sup>

Observamos, a partir das colocações anteriores, que existem dificuldades reais relacionadas ao chamado processo de “concertação” e diálogo entre diferentes “atores” no Território. É evidente a disputa que se dá em torno de projetos educacionais distintos, ainda que submetidos à lógica capitalista, e que refletem a luta de classes com interesses antagônicos. Dentro do ordenamento capitalista fica claro que não há possibilidades reais de existência de uma escola pública que atenda aos interesses da classe

---

<sup>33</sup> ARTICULAÇÃO Nacional de Agroecologia – ANA. Caravana Agroecológica: Escola Família Agrícola Padre Josimo no Tocantins (s/d). Disponível em: <http://www.agroecologia.org.br/index.php/rumo-ao-iii-ena/574-caravana-agroecologica-escola-familia-agricola-padre-josimo-no-tocantins>, acessado em 10 de novembro de 2014.

trabalhadora. As atuais políticas territoriais, bem como a política de educação do campo, atreladas ao Estado capitalista tornam-se, assim, a expressão cabal do papel que assumem tais políticas, a despeito do atendimento das reivindicações legítimas dos movimentos sociais, dentro do ordenamento capitalista.

## **5. 2. Breve Contextualização do Território da Cidadania do Jalapão**

O Jalapão<sup>34</sup> é uma região árida pontilhada de oásis, situada a leste do Estado do Tocantins, com temperatura média de 30°C, cuja área total é de 34 mil km<sup>2</sup>, equivalente ao Estado de Sergipe, cortada por imensa teia de rios, riachos e ribeirões, todos de água límpida e transparente. Essa riqueza e especificidades naturais fizeram com que a região passasse à condição de Parque Estadual a partir de 2001.

Selecionado para inclusão no PRONAT, em 2005, pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Tocantins (CEDRUS), o Território Rural do Jalapão é um espaço físico, geograficamente definido e contínuo, que compreende os Municípios de Lagoa do Tocantins, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins.

As atividades no território tiveram início em 2006, com as discussões de apresentação da Política de Territorialidade. Em março de 2007, foi constituída a Comissão de Implantação das Ações Territoriais (CIAT) e em 2009 o Território Rural de Identidade do Jalapão se transformou em Território da Cidadania do Jalapão - CTTC, sendo seu lançamento oficial em janeiro de 2009, na cidade de Mateiros. (PTDRS do Jalapão, 2011, p. 13-14).

### **5.2.1. Dados demográficos**

De acordo com o censo 2010, o Território da Cidadania Jalapão possuía uma área de 34.186 km<sup>2</sup>, correspondente a 12,31% da área total do Estado do Tocantins e apresentava uma população de 30.629 habitantes (IBGE, 2010), correspondendo a

---

<sup>34</sup> A denominação de “Jalapão” se deve à planta jalapa-do-brasil, que pode ser encontrada em toda parte do território.



2,21% da população total do Estado. Desse total populacional, 62% dos habitantes residiam na zona urbana e 38% na zona rural, incluindo agricultores familiares, quilombolas, famílias assentadas, entre outras. A maioria absoluta dos municípios, com exceção de Rio Sono (38,49%), apresentava taxas de urbanização elevadas, acima de 60% (Tabela 14). No entanto, todos os municípios são pequenos e mesmo a área urbana têm características rurais (PTDRS do Jalapão, 2011, p. 15).

De acordo com os dados do PTDRS Jalapão (2011, p. 15), em 2000, a população total do território era de 26.664. Ao longo de 10 anos essa população cresceu quase 13%. A maioria dos municípios apresentou aumento na população, com exceção de Lagoa do Tocantins e Lizarda, que permaneceram com a população praticamente igual, havendo uma baixa perda populacional.

**Tabela 14** – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Território do Jalapão.

Municípios	Área (km <sup>2</sup> )	População (hab.)					Índices Demográficos	
		Total	Sexo		Situação de domicílio		Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	Índice de Urbanização (%)
			H	M	U	R		
Lagoa do TO	911	<b>3.525</b>	1.830	1.695	2.538	987	3,87	72,00
Lizarda	5.723	<b>3.725</b>	2.007	1.718	2.583	1.142	0,65	69,34
Mateiros	9.583	<b>2.223</b>	1.187	1.036	1.417	806	0,23	63,74
Novo Acordo	2.672	<b>3.762</b>	1.921	1.841	3.083	679	1,41	81,95
Ponte Alta do TO	6.491	<b>7.180</b>	3.879	3.301	4.527	2.653	1,11	63,05
Rio sono	6.357	<b>6.254</b>	3.379	2.875	2.407	3.847	0,98	38,49
Santa Tereza do TO	540	<b>2.523</b>	1.339	1.184	1.616	907	4,67	64,05
São Félix do TO	1.909	<b>1.437</b>	770	667	931	506	0,75	64,79
<b>Região</b>	<b>34.186</b>	<b>30.629</b>	<b>16.312</b>	<b>14.317</b>	<b>19.102</b>	<b>11.527</b>	<b>0,90</b>	<b>62,31</b>
<b>Tocantins</b>	<b>277.626</b>	<b>1.383.445</b>					<b>4,98</b>	

Fonte: IBGE (2010). Extraído de: PTDRS Jalapão, 2011, p. 15.

Ainda de acordo com o PTDRS do Jalapão, o território apresentava uma pequena densidade demográfica, com apenas 0,90 hab./ km<sup>2</sup>, bem abaixo do Estado, cujo índice é de 4,98 hab./km<sup>2</sup>. O maior índice de densidade demográfica era do município de Santa Tereza do Tocantins com 4,67 hab./ km<sup>2</sup> e o menor era de Mateiros, com apenas 0,23 hab/ km<sup>2</sup>. Entre os municípios mais populosos estavam Ponte Alta do Tocantins com 7.180 habitantes e Rio Sono, com 6.254 habitantes.

Na análise da distribuição da população, por faixa etária, apresentada no PTDRS do Jalapão (2011, p. 16), ficou atestado que o território possuía uma população muito jovem: 43,62% da população tinha de 0 a 19 anos e desse total, aproximadamente 75% possuía idade até 14 anos. Além disso, 46,20% estão na faixa etária de 20 a 59 anos, idade economicamente ativa, dado esse que demonstra a capacidade produtiva do Território. A população de 60 anos acima representa 9,9% do total da população, conforme se evidencia no Quadro 15, a seguir:

**Tabela 15** – População por Faixa Etária no Território do Jalapão

Município	População por faixa etária								
	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 29	30 a 49	50 a 59	< 60	Total
Lagoa do TO	448	441	448	380	492	736	277	303	<b>3.525</b>
Lizarda	375	416	494	376	493	835	342	394	<b>3.725</b>
Mateiros	279	257	284	265	354	519	128	137	<b>2.223</b>
Novo Acordo	352	408	432	446	577	869	291	387	<b>3.762</b>
Ponte Alta do TO	692	729	772	738	1153	1756	594	746	<b>7.180</b>
Rio sono	531	623	753	652	922	1469	573	731	<b>6.254</b>
Santa Tereza do TO	271	219	306	276	403	604	221	223	<b>2.523</b>
São Félix do TO	165	172	207	152	212	311	110	108	<b>1.437</b>
<b>Total</b>	<b>3.113</b>	<b>3.265</b>	<b>3.696</b>	<b>3.285</b>	<b>4.606</b>	<b>7.099</b>	<b>2.536</b>	<b>3.029</b>	<b>30.629</b>

Fonte: IBGE(2010). Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 16)

Com relação às populações tradicionais, os dados mostram que não existiam indígenas no território, mas, segundo dados coletados, havia quatro comunidades quilombolas, uma situada no município de Santa Tereza do Tocantins – uma no município de São Félix do Tocantins e duas no município de mateiros. A comunidade Quilombola Mumbuca era formada por ex-escravos fugidos da Bahia. Segundo a pesquisa, o total da população estimada de quilombolas no território era de 1.500 habitantes. Além das comunidades tradicionais, fora identificada a existência de 2.064 famílias de agricultores familiares e 184 famílias em 4 Projetos de Assentamentos, conforme Tabela 16

**Tabela 16** – População que compõe a Demanda da SDT/MDA no Território do Jalapão

Município	Agricultores Familiares(1)	Famílias Assentadas(2)	Pescadores	Quilombolas
Lagoa do TO	209	0	0	0
Lizarda	237	0	0	0
Mateiros	50	0	0	2
Novo Acordo	189	61	0	0
Ponte Alta do TO	479	93	1	0
Rio sono	626	30	0	0
Santa Tereza do TO	141	0	0	1
São Félix do TO	133	0	0	1
<b>Total Território</b>	<b>2.064</b>	<b>184</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fonte: SIT-SDT-MDA (2010) . Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 16)

### 5.2.2. Índices de Desenvolvimento Humano

De acordo com o PTDRS Jalapão (2011, p. 32) o Índice de Desenvolvimento Humano médio é de 0,631, bem abaixo da média nacional que é 0,79 e do Estado, de 0,75. O componente, no Jalapão, era de 0,76, mas o componente IDH renda era muito baixo, apenas de 0,49. Isoladamente, os municípios não apresentavam grandes diferenças, sendo que o maior IDH era de 0,677, no município de Novo Acordo, e o menor era de 0,574, no município de Lagoa do Tocantins.

**Tabela 17** - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Território Jalapão

Município	IDHM	IDHM-Educação	IDHM-Longevidade	IDHM-Renda	Gini-Renda
Lagoa do Tocantins	0,574	0,75	0,55	0,43	0,68
Lizarda	0,634	0,75	0,67	0,48	0,67
Mateiros	0,584	0,63	0,67	0,45	0,72
Novo Acordo	0,677	0,82	0,67	0,54	0,73
Ponte Alta do Tocantins	0,675	0,79	0,67	0,57	0,69
Rio Sono	0,626	0,75	0,66	0,47	0,67
Santa Tereza do Tocantins	0,668	0,84	0,67	0,50	0,62
São Félix do Tocantins	0,611	0,79	0,55	0,49	0,73
<b>Total Território</b>	<b>0,631</b>	<b>0,76</b>	<b>0,64</b>	<b>0,49</b>	<b>0,69</b>

Fonte: SIT/SDT/MDA. Fonte: ADHB - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Extraído de: PTDRS Jalapão (211, p. 32)

Dados secundários, obtidos no Portal Brasileiro de Acompanhamento das Metas do Milênio (Portal ODM), que utilizou dados do censo do IBGE 2010, apresentados no PTDRS do Jalapão (2011, p. 33), permitiram visualizar a situação de pobreza no território, conforme mostra a Tabela 18, a seguir:

**Tabela 18** – Proporção de Moradias Abaixo da Linha da Pobreza e Indigência no Território do Jalapão

Município	Acima da linha de pobreza (%)	Entre a linha da indigência e pobreza (%)	Abaixo da linha de indigência (%)
Lagoa do Tocantins	---	---	---
Lizarda	24,7	20,5	54,8
Mateiros	---	---	---
Novo Acordo	48,2	25,7	26,1
Ponte Alta do Tocantins	40,0	27,0	33,0
Rio Sono	35,7	24,4	39,9
Santa Tereza do Tocantins	48,4	31,3	20,3
São Félix do Tocantins	---	---	---
<b>Total Território</b>	<b>39,4</b>	<b>25,78</b>	<b>34,82</b>

Fonte: Portal ODM. IBGE/censo demográfico 2010. Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 33)

Segundo ainda o PTDRS Jalapão (2011), no Estado do Tocantins, a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* de até meio salário era de 42,8%, em 2010. No território, de acordo com os dados, a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* de até meio salário era mais de 60%, ou seja, mais de metade da população se encontrava em situação de pobreza ou indigência.

### 5.2.3. Saneamento Básico

De acordo com o IBGE (2010), no território, 66% dos domicílios tinham acesso à rede de água geral (Tabela 19). Esse dado demonstrava que 34% dos domicílios do território não possuía acesso à rede de água, utilizando-se de outras fontes de captação. Provavelmente, a maior parte destes domicílios estaria localizada na zona rural, onde é comum a utilização de poços amazônicos, construídos sem análise prévia, aumentando a

incidência de contaminação dessa população, considerando que, muitas vezes, são construídos próximos de fossas.

**Tabela 19** - Dados Sobre Serviços de Saneamento Básico no Território Jalapão

Municípios	Domicílios com acesso a rede de abastecimento de água pública (%)	Domicílios com esgotamento adequado (%)	Domicílios com coleta de resíduos (%).
Lagoa do TO	73,5	28,9	66,0
Lizarda	59,6	52,6	23,3
Mateiros	64,4	11,9	62,1
Novo Acordo	80,0	33,5	74,8
Ponte Alta do TO	62,7	3,0	59,4
Rio sono	51,1	3,3	38,9
Santa Tereza do TO	71,0	1,8	64,3
São Félix do TO	72,2	68,4	60,00
<b>Total</b>	<b>66,81</b>	<b>25,43</b>	<b>56,10</b>

Fonte: Portal ODM. IBGE - Censo Demográfico - 2010. Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 24)

Segundo os dados do IBGE, apresentados no PTDRS (2011, p. 24), apenas 25% dos domicílios possuía esgoto sanitário adequado, ou seja, utilizava fossas sépticas, uma vez que inexistia rede de esgoto nos municípios que compõem o território. Assim, 75% dos domicílios realizava o esgotamento através de fossas rústicas ou a céu aberto. Esse dado é semelhante ao do Estado, cujo percentual de domicílios com acesso à rede de esgoto adequada (rede geral ou fossa séptica) era de apenas 29,0%, em 2010.

#### 5.2.4. Estrutura Fundiária

Segundo dados do Censo Agropecuário de 2006, a estrutura fundiária do Território demonstrava uma maioria de estabelecimentos abaixo de 10 a 100 ha correspondendo a 59,74% do total dos estabelecimentos do território, ocupando apenas 8,94% da área total dos estabelecimentos. Por outro lado, o grupo que variava de 500 a acima de 2.500 hectares, somavam apenas 269 estabelecimentos e ocupavam 67,62% da área total dos estabelecimentos, denunciando a estrutura de latifúndios no território. (Tabela 20).

**Tabela 20** – Estrutura Fundiária no Território do Jalapão em 2006

Grupos de área -ha	Nº de estabelec.	%	Área - ha	%
Abaixo de 10	328	13,27	1.636	0,29
10 a 100	1.147	46,40	49.533	8,65
100 a 500	728	29,45	134.341	23,45
500 a 1.000	165	6,67	134.023	23,39
1.000 a 2.500	84	3,40	124.123	21,67
Acima de 2.500	20	0,81	129.236	22,56.
<b>Total</b>	<b>2.472</b>	<b>100</b>	<b>572.892</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário de 2006. Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 42)

### 5.2.5. Produção agropecuária

Em relação à produção agrícola no Território, segundo dados do IBGE (2006) observa-se que mais de 277 ha estavam destinados ao cultivo em lavouras temporárias e roças, em sua maioria praticada por pequenos agricultores (Tabela 21). Segundo informações do PTDRS Jalapão (2011, p. 50), no município de Mateiros, existiam 33.310 ha de lavouras temporárias, sendo que 81% desta área produzia soja, o que reforça as afirmações no segundo capítulo desta tese, quando abordávamos a discussão sobre o avanço do agronegócio, acompanhado do avanço da pobreza no Estado. As lavouras permanentes ocupavam apenas 5.260 ha.

**Tabela 21** - Grupo de Atividade Econômica do Território do Jalapão– 2006

Grupo de atividade econômica	Nº de estabel.	% de estabel.	Área dos estabel. (ha)	% de área
Lavoura temporária	885	39,95	277.410	63,28
Lavoura permanente	414	18,69	5.260	1,20
Produção florestal - florestas plantadas	18	0,81	725	0,16
Produção florestal - florestas nativas	897	40,50	155.016	35,36
<b>Pesca</b>	<b>1</b>	<b>0,02</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Total</b>	<b>2,215</b>	<b>100</b>	<b>438,411</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE - Produção Agrícola Municipal - ano 2006. Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 49)

A pecuária também se apresentava como uma importante atividade econômica no Território, ocupando uma área de pastagem de 74.127 ha, considerada em boas condições, conforme se poderá verificar na Tabela 23, mais adiante.

### 5.2.5. Uso da Terra e caracterização dos produtores

De acordo os dados do IBGE (2006), apresentados no PTDR do Jalapão (2011, p. 47), o território possuía 3.075 estabelecimentos agropecuários. Do total, 2.655 eram explorados pelos seus proprietários, ou seja, 86,34%. Os dados indicam também que o município Rio Sono apresentava o maior índice de estabelecimentos no território. Em contrapartida, Mateiros apresenta o menor índice desses estabelecimentos.

Os estabelecimentos explorados por arrendatários e parceiros representavam, em sua totalidade, 0,55%, e por ocupantes 7,87%.

**Tabela 22-** Condições dos Produtores no Território do Jalapão

CONDIÇÃO	Nº de estabelecimento	% de estabelecimento	ÁREA (ha)	% de área
Proprietário	2.655	86,34	648.021	92,95
Assentado	84	2,73	7.555	1,08
Arrendatário	02	-----	-----	-----
Parceiro	15	0,49	883	0,13
Ocupante	242	7,87	40.687	5,84
Produtores sem área	77	2,50	-----	-----
<b>Total</b>	<b>3.075</b>	<b>100</b>	<b>697.146</b>	<b>100</b>

**Fonte:** IBGE - Censo Agropecuário-2006. Extraídos de: PTDRS (2011, p. 47)

No que se refere ao uso das terras, foi observado que em número de estabelecimentos havia predomínio das pastagens plantadas em boas condições, correspondendo a 33,56%, seguida da pastagem natural presentes em 31,93% dos estabelecimentos, ocupando 67,93% da área total dos estabelecimentos. Foi observado ainda, que as pastagens plantadas estavam presentes em 5,55% dos estabelecimentos e ocupavam 2,2% da área. O número de estabelecimentos com lavouras temporárias e permanentes somava 1.299, um total de 20% do total dos estabelecimentos. Essas lavouras ocupavam uma área correspondente a 5.495 ha do total de áreas dos estabelecimentos (Tabela 23).

**Tabela 23 - Uso das terras no Território Jalapão em 2006**

<b>USO DAS TERRAS</b>	<b>Numero de estabelecimentos</b>	<b>%</b>	<b>Área em ha</b>	<b>%</b>
Lavouras Permanentes	414	6,38	5.260	1,29
Lavouras Temporárias	885	13,63	17.156	4,20
Pastagem Natural	2.073	31,93	277.410	67,93
Pastagem Plantada Degradada	360	5,55	8.992	2,20
Pastagem Plantada em boas condições	2.179	33,56	74.127	18,15
Terras inaproveitadas para agricultura	581	8,95	25.440	6,23
<b>TOTAL</b>	<b>6,492</b>	<b>100,00</b>	<b>408.385</b>	<b>100,00</b>

Fonte: IBGE - Produção Agrícola Municipal - ano 2006. Extraído de: PTDRS Jalapão (2011, p. 48)

### **5.2.7. Organização Social**

De acordo com as informações do PTDRS Jalapão, (2011) existiam no Território diversas associações de agricultores familiares; associações de artesãos; associações de quilombolas, associações de apicultores; sindicatos de trabalhadores rurais e conselhos gestores municipais e regionais. Todas essas organizações apresentavam grande fragilidade relacionada ao seu funcionamento. Do conjunto de organizações, apenas os sindicatos de trabalhadores rurais e o Conselho Territorial eram considerados mais atuantes. A maioria dos conselhos municipais não funcionava por razões diversas, desde falta de conhecimento sobre as suas atribuições, passando pela falta de cultura de participação, até a falta de vontade.

A maioria das associações, especialmente de pequenos produtores e assentados, apresentava pendências, junto a órgãos como a Receita Federal. Elas possuíam quadro de sócios que pouco participavam das discussões, tornando fraca sua atuação nos Conselhos tanto municipais, como no Colegiado Territorial. Ainda segundo informações constantes no PTDRS do Jalapão (2011, p. 18-19), os municípios do Território não possuíam o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS), com exceção do município de Ponte Alta do Tocantins, onde o Conselho fora criado, mas não se encontrava ativo.



### 5.2.8. Educação no Território da Cidadania do Jalapão

Segundo o Censo Educacional, em 2009, no Território do Jalapão, existiam 85 estabelecimentos de ensino público, os quais estavam distribuídos entre a zona urbana e rural, sendo 9 estabelecimentos de Educação Infantil, 67 de Ensino Fundamental e 09 de Ensino Médio, conforme se verifica na Tabela 24.

**Tabela 24 - Dados sobre a Educação no Território Jalapão**

Municípios	Números de Estabelecimentos de ensino				Número de Matrícula - 2009			Número de Docentes - 2009		
	Pré escola	Ensino fundamental	Ensino médio	Total por município	Pré escolar	Ensino fundamental	Ensino Médio	Pré escolar	Ensino fundamental	Ensino médio
Lagoa do Tocantins	1	6	1	08	160	974	191	8	57	12
Lizarda	1	11	1	13	41	943	123	2	56	10
Mateiros	1	7	1	09	43	525	77	2	26	8
Novo Acordo	1	5	1	07	63	910	208	5	54	15
Ponte Alta do TO	1	15	1	17	100	1.487	337	6	93	14
Rio Sono	1	14	2	17	90	1.361	205	5	74	19
Santa Tereza do Tocantins	2	3	1	06	57	549	146	4	31	11
São Felix do TO	1	6	1	08	10	413	94	1	22	10
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>67</b>	<b>9</b>	<b>85</b>	<b>564</b>	<b>7.162</b>	<b>1381</b>	<b>33</b>	<b>413</b>	<b>99</b>

**Fonte:** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Extraído de: PTDRS do Jalapão (2011, p. 27)

Todos os municípios apresentavam registros de estabelecimentos escolares na modalidade de Educação Infantil, totalizando nove escolas voltadas para atender a esse nível, com 564 matrículas efetivadas no ano de 2009. Apesar da ausência de dados oficiais sobre a demanda, observando-se a população de 0 a 4 anos residente nos municípios, no ano de 2010, e comparando-a com o total de matriculados na modalidade de Educação Infantil ou Educação Pré-escolar em 2009, foi destacada no PTDRS do Jalapão (2011), a possibilidade de muitas crianças em idade escolar não

efetivarem matrícula, o que retrata a necessidade de ampliação do número de escolas para atender a esse nível de ensino. Na zona rural, segundo informações do PTDRS do Jalapão, havia uma ausência desse nível de ensino, o que refletia a necessidade de ampliação do número de escolas para atender essa demanda também no campo.

Em relação ao Ensino Fundamental, os dados mostravam que existiam no território, em 2009, 67 escolas, atendendo a um público de 7.162 crianças na faixa etária de 6 a 14 anos. Ainda de acordo com as informações constantes no PTDRS Jalapão, em 2009, no território, existiam apenas estabelecimentos voltados para o atendimento do Ensino Médio. Com exceção do município de Rio Sono que possuía dois estabelecimentos atendendo a esse nível de ensino, os demais contavam apenas com uma unidade escolar voltada para o atendimento do Ensino Médio regular (PTDRS Jalapão, 2011, p. 27).

Quanto à qualidade, apesar de os dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – terem registrado elevação da taxa entre os anos 2007 e 2009, observou-se que essa elevação era pequena. Além disso, alguns municípios, de forma isolada, apresentaram queda da taxa nesse mesmo período (Tabela 25). De acordo com os dados, o IDEB no ano de 2009, no território, para os anos iniciais foi de 3,8 e para os anos finais foi de 3,6.

Comparado com o IDEB nacional, em 2009, que foi de 4,4 para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e de 3,7 para os anos finais, o Território se apresentava com índices bem abaixo em relação aos anos iniciais e mais próximos com relação os anos finais. Outro dado importante extraído do Ministério da Educação – INEP, dizia respeito à distorção idade-série, que no território se apresentava alta. Entre alunos do ensino fundamental, 36% estavam com idade superior à recomendada, chegando a 52% de defasagem entre os que alcançavam o ensino médio.

**Tabela 25** – Dados Educacionais do Território do Jalapão (2007-2009)

Município	IDEB 2007-2009				Distorção idade-série - 2010		% de alfabetização de 15 anos a mais.
	Séries iniciais (4ª)		Séries finais (8ª)		Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)	
	2007	2009	2007	2009			
Lagoa do Tocantins	2,8	3,4	3,8	3,7	43,5	58,5	77,4
Lizarda	3,1	3,4	3,0	3,5	49,9	50,0	77,6
Mateiros	3,3	3,6	3,4	3,4	41,5	58,2	75,6
Novo Acordo	3,6	4,4	3,4	3,7	33,7	55,1	85,0
Ponte Alta do Tocantins	3,8	4,3	3,7	3,5	30,3	49,5	83,4
Rio Sono	3,6	3,9	3,8	3,5	32,2	48,3	80,1
Santa Teresa do Tocantins	3,9	4,1	3,4	4,8	27,7	39,3	85,4
São Félix do Tocantins	4,0	3,3	3,3	2,7	34,8	53,9	79,7
<b>Total do território</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>3,47</b>	<b>3,6</b>	<b>36,7</b>	<b>51,6</b>	<b>80,53</b>

**Fonte:** Ministério da Educação – IDEB (2009). Extraído de PTDRS Jalapão (2011, p. 28)

Ainda de acordo com o PTDRS Jalapão (2011, p. 30), em 12 de novembro de 2009 foi criado o Comitê de Educação do Campo que era composto por uma equipe de pessoas que representavam os municípios de Ponte Alta do Tocantins, Novo Acordo, Santa Tereza do Tocantins, São Félix do Tocantins e Rio Sono, faltando, à época, a inclusão de representantes dos municípios de Mateiros, Lagoa do Tocantins e Lizarda. No ano de 2010, aconteceram três encontros desse Comitê, os quais culminaram com a definição de algumas ações de trabalho, entre elas a de encaminhar a construção de uma escola família agrícola para a região.

Na quadro a seguir, é possível verificar as ações prioritárias previstas para a área educacional, no PTDRS do Jalapão.

**Quadro 2 – Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território do Jalapão**

Objetivo Geral: Fomentar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da promoção de uma educação de qualidade para a população do Território.						
Projeto	Ações	Resultados Esperados	Indicadores	Fonte de recurso	Responsáveis	Prazo
- Projeto de dinamização do processo de construção, implantação e equipamentos da Escola Família Agrícola no Território;	Promover reunião do Comitê de educação do Campo para fazer um planejamento das ações a serem implementadas. Promover oficinas e seminários com a comunidade para discussão sobre a EFA. Promover um processo de capacitação e qualificação de profissionais adequadas à necessidade da educação rural.	Diminuir o número de alunos que estão fora da sala de aula; - Promover o acesso ao ensino médio aos agricultores familiares; - Diminuir o êxodo rural; Aumentar a capacidade técnica do território; -- Implantar um processo de ensino qualificado que leve em consideração a especificidade da zona rural e da agricultura familiar;	Construção e funcionamento da escola; Números de pessoas estudando; Realização de aulas regularmente; - Número de jovens matriculados; Atuação técnica dos jovens nas atividades produtivas e organizacionais de sua comunidade; Nº. de disciplinas incluídas na grade curricular; Nº. de escolas que adotaram essa práticas; - Nº de profissionais qualificados e atuando na educação do campo.	-Instituições governamentais ligadas á educação das três esferas (Secretaria mul. de educação; MEC, etc) através de vários programas existentes; saberes da Terra, PRONERA PEJA, PNATE FUNDESCOLA,, outros que serão acessados com esse fim.	Consultoria/as sessoria; comitê de educação do campo Conselho territorial, CMDRS e gestores públicos.	A partir do 2º semestre de 2011, com a concretização no período máximo de até 04 anos.
- Projeto de Inserção de disciplinas específicas nas escolas da zona rural, a partir do ensino fundamental ;	Realizar conferência com educadores e demais atores sociais do território; Realizar reuniões de negociação com a secretaria de educação e outros parceiros;	Consolidar o processo de desenvolvimento do território através da ação estratégica de capacitar as pessoas para essa finalidade. Promover a democratização da educação com gestão democrática - Garantir o cumprimento da legislação para educação no campo. Art. 28 da LDB;				

Projeto de implantação e ampliação da educação infantil no Território	Fazer levantamento da demanda necessária em todos os municípios. Elaborar projeto específico para construção/ampliação de creches nos municípios do território - fazer seminário e discutir a situação da educação infantil no campo; Fazer um levantamento e estudos da possibilidade de se	- Possibilitar que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade de forma igualitária.	Construção e funcionamento das creches; Nº de escolas da zona rural que trabalham a educação infantil; - Nº. de crianças atendidas.			
---	--	--	--	--	--	--

**Fonte:** PTDRS JALAPÃO, 2011, p. 79.

Informações obtidas nos relatórios das vistorias educacionais realizadas em alguns dos municípios que compõem esse Território, também corroboram para traçar um quadro geral da educação destinada às populações do campo ali residentes. A descrição das condições de uma escola localizada na zona urbana do município de Mateiros, que atendia a 320 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno, desde os anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos da segunda fase, evidencia a precariedade da educação pública também nos espaços urbanos. Vale destacar ainda que esta escola atendia a um grande número de alunos vindos da zona rural.

As salas de aula possuem tamanho adequado para o número de alunos. Quadros e carteiras para alunos encontram-se em boas condições. O telhado e as instalações elétricas das salas de aulas encontram-se precários, necessitando de serviço de manutenção urgentes. Algumas salas possuem janelas com vidros quebrados e ferros soltos e portas estragadas. As salas possuem apenas um ventilador, em péssimo estado de conservação e funcionamento, apresentando instalações elétricas expostas, colocando em risco os alunos que o manuseiam. A sala do oitavo ano é emblemática desta situação. Algumas salas ficam expostas ao sol da tarde o que torna o ambiente bastante desagradável para alunos e professores. A sala de professores foi improvisada numa sala de aula. Trata-se de um espaço de tamanho médio, mas bastante desorganizado. Não possui armários suficientes para os professores e os que existem encontram-se bastante velhos. O telhado da sala está bastante estragado e as instalações elétricas não são suficientes para atender ao número de professores da escola, uma vez que faltam tomadas para carregar notebooks etc. A sala conta com dois computadores, todavia, na ocasião da vistoria os dois estavam estragados. A sala de professores serve ainda como depósito de materiais pedagógicos. A sala conta com internet, mas o acesso é muito ruim, quase impraticável segundo informações dos professores. Há falta de equipamentos de informática na escola. A biblioteca encontra-se em péssimas condições. Trata-se de uma sala de aula ocupada com prateleiras desorganizadas, livros colocados desordenamento no chão e cadeiras de alunos. Há ainda no espaço 11 computadores instalados, sendo que todos se encontram estragados. O espaço não possui ventilação e os ventiladores estão estragados. O ambiente é bastante sujo, empoeirado e com forte cheiro de mofo. As instalações elétricas são ruins e apresentam fios encapados à vista. Não possui bibliotecária e não há funcionário responsável pela mesma. [...] Os alunos já ficaram sem merenda várias vezes, e atribuem o fato a dificuldade de acesso ao município, o que prejudica o abastecimento do mercado local e a aquisição de hortifrutigranjeiros. [...] Os alunos vem de várias localidades, algumas distantes até 70 Km da escola. As estradas encontram-se em péssimas condições de rodagem. [...] Quando acontece do ônibus quebrar os alunos são transportados em camionetas, até que o transporte fique regularizado. (CAOPIJ-MP/TO, 2013, p. 04-05)

Esta descrição evidencia a precariedade da escola urbana, que atende também os alunos da zona rural. A situação da biblioteca, a ausência de laboratórios de informática e acesso à internet, entre outras necessidades básicas evidenciam o quanto a escola pública se distancia do discurso de promotora da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho. As longas distâncias percorridas pelos alunos, as péssimas condições das estradas também mostram como para as crianças e jovens que moram no campo, o transporte dos alunos de seus locais de moradia para os centros urbanos pode significar uma “inclusão excludente”.

Além dessas considerações, o relato acerca das dificuldades de abastecimento do mercado local que, em tese, justificariam a falta de merenda escolar, também é emblemático da difícil articulação dos poderes públicos com as organizações no território, bem como refletem o grau de dificuldade que os pequenos produtores e agricultores familiares enfrentam para produzir. Vale lembrar que no município de Mateiros, a produção de soja ocupava 81% de toda área plantada com lavoura temporária no Território, conforme referido anteriormente neste trabalho.

Ainda no município de Mateiros, merece destaque a descrição de uma escola municipal localizada a 79 km da sede do município, no Povoado Boa Esperança, que atendia, em regime de alternância, a 19 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nela, as crianças desenvolviam as atividades escolares durante uma semana, na escola, e na outra semana em suas casas ou na comunidade. Na semana em que as aulas aconteciam os alunos ficavam na escola o dia todo, no horário das sete às dezessete horas. De acordo com o relatório:

A escola foi improvisada junto a uma casa de farinha da Associação da Comunidade. Trata-se de um galpão cedido pela comunidade, coberto com telha de amianto com meias paredes feitas de adobe e piso queimado, em que foram disponibilizadas mesas e cadeiras já bastante velhas para os alunos e dois pequenos quadros dispostos numa parede improvisada que divide a sala de aula da cozinha. Na sala há um pequeno espaço destinado ao cantinho de leitura e aprendizagem dos alunos, com pouquíssimos materiais de leitura. A escola não possui banheiros. Alunos, professores e merendeira quando necessitam de fazer suas necessidades biológicas vão ao mato. Ao redor da escola há uma caixa d'água sob a qual foi improvisado, com plásticos velhos, um local para banho. Segundo o professor os alunos tomam banho durante o dia. A cozinha da escola funciona em condições tão precárias quanto à sala de aula. Possui paredes de adobe, coberta com telha de amianto, conta com uma geladeira, um fogão, um liquidificador e segundo a merendeira possui utensílios de cozinha em quantidade suficiente. Não apresenta condições adequadas para a

manipulação dos alimentos. A escola possui uma pequena quantidade de materiais recebidos do Programa Escola Ativa no ano de 2011. Outros recursos não há na escola que não uma televisão e um aparelho de DVD. Não possui material suficiente para a prática esportiva. Possuía na ocasião da visita apenas uma velha bola, que no momento estava desaparecida. A professora de educação física havia assumido a pouco tempo a escola e, segundo ela, ainda não havia participado de capacitação neste ano. A escola oferece três refeições sendo um lanche às 9:30h, um almoço às 11:45 h e outro lanche às 13:30 h. O cardápio procura adequar-se ao paladar dos alunos, mas não apresenta diversificação alimentar. O lanche normalmente é cuscuz com leite ou canjica. A Cozinheira já participou de capacitação para merendeiras em anos anteriores. A escola não conta com transporte escolar, os alunos percorrem a pé até 06 km de distância, muitos são bem pequenos. Esses alunos vêm sozinhos para escola ou em pequenos grupos de crianças que vão se juntando no caminho. Segundo eles, saem de casa por volta das 05 horas da manhã e chegam em casa por volta das 18:30 horas. A menor distância percorrida a pé pelas crianças é de 01 km. As estradas nesta comunidade são precárias ao extremo, praticamente inexistentes. Em dias em que o tempo parece sinalizar chuvas fortes, a professora libera os alunos com antecedência (CAOPIJ-MP/TO, 2012, p. 08)

A utilização da alternância na escola em nada reflete os princípios que fundamentam essa proposta pedagógica: ação-reflexão-ação. Segundo Maria Aparecida Fonseca (2008), a alternância enquanto instrumento da Pedagogia da Alternância, deve possibilitar, especialmente aos jovens que moram e trabalham no campo, junto de suas famílias, que frequentem a escola durante determinado tempo (o Tempo-Escola) para refletir sobre a realidade, estudar os conteúdos escolares e o conhecimento científico e tecnológico, tendo como base as situações problematizadoras vivenciadas no tempo trabalho. Esses jovens permaneceriam na escola, em regime de internato, por um determinado período (semana ou quinzena), definido de acordo com as peculiaridades locais. No período seguinte, os jovens retornariam às suas propriedades familiares e ao trabalho, para aplicar os conhecimentos e as tecnologias difundidas na escola, bem como levantar novos problemas e necessidades.

Diante do retrato da escola acima referida, questionamos: que conhecimentos e tecnologias essa escola tem difundido? De forma real, o que se verifica é um verdadeiro descaso com a educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora no campo, um engodo que historicamente serviu para afirmar, de forma demagógica, o aumento da escolaridade das populações camponesas.

Vale destacar, ainda, que a aplicação da alternância é prevista na Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Capítulo II da Seção I – Das disposições Gerais:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar. (BRASIL, 1996)

Todavia, no caso específico apresentado, a legislação fora utilizada de forma a justificar não uma articulação da educação com a vida e o mundo do trabalho, mas sim a não aplicação pelo poder público, no caso, o poder público municipal, de recursos na educação escolar, comportamento pragmatista e comum, especialmente entre aqueles que se filiam à concepção de Estado mínimo.

### **5.3. Breve Contextualização do Território da Cidadania Sudeste**

A região sudeste é considerada uma das regiões de ocupação mais antigas do Estado de Tocantins. Por ela perpassaram praticamente todas as grandes frentes de ocupação econômica, como a extrativista, a mineral, a pecuária e, mais recentemente, a agricultura comercial, voltada para o mercado externo.

O processo de construção do território sudeste, iniciou-se em 2003, com a mobilização dos sujeitos sociais para que a região fosse reconhecida como território pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRUS). Em 2007, O CEDRUS criou oficialmente o Território Rural com 13 municípios. Mas foi somente em 2008, que a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) iniciou o processo de apoio ao mais novo território do Estado, com a constituição da Comissão de Implantação das Ações Territoriais (CIAT). Ainda no ano de 2008, iniciou-se a discussão sobre a ampliação do território com a integração de mais oito municípios da região, cuja junção definitiva ocorreu em 2009. Ao mesmo tempo em que a composição do território passou de 13 para 21 municípios, este também foi elevado à categoria de Território da Cidadania, no mesmo ano (PTDRS SUDESTE, 2011, p.14)

Assim, selecionado para sua inclusão no PRONAT em 2007/08 pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Tocantins (CEDRUS), o Território

da Cidadania Sudeste – TO abrange uma área de 48.666,40 km<sup>2</sup> e é composto por 21 municípios: Almas, Arraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Combinado, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Lavandeira, Novo Alegre, Novo Jardim, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Bom Jesus, Rio da Conceição, Taipas do Tocantins, Natividade, Palmeirópolis, Paranã, Porto Alegre do Tocantins, São Salvador do Tocantins, Taguatinga e São Valério da Natividade, conforme se verifica no Figura 4.

**Figura 4** - Mapa de Localização e Composição do Território da Cidadania Sudeste.



Fonte: Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 14.

Localizado no sudeste do Estado do Tocantins, o Território limita-se ao sul com o Estado de Goiás; ao norte com o território do Jalapão (municípios de Mateiros, Ponte Alta do Tocantins) e com os municípios de Monte do Carmo e Porto Nacional; a leste com o Estado da Bahia e a oeste com a região sul do Estado, englobando os municípios de Jaú do Tocantins, Peixe, e Brejinho de Nazaré.

### 5.3.1. Dados demográficos

De acordo com o censo 2010, o Território Sudeste do Tocantins com uma área aproximada de 45.698 km<sup>2</sup>, correspondia a 16,46% da área total do Estado do Tocantins. Apresentava uma população de 107.501 habitantes, correspondendo a 7,83% da população total do Estado. Desse total populacional, aproximadamente 68% era de

habitantes da zona urbana. Na realidade, a maioria absoluta dos municípios que compõem o território possuía uma alta taxa de urbanização, à exceção do município de Paranã, que apresentava um índice inferior a 50%.

De acordo com o PTDRS Sudeste, o Território apresenta uma densidade demográfica baixa se comparada ao Estado – 2,35 hab./ km<sup>2</sup>, e 4,98 hab./km<sup>2</sup>, respectivamente. O maior índice de densidade demográfica era do município de Novo Alegre com 11,42 hab./ km<sup>2</sup>, e o menor era o de Paranã, com apenas 0,92 hab/ km<sup>2</sup>. Entre os municípios mais populosos destacavam-se Taguatinga com 15.051 habitantes, Arraias com 10.645 habitantes, Paranã com 10.338 e Natividade com 9.000. A Tabela 26 a seguir demonstra esses dados.

**Tabela 26** – Área, População e Índices Demográficos dos Municípios do Território Sudeste

Municípios	Área (km <sup>2</sup> )	População(hab.)					Índices Demográficos	
		Total	Sexo		Situação de domicílio		Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	Índice de Urbanização o(%)
			H	M	U	R		
Almas	4.013	7.586	3.965	3.621	6.009	1.577	1,89	79,21
Arraias	5.787	10.645	5.393	5.252	7.371	3.274	1,84	69,24
Aurora do Tocantins	753	3.446	1.774	1.672	2.482	964	4,58	71,61
Chapada da Natividade	659	1.335	716	619	749	586	2,03	56,10
Combinado	210	4.669	2.374	2.295	4.000	669	22,27	85,67
Conceição do Tocantins	2.501	4.182	2.132	2.050	2.911	1.271	1,67	69,61
Dianópolis	2.347	6.363	3.280	3.083	4.466	1.897	2,71	70,19
Lavandeira	520	1.605	838	767	1.023	582	3,09	63,74
Natividade	3.241	9.000	4.596	4.404	7.195	1.805	2,78	79,94
Novo Alegre	200	2.286	1.180	1.106	1.699	587	11,42	74,32
Novo Jardim	1.310	2.457	1.277	1.180	1.776	681	1,88	72,28
Palmeirópolis	748	5.740	2.991	2.749	3.232	2.508	7,67	56,31
Paraná	11.260	10.338	5.444	4.894	4.720	5.618	0,92	45,66
Pindorama do TO	1.559	4.506	2.385	2.121	2.947	1.559	2,89	65,40
Ponte Alta do Bom Jesus	1.806	4.544	2.405	2.139	2.501	2.043	2,52	55,04
Porto Alegre do Tocantins	502	2.796	1.431	1.365	1.919	877	5,57	68,63
Rio da Conceição	787	1.714	886	828	1.574	140	2,18	91,83

São Salvador do Tocantins	1.422	2.910	1.486	1.424	1.588	1.322	2,05	54,57
Taguatinga	2.437	15.051	7.884	7.167	10.627	4.424	6,18	70,61
Taipa do Tocantins	1.116	1.945	1.017	928	1.557	388	1,74	80,05
São Valério da Natividade	2.520	4.383	2.267	2.116	2.723	1.660	1,74	62,13
<b>Região</b>	<b>45.698</b>	<b>107.501</b>	<b>55.721</b>	<b>51.780</b>	<b>73.069</b>	<b>34.432</b>	<b>2,35</b>	<b>67,97</b>
<b>Tocantins</b>	<b>277.620,9</b>	<b>1.373.551</b>					<b>4,98</b>	

Fonte: IBGE, 2010. Extraído de : PTDRS SUDESTE, 2011, p. 16.

Na análise da distribuição da população por faixa etária, verificou-se que o território possuía uma população muito jovem: 43% da população estava na faixa de 0 a 19 anos e desse total, 65% tinha até 14 anos de idade, dado que demanda a implantação de políticas voltadas para as crianças e adolescentes. Além disso, 47% pertencia à faixa etária de 20 a 59 anos, idade economicamente ativa, e esse dado demonstra a capacidade produtiva do Território. A população de 60 anos para mais fica na faixa de 10% do total da população (Dados IBGE, 2010)

Conforme demonstra a Tabela 27, a seguir, não havia no Território comunidades indígenas, mas existiam várias comunidades quilombolas. De acordo com os dados da SDT, eram 7 comunidades quilombolas, sendo 2 em Arraias, 2 em Chapada da Natividade, 1 em Natividade e 2 em Novo Alegre do Tocantins. Além disso, os dados mostravam a existência de 153 pescadores e 852 famílias assentadas, correspondendo a 6.381 pessoas.

**Tabela 27 - Demanda do PRONAT no Território Sudeste**

Município	Agricultores Familiares(1)	Famílias Assentadas(2)	Pescadores	Terras Indígenas	Quilombolas
Almas	248	0	0	0	0
Arraias	710	0	0	0	2
Aurora do Tocantins	241	0	0	0	0
Chapada da Natividade	410	150	0	0	2
Combinado	209	0	0	0	0
Conceição do Tocantins	171	0	0	0	0
Dianópolis	257	101	0	0	0
Lavandeira	166	0	0	0	0
Natividade	222	67	2	0	1
Novo Alegre	101	0	0	0	0
Novo Jardim	56	0	0	0	0

Palmeirópolis	346	0	6	0	0
Paraná	924	24	79	0	0
Pindorama do Tocantins	278	153	0	0	0
Ponte Alta do Bom Jesus	487	0	0	0	0
Porto Alegre do Tocantins	151	48	2	0	2
Rio da Conceição	29	0	0	0	0
São Salvador do Tocantins	220	61	59	0	0
São Valério da Natividade	323	198	4	0	0
Taguatinga	791	50	1	0	0
Taipas do Tocantins	41	0	0	0	0
<b>Total Território</b>	<b>6.381</b>	<b>852</b>	<b>153</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

Fonte: SIT-SDT-MDA (2010). Extraído de PTDRS SUDESTE, 2011, p. 17.

### 5.3.2. Índices de Desenvolvimento Humano

Outro dado relevante na caracterização do Território Sudeste, apresentado no seu PTDRS foi o seu Índice de Desenvolvimento (IDH). No território, o IDH médio era de 0,66, bem abaixo da média nacional e do Estado. O componente Educação era de 0,77, mas o componente IDH Renda era muito baixo, de apenas 0,55. Isoladamente, os municípios não apresentavam grandes diferenças, sendo que o maior IDH era de 0,73, no município de Palmeirópolis e o menor era de 0,60, no município de Lavandeira, o que indica a necessidade de políticas públicas de geração de renda, melhoria da educação e da saúde no território, conforme pode se verificar na tabela a seguir:

**Tabela 28** - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Território Sudeste

Município	IDHM	IDHM-Educação	IDHM-Longevidade	IDHM-Renda	Gini-Renda
Almas	0,64	0,76	0,59	0,56	0,62
Arraias	0,69	0,75	0,71	0,59	0,70
Aurora do Tocantins	0,66	0,75	0,68	0,55	0,60
Chapada da Natividade	0,65	0,70	0,67	0,57	0,70
Combinado	0,67	0,77	0,66	0,59	0,63
Conceição do Tocantins	0,65	0,75	0,67	0,53	0,62

Dianópolis	0,69	0,83	0,65	0,60	0,61
Lavandeira	0,60	0,75	0,59	0,45	0,59
Natividade	0,67	0,77	0,65	0,59	0,62
Novo Alegre	0,69	0,85	0,63	0,60	0,60
Novo Jardim	0,65	0,76	0,66	0,54	0,59
Palmeirópolis	0,73	0,83	0,73	0,63	0,61
Paraná	0,63	0,71	0,66	0,52	0,66
Pindorama do Tocantins	0,66	0,82	0,66	0,51	0,52
Ponte Alta do Bom Jesus	0,62	0,72	0,59	0,54	0,61
Porto Alegre do TO	0,65	0,76	0,70	0,51	0,61
Rio da Conceição	0,63	0,80	0,59	0,51	0,56
São Salvador do TO	0,63	0,75	0,64	0,50	0,58
São Valério da Natividade	0,67	0,79	0,66	0,57	0,63
Taguatinga	0,67	0,75	0,66	0,59	0,66
Taipas do Tocantins	0,64	0,72	0,67	0,53	0,61
<b>Total Território</b>	<b>0,66</b>	<b>0,77</b>	<b>0,65</b>	<b>0,55</b>	<b>0,62</b>

**Fonte:** ADHB - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Extraído de: PTDRS SUDESTE (2011, p. 31)

Dados secundários do Portal Brasileiro de Acompanhamento das Metas do Milênio (Portal ODM) foram apresentados no PTDRS Sudeste, evidenciando a situação da pobreza no território.

**Tabela 29 -** Proporção de Moradores Abaixo da Linha da Pobreza e Indigência – 2010

<b>Município</b>	<b>Acima da linha de pobreza (%)</b>	<b>Entre a linha da indigência e pobreza (%)</b>	<b>Abaixo da linha de indigência (%)</b>
Almas	42,7	29	30,3
Arraias	46,6	23,8	29,6
Aurora do TO	43,2	25,6	31,2
Chapada da Natividade	-	-	-
Combinado	53,8	27,8	18,4
Conceição do Tocantins	43,3	26,3	30,4
Dianópolis	56,6	25,6	17,8
Lavandeira	-	-	-
Natividade	49,8	25,2	25,1
Novo Alegre	-	-	-
Novo Jardim	-	-	-
Palmeirópolis	50,8	26	23,2
Paraná	37,2	24,2	38,5
Pindorama do TO	40,7	27,4	31,4

Ponte Alta do Bom Jesus	39,3	26,1	34,2
Porto Alegre do Tocantins	39,9	26,3	33,3
Rio da Conceição	-	-	-
São Salvador do Tocantins	-	-	-
São Valério da Natividade	42,6	26,2	31,2
Taguatinga	43,6	26,1	30
Taipa do Tocantins	-	-	-
<b>Total Território</b>	<b>45,00</b>	<b>26,10</b>	<b>28,9</b>

Fonte: Portal ODM. Extraído de: PTDRS SUDESTE (2011, p. 31)

Como já referido anteriormente, no Estado do Tocantins, a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* de até meio salário era de 42,8%, em 2010. No território, de acordo com os dados, a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* de até meio salário era mais de 55%, ou seja, mais de 55% da população se encontrava em situação de pobreza ou indigência, e, muito embora seja esse um dado elevado, este território é o que apresenta o menor índice, se comparado com os outros territórios do Estado.

### 5.3.3. Saneamento Básico

De acordo com o IBGE (2010), no Estado do Tocantins, o percentual de moradores urbanos com acesso à rede geral de abastecimento, com canalização em pelo menos um cômodo, era de 78,6%. De acordo com o PTDRS Sudeste (2011, p.25), no território, apenas 68,54% dos domicílios tinha acesso à rede de água geral; ou seja, mais de 31% dos domicílios do território não possuía acesso à rede de água. Calcula-se que a maioria desses domicílios estivesse situada na zona rural, utilizando-se de outras fontes de captação como poços e nascentes. A Tabela 30, a seguir, evidencia estes dados por município.

**Tabela 30** - Dados Sobre Serviços de Saneamento Básico no Território Sudeste.

Municípios	Domicílios com acesso a rede de abastecimento de água pública (%)	Domicílios com esgotamento adequado (%)	Domicílios com coleta de resíduos (%).
Almas	71,1	31	58,4
Arraias	67,5	25,8	62,3
Aurora do TO	72,6	2,3	62,5
Chapada da Natividade	45,9	44,9	46,9
Combinado	91,4	11,4	66,5
Conceição do Tocantins	67,7	29	61,2
Dianópolis	86,3	15,4	84,5
Lavandeira	-	-	-
Natividade	76,7	34,9	72,6
Novo Alegre	79,5	17,7	74,9
Novo Jardim	81	27,8	80,1
Palmeirópolis	76,2	10	76,4
Paraná	47,2	1,1	48,8
Pindorama do TO	66	24	64,1
Ponte Alta do Bom Jesus	53,9	29	41,7
Porto Alegre do Tocantins	69,5	5,3	68,1
Rio da Conceição	83,7	40,8	91,4
São Salvador do Tocantins	67,8	16,7	66,3
São Valério da Natividade	57,3	5,4	56,7
Taguatinga	75,8	64,5	71,6
Taipa do Tocantins	73,6	12,7	62,8
<b>Total</b>	<b>68,54</b>	<b>22,49</b>	<b>69,35</b>

**Fonte:** Portal ODM. IBGE - Censo Demográfico - 2010. Extraído de: SDT; MDA; INSTITUTOJALAPÃO ECOLÓGICO, 2011, p. 25.

A tabela mostrava, ainda, que apenas 22,49% dos domicílios possuía esgotamento sanitário adequado, ou seja, utilizavam-se de fossas sépticas, uma vez que também nesse território não existia rede de esgoto em nenhum dos municípios. Assim, numa estimativa, 77% dos domicílios realizava o esgotamento através de fossas rústicas ou a céu aberto.

#### 5.3.4. Estrutura fundiária

No Território, segundo informações do PTDRS Sudeste (2011, p. 40) predominavam os estabelecimentos entre 10 e 100 ha, correspondendo a 47,19% do total dos estabelecimentos, os quais ocupavam somente 6,85% da área total. Em relação



à área abrangida predominavam os estabelecimentos acima de 2.500 ha, os quais representam 38,46% da área total e apenas 2,42% do número total de estabelecimentos. Os estabelecimentos menores de 10 ha, apesar de apresentarem 13,79% - nível superior aos grupos de 500 a 1.000 (5,73%), 1.000 a 2.500 (4,79%), e acima de 2.500 (2,42%) - ocupam apenas 0,22% da área total, como evidencia a Tabela 31, a seguir:

**Tabela 31 - Estrutura Fundiária no Território Sudeste – 2006**

Grupos de área -ha	Número de estabelecimentos.	%	Área - ha	%
Abaixo de 10	1.069	13,79	5.364,00	0,22
10 a 100	3.659	47,19	167.736,00	6,85
100 a 500	2.022	26,08	461.949,00	18,86
500 a 1.000	444	5,73	313.928,00	12,81
1.000 a 2.500	371	4,79	558.669,00	22,80
Acima de 2.500	188	2,42	942.266,00	38,46
<b>Total</b>	<b>7.753</b>	<b>100,00</b>	<b>2.449.912</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** IBGE - Censo Agropecuário. Extraído de: PDTRS SUDESTE, 2011, p. 41.

A Tabela acima expressa com clareza a concentração de terras presente no território.

### 5.3.5. Produção Agropecuária

Em relação à produção agrícola, ao estabelecer comparativos com a produção entre 2006 e 2009, o PTDRS Sudeste apontou um aumento significativo em variedades de produtos e no aumento da produção agrícola. Os dados apresentados, quando analisados individualmente, demonstravam que a soja aparecia como um produto em destaque no território, apresentando uma área plantada superior às demais culturas, em torno de 46%, sendo cultivado, principalmente, no município de Dianópolis.

De acordo com o PTDRS (2011) do Território Sudeste ao analisar o período, a cultura da soja apresentou um aumento de 37%, em produção e rendimento médio. O município de Dianópolis contribuiu significativamente para esse aumento, com uma produção superior a 85% no período. A região da garganta, divisa de Dianópolis com a Bahia,

revolucionou a agricultura com tecnologia de ponta (agricultura de precisão), com o uso de técnicas modernas que garante melhor

condições de trabalho e mais produtividade no plantio de soja e também de milho; produções estas voltadas para o mercado externo. A região da Garganta é distribuída em áreas de terras plantadas no Tocantins e na Bahia. Em 2009, no Tocantins, a região de Dianópolis plantou a soja, um dos grãos de destaque na região, compreendendo grandes áreas e uma colheita considerada acima dos padrões normais, chegando até 65 sacas por hectare. (PTDRS SUDESTE, 2011, p. 44)

Municípios como Chapada da Natividade e Rio da Conceição também apresentaram acréscimo na área plantada e na quantidade produzida. Em segundo lugar, aparecia a cultura do milho, sendo Dianópolis o principal representante, ou seja, o maior produtor de milho do território. Sua área plantada, em 2006 foi de 26% e 24% em 2009, em comparação com o total de área plantada do território. No período analisado, praticamente todos os municípios apresentaram um aumento de área plantada e na produção, com rendimento médio superior a 2006, conforme mostra o Tabela 32, a seguir:

**Tabela 32 - Produção Agrícola no Território Sudeste – 2006-2009**

TEMPORÁRIAS								
CULTURA	Área Plantada (ha)		Área Colhida (ton)		Quantidade Produzida (ton)		Rend. Médio (kg/ha)	
	2006	2009	2006	2009	2006	2009	2006	2009
Abacaxi	44	14	44	14	645	280	53.000	20.000
Arroz (em casca)	14.170	14.570	13.620	14.570	20.500	25.525	30.613	33.520
Cana-de-açúcar	2448	5089	2223	5089	151628	425003	799.600	785.000
Feijão	114	190	114	190	65	116	2.260	2.440
Mandioca	2063	2575	2008	2575	34895	43071	327.808	353.600
Milho	15.430	18.150	15.430	18.150	41.080	75.753	48.266	57.520
Soja	24.970	34.200	24.970	34.200	58.457	95.190	18.700	19.100
<b>TOTAL</b>	59.239	74.788	58.409	74.788	307.270	664.938	1.280.247	1.271.180
PERMANENTES								
CULTURA	Área Plantada (ha)		Área Colhida (ton)		Quantidade Produzida (ton)		Rend. Médio (kg/ha)	
	2006	2009	2006	2009	2006	2009	2006	2009
Banana	534	677	512	637	3.727	4.944	143.700	168.315
Castanha	60	3	60	3	36	2	600	666
Manga	7	6	7	6	41	36	12.666	6.000
Maracujá	27	11	27	11	221	87	51.000	32.333
<b>TOTAL</b>	628	697	606	657	4.025	5.069	207.966	207.314

Fonte: IBGE - Produção Agrícola Municipal. Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 44.

A atividade pecuária, no Território Sudeste está relacionada à história de ocupação dessas regiões, sendo considerada importante. A criação bovina é marcada por baixos índices zootécnicos decorrentes em grande parte da falta de condições financeiras para adotar as orientações técnicas; pastagens degradadas ou insuficientes devido à sobrecarga de animais e baixo padrão genético do rebanho. No entanto, apesar das semelhanças socioeconômicas entre as comunidades, as particularidades do meio biofísico (solos, clima e vegetação) tornam-se determinantes na definição das relações de uso e manejo das terras, ou seja, as opções e os meios que caracterizam as estratégias adotadas pelas famílias.

Com relação à pecuária, comparando-se os anos de 2006 e 2009, apresentados no PTDRS (2011, p. 47), é possível observar um decréscimo nos rebanhos, sendo que essa interferência ocorreu devido à queda do número de cabeças de bovinos. Mesmo assim, essa criação representa maior número (62,35%). As categorias principais que tiveram acréscimo foram: aves no total de 31,36%, sendo destes 17,03% para galos, frangos, frangos e pintos e 14,33% para galinhas. Os suínos vieram em seguida, com índice de 2,58% e equinos com decréscimo em 2,76%. Mesmo com a queda no número de cabeças de bovino, ele continua sendo o principal rebanho do Território, conforme tabela abaixo:

**Tabela 33 - Efetivo dos Rebanhos no Território Sudeste**

CLASSE	EFETIVO (Cabeças)				
	Nº cabeças	%	Nº cabeças	%	Nº cabeças
Bovino	870.515	63,70	803.858	62,35	
Equino	29.721	2,17	27.170	2,11	
Bubalino	633	0,05	931	0,07	
Asinino	1950	0,14	1749	0,14	
Muar	8.027	0,59	7.440	0,58	
Suíno	34.806	2,55	33.290	2,58	
Caprino	3.523	0,26	3.325	0,26	
Ovino	7.272	0,53	6.845	0,53	
Galos, frangas, frangos e pintos	221.604	16,22	219.550	17,03	
Galinhas	188.093	13,76	184.800	14,33	
Codornas	510	0,04	370	0,03	
<b>Total do Território Sudeste-TO</b>	<b>1.366.654</b>	<b>100</b>	<b>1.289.328</b>	<b>100,00</b>	

Fonte: IBGE - Pesquisa Pecuária Municipal – 2006 e 2009. Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 47.

### 5.3.6. Uso da Terra e Caracterização dos Produtores

De acordo com dados do IBGE (2009) apresentados no PTDRS Sudeste, o Território possuía 8.178 estabelecimentos agropecuários. Do total, 7.533 eram explorados pelos seus proprietários, o que representava 92%. O município de Pindorama do Tocantins apresenta o maior índice de estabelecimentos quando a referência é o seu total, seguido de Conceição do Tocantins (99,19%) e Palmeirópolis (99,16%). Em contrapartida, Rio da Conceição apresentava um menor número de estabelecimentos e área, mas, quando comparado com as demais condições, apresenta um índice de 81,82% e 97,17%, respectivamente, índices esses superiores a alguns dos municípios do território (Tabela34).

Com relação à condição de Assentados, o território atingiu 2% do total de estabelecimentos, em que os municípios de Combinado e Palmeirópolis apresentaram número menor de estabelecimentos (um cada), seguido de Almas com duas unidades, sendo que estes não apresentaram informações do total de área existente. Os estabelecimentos explorados por arrendatários, parceiros e ocupantes representavam, em sua totalidade, 6%.

**Tabela 34** – Condição do Produtor do Território Sudeste

CONDIÇÃO	Nº de estabelecimento	% de estabelecimento	ÁREA (ha)	% de área
Proprietário	7.533	92	2.416.195	96,54
Assentado	198	2	38.043	1,52
Arrendatário	47	1	6.122	0,24
Parceiro	58	1	5.425	0,22
Ocupante	342	4	36.966	1,48
Produtores sem área	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>8.178</b>	<b>100</b>	<b>2.502.751</b>	<b>100,00</b>

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário-2006. Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 48.

Referente ao uso das terras, foi observado o predomínio das pastagens plantadas em boas condições, tanto em número de estabelecimentos (18,78%), quanto em quantidade de área (19,73%), verificando-se potencialidade para a produção animal, embora não tenha sido analisada a aptidão agrícola dessas terras, destacando-se Paranã e Taguatinga (Tabela 35).

**Tabela 35 - Uso das Terras no Território Sudeste– 2006**

<b>USO DAS TERRAS</b>	<b>Número de estabelecimentos</b>	<b>%</b>	<b>Área em ha</b>	<b>%</b>
Lavouras Permanentes	1202	4,17	18.973	0,76
Lavouras Temporárias	2.344	8,14	46.445	1,85
Lavouras - área plantada com forrageiras para corte	2788	9,68	27.293	1,09
Lavouras - área para cultivo de flores (inclusive hidroponia e plasticultura), viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação	50	0,17	428	0,02
Pastagem Natural	3.766	13,07	804.662	32,11
Pastagem Plantada Degradada	898	3,12	62.907	2,51
Pastagem Plantada em boas condições	5.412	18,78	494.318	19,73
Matas e/ou florestas - naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal	2770	9,61	365.436	14,58
Matas e/ou florestas - naturais (exclusive área de preservação permanente e as em sistemas agroflorestais)	2865	9,94	491.112	19,60
Matas e/ou florestas - florestas plantadas com essências florestais	84	0,29	7.234	0,29
Sistemas agroflorestais (SAF's)- área cultivada com espécies florestais também usada para lavouras e pastejo por animais	872	3,03	72.145	2,88
Tanques, lagos, açudes e/ou área de águas públicas para exploração da aqüicultura	569	1,97	4137	0,17
Construções, benfeitorias ou caminhos	3612	12,54	22809	0,91
Terras degradadas (erodidas, desertificadas, salinizadas, etc.)	235	0,82	7.121	0,28
Terras inaproveitadas para agricultura	1346	4,67	80.705	3,22
<b>TOTAL</b>	<b>28.813</b>	<b>100,00</b>	<b>2.505.725</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** IBGE - Produção Agrícola Municipal - ano 2006. Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 49.

### **5.3.7. Organização Social**

De acordo com o PTDRS Sudeste, existiam no território várias associações, sendo a maioria de agricultores familiares, porém, em grande parte também estas organizações apresentavam uma série de deficiências, conforme já se podem verificar também nos outros dois territórios da cidadania apresentados. Praticamente em todos os municípios existem sindicatos dos trabalhadores rurais (STRs). Entre esses, destaca-se o Sindicato Regional dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis, que abrange sete municípios, pela sua estrutura e pela participação em diferentes espaços do Território.

Ainda de acordo com o PTDRS Sudeste, existiam nos territórios vários Conselhos Gestores (e, saúde, ação social, etc.), porém, a maioria, não apresentava funcionamento adequado, o que se atribuiu à falta de conhecimento, falta de vontade política e falta de autonomia, entre outros fatores.

O diagnóstico do PTDRS Sudeste apontou, ainda, que na maioria dos municípios onde existia o Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS) não havia articulação entre esse e os trabalhos do Colegiado Territorial, estando a maioria desarticuladas e/ou desmobilizadas, sendo que em muitos municípios eles “existiam apenas no papel” (PTDRS SUDESTE, 2011, p. 20)

Essa conclusão do PTDRS Sudeste reforça as análises realizadas ao longo do terceiro capítulo em que foram apontadas as dificuldades para a implementação efetiva das políticas de desenvolvimento territorial.

### 5.3.8. Educação no Território da Cidadania Sudeste

No que se refere à Educação, segundo o PTDRS Sudeste (2011, p.26), no Território existiam 367 estabelecimentos de ensino público e privado, os quais estavam distribuídos entre a zona urbana e rural, sendo 66 de Educação Infantil, 271 de Ensino Fundamental e 31 de Ensino Médio, conforme Tabela 36.

**Tabela 36 - Dados Sobre a Educação no Território Sudeste**

Municípios	Números de Estabelecimentos de ensino				Número de Matrícula - 2009			Número de Docentes - 2009		
	Pré-escola	Ensino fundamental	Ensino médio	Total p/ município	Pré escola	Ensino fundamental	Ensino Médio	Pré escola	Ensino fundamental	Ensino médio
Almas	3	20	1	24	256	1.882	299	11	88	18
Arraias	5	37	3	45	238	2.389	519	17	153	40
Aurora do TO	1	3	1	05	57	693	115	4	32	12
Chapada da Natividade	1	11	1	13	72	777	167	4	42	13
Combinado	1	3	1	05	106	925	284	4	41	15
Conceição do Tocantins	2	19	1	22	107	1.117	142	7	50	9
Dianópolis	16	26	3	45	578	4.551	922	27	205	59
Lavandeira	1	2	1	04	53	333	71	2	17	7
Natividade	5	14	1	20	206	1.928	446	12	111	25
Novo Alegre	1	3	1	04	53	474	114	2	26	12

Novo Jardim	2	4	1	07	84	634	103	4	23	8
Palmeirópolis	2	5	1	08	183	1.441	317	8	62	12
Paraná	5	47	3	55	194	2.509	383	15	161	26
Pindorama do TO	1	7	1	09	83	967	272	4	46	14
Ponte Alta do Bom Jesus	1	9	1	11	65	1.120	178	4	64	19
Porto Alegre do Tocantins	2	6	1	09	6	637	135	4	32	11
Rio da Conceição	1	2	1	04	73	486	79	5	21	7
São Salvador do Tocantins	2	7	4	13	49	728	169	3	42	21
São Valério da Natividade	1	11	1	13	50	997	223	4	72	13
Taguatinga	12	32	2	46	225	3.157	380	15	181	27
Taipa do Tocantins	1	3	1	05	47	489	82	3	19	7
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>271</b>	<b>31</b>	<b>367</b>	<b>2785</b>	<b>28.234</b>	<b>5.400</b>	<b>159</b>	<b>1488</b>	<b>375</b>

**Fonte:** Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Extraído de :PTDRS SUDESTE, 2011, p. 27.

Ainda de acordo com o PTDRS Sudeste (2011, p. 27), apesar do número de estabelecimentos escolares na modalidade de Educação Infantil, o número de matrículas (2.278) efetuadas no ano de 2009 demonstrava a possibilidade de muitas crianças em idade escolar estarem fora da escola, uma vez que os dados populacionais apontavam para a existência de cerca de 9.000 crianças na faixa etária de 1 a 4 anos, no ano de 2010.

O Ensino Fundamental apresentava-se em todos os municípios com o maior número de estabelecimentos, de docentes e matrículas efetivadas. A análise dos dados mostrava a existência de 271 escolas que atendiam a um público de 28.234 crianças na faixa etária de 6 a 14 anos. Os estabelecimentos que atendiam ao Ensino Médio regular existiam em todos os Municípios, no entanto, pelo número de escolas e matrículas efetuadas, era possível inferir que existia um grande déficit na oferta do Ensino Médio em todo o Território.

**Tabela 37 - Dados educacionais do Território Sudeste 2007/2009.**

Município	IDEB 2007-2009				Distorção idade-série - 2010		% de alfabetização de 15 anos a mais.
	Séries iniciais (4ª)		Séries finais (8ª)		Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)	
	2007	2009	2007	2009			
Almas	3,7	4,1	3,5	3,8	23,6	28,2	78,2
Arraias	4,2	4,9	4,3	4,0	32,5	44,6	79,1
Aurora do TO	4,2	4,5	3,7	4,1	27,2	30,8	79
Chapada da Natividade	3,9	3,8	3,3	3,7	29,5	35	79,3
Combinado	4,5	5,5	4,3	4,5	15,6	34	81,2
Conceição do Tocantins	3,7	3,3	3,7	4,0	40	46,2	76,8
Dianópolis	4,0	4,5	3,7	3,4	23,9	37,2	87,6
Lavandeira	-	-	-	-	-	-	-
Natividade	3,8	4,3	3,3	3,9	24,2	37,2	80,9
Novo Alegre	4,5	5,0	4,1	3,2	18,1	14,8	86,2
Novo Jardim	3,3	3,9	2,4	2,9	27,5	44,9	80,1
Palmeirópolis	5,0	5,5	3,5	4,5	14,8	32,4	86,7
Paraná	3,5	3,4	3,7	3,4	38,8	52,3	74,1
Pindorama do TO	4,4	4,1	3,7	3,8	22,4	42,1	85,2
Ponte Alta do Bom Jesus	3,9	4,3	2,8	3,5	24,2	25,2	74,8
Porto Alegre do Tocantins	3,3	3,8	3,2	3,2	30,5	31,4	80,1
Rio da Conceição	3,8	4,1	2,8	3,1	29,1	51,9	86
São Salvador do Tocantins	3,6	3,6	3,4	3,4	31,3	27,2	81
São Valério da Natividade	5,3	4,7	4,3	4,3	16,8	23,6	80
Taguatinga	3,7	3,7	2,9	3,2	34,3	41,6	80,8
Taipa do Tocantins	3,3	4,2	2,9	3,2	35,6	51,4	73,5
<b>Total do território</b>	<b>3,98</b>	<b>4,03</b>	<b>3,29</b>	<b>3,64</b>	<b>27,1</b>	<b>36,62</b>	<b>80,56</b>

**Fonte:** Ministério da Educação – IDEB e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 28.

Outro dado importante, extraído do Ministério da Educação – INEP referia-se à distorção idade-série que, no território, se apresentava relativamente alta. Entre alunos do Ensino Fundamental, 27% estavam com idade superior à recomendada chegando a 37% de defasagem entre os que alcançaram o Ensino Médio.

Quanto à qualidade, os dados mostraram uma melhoria no ensino, visto que os dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica registrou elevação da taxa entre os anos 2007 e 2009, apesar de alguns municípios do Território, de forma isolada, não terem conseguido atingir a meta, conforme evidencia o quadro.



No Estado do Tocantins, a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos no Estado foi de 13%, no ano de 2010. Já no Território, a taxa de analfabetismo fora maior que a do Estado, uma vez que, segundo dados do IBGE, o percentual de alfabetizados entre a população com 15 ou mais anos de idade, em 2010, era de 80,5%, ou seja, quase 20% da população acima de 15 anos era composta por analfabetos.

No PTDRS Sudeste foi apresentado, ainda, um conjunto de ações com vistas à superação dos baixos educadores educacionais do Território. Tais ações foram organizadas no chamado “Programa de Educação” e seriam de responsabilidade do poder público municipal, estadual e federal, por serem serviços básicos a que todo cidadão tem direito.

Ante o desafio de fomentar as discussões e negociações para que as ações do Programa de Educação acontecessem, o primeiro passo fora a constituição do grupo gestor do Eixo de Educação como um todo. A partir dele seriam criadas estratégias para ampliar e fortalecer o Comitê de Educação do Campo, colegiado responsável pelo planejamento e fomento das ações, com o papel de acompanhar e fornecer o máximo de elementos (informações, projetos, etc.) que subsidiassem o processo de negociação com os potenciais responsáveis e parceiros para intervenção e execução das ações previstas. O Comitê também teria autonomia para, diante da execução do Plano, avaliar as ações e propor novas ações e/ou outras estratégias, de acordo com a necessidade surgida.

Um dos problemas identificados no PTDRS Sudeste foi a falta de cumprimento da legislação para educação no campo, em especial o Art. 28 da LDB, que trata da flexibilização do calendário, das metodologias e do conteúdo que, para o Comitê de Educação do Campo, deveria estar “voltado para práticas agrícolas; iniciação à pesquisa científica e atividades desportivas e socioculturais” (PTDRS SUDESTE, 2011, p. 84)

O quadro a seguir expressa as aspirações do Território no que se refere à educação. Vejamos:

### Quadro 3 – Matriz Metodológica do Programa de Educação do Território Sudeste

Objetivo Geral: Fomentar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da promoção de uma educação de qualidade para a população do Território.						
Projeto	Ações	Resultados Esperados	Indicadores	Fonte de recurso	Responsáveis	Prazo
- Projeto de implantação e dinamização da educação do campo, no território.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar e fortalecer o comitê de educação do campo a partir do grupo gestor do Programa. - Realizar eventos de discussão sobre educação do campo com a comunidade (conferência, palestras e oficinas)</li> <li>- Promover um processo de capacitação e qualificação de profissionais adequadas à necessidade da educação rural.</li> <li>- Realizar reuniões de negociação com a secretaria de educação e outros parceiros para promover a inserção de disciplinas específicas nas escolas da zona rural, a partir do ensino fundamental;</li> <li>- Elaborar projetos específicos, para construção de escolas na zona rural tanto para atender o ensino fundamental como médio/técnico;</li> <li>- Elaborar projeto específico para aquisição de veículos apropriados</li> <li>- Fazer levantamento da situação das EFA e fazer um planejamento para dinamização e funcionamento da escola;</li> <li>- Propor, negociar e implantar programas de alfabetização e elevação de escolaridade para trabalhadores da zona rural;</li> <li>- Propor a instituições de ensino a parceria para curso de especialização em Educação do Campo;</li> <li>- Elaborar projeto e discutir com parceiros (secretaria de educação) a implantação da educação infantil no campo;</li> <li>- Promover uma discussão sobre a oferta de ensino técnico e superior nas escolas do campo voltadas para o labor das atividades rurais: técnicas agrícolas, artesanatos, artes plásticas, teatro,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diminuir o número de alunos que estão fora da sala de aula;</li> <li>Diminuir o êxodo rural; --</li> <li>Implantar um processo de ensino qualificado que leve em consideração a especificidade da zona rural e da agricultura familiar; -</li> <li>Promover a democratização da educação com gestão democrática;</li> <li>Garantir o cumprimento da legislação. Art. 28 da LDB;</li> <li>Facilitar o acesso dos alunos e melhorar a qualidade de ensino; - Erradicar o analfabetismo no território;</li> <li>Aumentar o nível de escolarização da comunidade;</li> <li>Possibilitar que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade de forma igualitária;</li> <li>Promover cultura no território.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comitê criado e atuante -</li> <li>Constituição do Fórum de educação do campo;</li> <li>- Número de cursos e eventos de formação adequados a educação do campo;</li> <li>- Nº de profissionais qualificados e trabalhando com a metodologia da educação do campo;</li> <li>- Atuação técnica dos jovens nas atividades produtivas e organizacionais de sua comunidade;</li> <li>- Construção e funcionamento de escolas na zona rural;</li> <li>- Nº. de disciplinas incluídas na grade curricular;</li> <li>- Nº. de escolas que adotaram essa práticas;</li> <li>- Nº. de programas de alfabetização e escolarização implantados e funcionando; - Nº. de pessoas matriculados e frequentando as aulas e;</li> <li>- Nº. de pessoas que sabem ler e escrever. - Nº de escolas da zona rural que trabalham a educação infantil;</li> <li>- Nº. de crianças atendidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituições governamentais ligadas à educação das três esferas (secretarias municipais de educação; Secretaria Estadual de educação e MEC);</li> <li>- Programas existentes: FUNDESCOLA, PNATE, PRONERA, PEJA e outros que serão acessados para atender a proposta do projeto como um todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultoria/asessoria; Comitê de educação do campo Conselho territorial, CMDRS e gestores públicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar a partir do 2º semestre de 2011 e concretização no período máximo de 04 anos, de todos os projetos propostos</li> </ul>

Fonte: Extraído de: PTDRS SUDESTE, 2011, p. 85-86.

Novamente, as informações obtidas nos relatórios de vistorias educacionais realizadas pelo Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e Juventude do Ministério Público do Tocantins (CAOPIJ-MP/TO) auxiliam na compreensão da educação para o campo no território. Referindo-se a uma escola municipal localizada no Projeto de Assentamento São Luiz, no Município de São Valério da Natividade, que atendia a 45 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em regime multisseriado, o relatório coloca que:

A escola não possui diretor, secretário ou coordenador. A documentação dos alunos é levada pelos professores para a Secretaria Municipal de Educação. A escola conta com 04 salas de aulas. O 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental funcionam em uma sala, o 4º e o 5º ano noutra, o 6º e o 7º ano noutra e 8º e 9º ano noutra sala. As salas são precárias. Algumas estão com quadro ruim, não possuem mesa. O telhado não é forrado. A instalação elétrica esta ruim e não há lâmpadas nas salas. Não há biblioteca na escola. A escola possui banheiro masculino e feminino em péssimo estado de conservação. As portas estão estragadas e o banheiro masculino conta com 02 mijatórios estragados, 02 vasos de chão e 01 pia. Há um filtro na escola. A cozinha da escola é grande, mas não é forrada e tem muito problemas com fezes de morcego. O piso é de cimento. Não tem mesa, a pia esta com cano estragado. Possui vasilhames suficientes, um fogão e uma geladeira bastante velha. A escola não é cercada e o pátio é invadido pelo gado. Há mato ao redor da escola. A agua que abastece a escola vem de uma cisterna com uma bomba. A fiação elétrica esta exposta, sendo que a merendeira já tomou choque no local. Há risco para alunos e funcionários. Na ocasião da visita não estavam utilizando água do local. Não há livros didáticos para todos os alunos. A escola possui 02 mimeógrafos e um aparelho de som. Há pouca quantidade de livros de literatura e de jogos pedagógicos. O material esportivo se resume a duas bolas velhas. Não há equipamentos (computador, som, tv, dvd, etc ) na escola. [...] Alguns professores têm participado de capacitações, outros não. Não há número de professores suficientes para atender especialmente a 2ª fase do Ensino Fundamental. Dois professores dividem a responsabilidade pelas disciplinas nas turmas. Não possuem formação completa de nível superior. Há crianças que andam de bicicleta cerca de 10 km. (CAOPIJ-MP/TO, 2011, p. 06-07)

Outra denúncia mostrada no relatório do CAOPIJ-MP/TO, referente ao município de São Valério evidencia a precariedade do serviço de transporte escolar destinado aos alunos de uma escola municipal multisseriada, que atendia do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, localizada no Povoado Apinajé.

Segundo o relatório:

Utiliza-se uma camionete para transporte dos alunos (aproximadamente 10) que residem distante da escola até 35 km. A caminhonete foi adaptada precariamente para o transporte dos alunos, com bancos e cobertura de PVC. As estradas estão em péssimas condições. A camionete mal consegue chegar. O motorista é respeitado pelos alunos, mas não possui carteira D. O transporte é

realizado a cerca de 06 meses, mas não está cadastrado no Detran. (CAOPIJ- MP/TO, 2011, p. 09)

As dificuldades dos alunos que precisam fazer uso do transporte escolar, também ficam evidentes no extrato do relatório, abaixo. Referindo-se a um expressivo número de alunos residentes no campo e que estudam numa escola estadual localizada na zona urbana, o trecho a seguir expressa os problemas que esses jovens vivenciam no seu dia a dia, a fim de permanecerem na escola, e concluírem a Educação Básica. Esse relato corrobora também para evidenciar a falta de escolas de Ensino Médio localizadas no campo, em todos os municípios do território.

Há alunos que residem distante da escola cerca de 60 Km. Saem de casa pela manhã, almoçam numa escola municipal e retornam para as atividades escolares à tarde na escola estadual. Alguns alunos percorrem até dois e meio quilômetros a pé. Residem no município de Paranã (que faz divisa com São Valério). As estradas estão ruins com pontes estragadas e perigosas. Os ônibus transportam passageiros. De acordo com alunos já houve situação que o motorista teve que fazer descer passageiro bêbado. Não tem monitor nos ônibus. (CAOOPIJ- MP/TO, 2011, p.05)

No município de Dianópolis, divisa com a Bahia, o relato de uma professora mostra como a precariedade das escolas no campo, se estende ao longo do tempo:

Quando eu cheguei aqui em noventa era muito difícil porque não tinha água encanada, não tinha merendeira, faxineira. A gente abria poças para poder conseguir água ou então ia num rio bem distante e depois retornava com os alunos. A forma de trabalhar com a merenda era bem difícil. A gente pegava lenha, os alunos iam junto com os professores. Em noventa e dois quanto eu ganhei duas meninas a situação se modificou. Mudaram a escola de lugar, para eu não precisar ficar deslocando. Era uma casinha de palha, chão batido, banco, e as coisas de merenda eram todas minhas, não tinha nada da secretaria. Então eu fazia a merenda com as minhas panelas ou com a que os meninos levavam. A partir de noventa e dois eles começaram a trazer as vasilhas para a merenda, mas eu ainda continuava sendo professora, merendeira, do pré ao quinto ano, da turma toda. Na época eu tinha vinte e oito alunos, multisseriado. Aí a gente dividia o quadro, fazia as tarefas nos cadernos deles também. Mas não tinha muito o que a gente trabalhar, era mais manual mesmo. As provas a gente rodava no mimeógrafo. Antes do mimeógrafo a gente pegava a folha, simplesmente passava o álcool e colocava na folha de chamex, para copiar. Depois, não me lembro quando, veio um dinheiro para a escola e nós conseguimos construir o grupo: um local melhor já com telha, cimento grosso, mas ainda com os bancos. Em 2005 nós fizemos um abaixo assinado junto com os moradores e conseguimos parte deste grupo, ainda sem reboco. Eles arrumavam o gás para a gente fazer o lanche e davam uma gratificação para gente fazer a

merenda. Então foi melhorando, melhorando... a gente sempre usava o abaixo assinado. Usamos o abaixo assinado para pedir transporte para os professores porque não tinha. A gente esperava carona. Quando tinha as formações na cidade a gente aqui era semana esperando a carona, até chegar em Dianópolis. Pra voltar era a mesma coisa, tinha que esperar a carona pra trazer nossas compras, para passar o mês todo aqui. Trazer tudo nas costas era difícil. Melhorou também em relação à água. Em 2007 nos conseguimos a nucleação da escola, aí veio alguém para fazer a merenda e ficou tudo mais organizado. Professor já dividiu a turma, com essas turmas do pré ao nono ano. Aí também já com professores de Dianópolis. Aí vinha todo mundo para cá ficava uma semana e retornava para a cidade. Foi um grande avanço, graças a essa nucleação muitos, muitos alunos que estavam fora da sala de aula, que tinham estudado só até terceiro ano retornaram e concluíram o nono ano. (Coordenadora pedagógica e professora de escola rural em Dianópolis, em entrevista realizada no dia 05/11/2014)

O processo de nucleação das escolas localizadas no campo no Tocantins representou o fechamento de inúmeras unidades escolares no Estado do Tocantins. Segundo dados levantados a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2014), entre os anos de 2007 e 2013 foram fechadas 450 escolas rurais no Tocantins.<sup>35</sup>

Atrelada à política de nucleação das escolas rurais (especialmente das multisseriadas), que vem sendo implementada em todo o país, está a da política de transporte que é passível de inúmeros questionamentos. Não se pretendem, neste nesse trabalho, apontar soluções para a questão. Intentamos, tão somente, mostrar as contradições presentes nas atuais políticas e o seu caráter excludente, ainda que no campo das aparências elas sejam apresentadas como políticas de inclusão social, de inclusão educacional.

O relato da Secretária Municipal de Educação ajuda a compreender as contradições presentes em tais políticas. Referindo-se a nucleação das escolas, ela coloca:

Assim, no geral eu vejo que contribuiu as nucleações, porque diminuiu o número de turmas de multisseriadas. Eram várias escolas uma próxima da outra funcionando, igual funciona essas outras que eu estava te falando (referindo-se a precariedade de infraestrutura de algumas escolas no município). Então com a nucleação diminuiu e melhorou. A qualidade do ensino também, porque um professor estando com seis, sete turmas é diferente dele tá com uma seriada.

---

<sup>35</sup> Cf. CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo. Oferta de escolas rurais no Brasil (2007-2013). Tabela apresenta em anexo 3.

Também oportunizou esses meninos de sexto ao nono que paravam ali a continuarem estudando. Foi aí onde teve iniciativa, por cobrança dos pais. Chegava no sexto ano, no quinto, parou. Então eu vejo que nesse sentido deu acesso a mais pessoas e contribuiu com a zona rural. Você vê que tem, o pessoal já tem perspectivas. Nós temos escolas que quando chegam num período desses já fez as provas do IFTO. nós temos meninos estudando no IFTO que é fruto dessas escolas nucleadas. Temos alunos na UFT, que foi embora quando, chegou lá e passou. Então eu vejo que melhorou nesse sentido. Acho que é a grande solução. (Secretária Municipal de Educação, em entrevista realizada em 06/11/2014).

Noutro trecho da entrevista, a Secretária afirma:

O Transporte escolar nosso é uma coisa... Depois que eu tô aqui tô tendo mais crítica em relação a isso, porque eu acho que na tese de Luzani<sup>36</sup> ela vai muito em cima de transporte próprio, frota própria, aquisição de ônibus pra não precisar terceirizar. Eu não sei até que ponto seria um benefício, porque primeiro você tem que investir em estrada, já foge da nossa ossada. Primeiro você tem que investir em estradas, nas vias de acesso às escolas pra você depois colocar um ônibus lá dentro, o quê que acontece: independentemente de ser frota terceirizada ou frota própria se as estradas não estão bem, os ônibus não resistem mesmo. Aí quebra peça e tal. Eu estou falando como administradora, assim financeiramente. Se você botar na ponta do lápis eu não sei se a gente tivesse todos os ônibus nossos, fossem nossos, nossa frota própria, não vamos terceirizar... eu não sei não, se a gente não estaria cometendo os mesmos erros da frota terceirizada. Porque manutenção é muito caro, manutenção de ônibus, de transporte escolar pra zona rural é muito caro. (...) fora isso tem o problema do repasse do Estado. Nós temos convênio, mas é assim... uns dois repasses por ano. É a nossa maior luta. A UNDIME já é ciente disso. Ano passado a gente conseguiu um repasse em novembro do ano passado, que foi assim ótimo, porque a UNDIME interferiu mesmo, junto ao secretário estadual, pra tá sensibilizando e vendo essa necessidade dos municípios terem esse repasse, porque é complicado. Um município sozinho e com as verbas nossas, pra gente repassar, somente a gente, sendo que a gente atende alguns alunos do estado também, na zona rural. Alguns casos não, são muitos, do transporte escolar. Quando não vêm os repasses externos é uma dificuldade, porque um mês tá maravilhoso, o outro pode atrasar. Só que a escola não pode atrasar e as empresas não aceitam atrasos. Você faz a licitação, agora mesmo vai ter a próxima do transporte escolar. A empresa tem que receber o dinheiro dela independe de onde veio, se teve repasse de estado, se não teve. Eles não querem nem saber, é uma empresa, eles têm e a gente tem que cumprir com os compromissos. Transporte escolar é o grande gargalo na educação do campo, no país. Eu falo porque já li muito sobre isso, até procurando soluções. Né? (Secretária Municipal de Educação em entrevista realizada em 06/11/2014)

<sup>36</sup> Referindo-se à dissertação de Mestrado: BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas Públicas e Educação no Município de Dianópolis-TO: uma análise das escolas multisseriadas.** UFT: Palmas. 2012.

Ao mesmo tempo em que a Secretária afirma a nucleação como uma alternativa para as escolas no campo, apresenta uma série de dificuldades em relação ao transporte escolar. Referindo-se também a essa contradição, a entrevista realizada com a Coordenadora das escolas do campo de Dianópolis auxilia na compreensão desse processo e suas implicações na vida dos estudantes.

Eu já trabalhei em uma escola do Estado. E uma das coisas que eu vejo é que quando começou esse transporte escolar, a carregar aluno, eles vinham era numa três quarto (camionete). Então a gente chegava lá e tinha aquela preocupação de fazer o almoço. Se a escola envolvesse mais em preocupar com eles (alunos), mas não. Por exemplo, tem aula hoje até na hora do recreio, e aí? O ônibus tem que passar pegando os alunos de todas as escolas, tem horário. Mas foi a escola x que não tem aula normal. Eles já saem e já ficam ali: Ali já começa: vai pra uma *lan house*, vai pra outro lugar, vai dispersando. Uma das coisas que eu mais batia na tecla quando eu estava na escola do estado era: gente, vamos fazer assim, se hoje é conselho de classe vai liberar na hora do recreio e amanhã também, então dê aula hoje o período integral, amanhã eles já não precisam vir, né? Então essa é umas das dificuldades. Eu fico chateada de ver assim... Era uma luta, né? Igual você vê, as professoras que tão no campo há mais tempo pra trazer esses alunos, pra dar continuidade aos estudos. Hoje você chega em uma reunião da escola e os alunos do campo são o problema da escola. Virou problema, né? Mas problema por quê? Porque ninguém quer abraçar a causa. Se a escola chegasse, se preocupasse em fazer um lanche, ou convidasse esses pais para participarem, de repente né? Melhorava. Tem criança que sai muito cedo de casa pra poder pegar esse transporte, então qual a disposição que ele tem para o estudo, às vezes ele chega ali e tá quieto, com fome, cansado... E aí? É entendido como? Um aluno desinteressado, né? Então é aí onde falta, falta mais alguma coisa para o campo. Cadê as políticas públicas realmente? Pra ter, só. Se está dentro do município, não é dó dele. Só porque é do campo, só porque está lá? Aí fala de êxodo rural, de evasão, de tudo. Aí vem tudo. (Coordenadora das escolas do campo em Dianópolis, em entrevista realizada no dia 06/11/2014)

Outro dado importante que ajuda a compor esse quadro complexo da educação do campo, no Estado do Tocantins, é a precariedade do transporte escolar. Dados levantados junto ao DETRAN-TO (anexo 4) informam que dentre 1.323 veículos escolares inspecionados no segundo de 2014, apenas 767 encontravam-se aptos para o transporte dos alunos; ou seja, aproximadamente 48% da frota escolar fiscalizada pelo DETRAN não se encontrava apta para o adequado transporte dos alunos.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Segundo o Código de Trânsito Brasileiro, art. 136: Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade

A política de descentralização realizada através de repasses de recursos técnicos e financeiros do Governo Federal para Estados e Município também apareceram na pesquisa como elementos que merecem destaque. Segundo informação verbal do Coordenador do Grupo de Educação do Campo do Estado, vinculado à Diretoria de Diversidade e Inclusão, o Estado do Tocantins não tem uma política própria para a Educação do campo.

Segundo o Coordenador do Grupo de Educação do Campo da SEDUC/TO, não há na própria estrutura da Secretaria Estadual uma diretoria ou uma coordenação específica para as escolas do campo. Não havendo, inclusive, nenhuma previsão orçamentária que permitisse estruturar uma ação de apoio às escolas estaduais no campo. Destaca que o Grupo de Educação do Campo foi criado devido à pressão dos movimentos sociais, mas que sem uma estrutura mínima de funcionamento, com uma equipe de trabalho que se resumia apenas a ele e a mais uma funcionária, não era possível nem mesmo diagnosticar a situação das escolas estaduais localizadas no campo.

O Coordenador do Grupo de Educação do Campo ressaltou que em anos anteriores foi apresentado, pela Secretaria de Educação do Estado, um projeto de Escolas em Tempo Integral para o campo, mas que não sabia informar com precisão sobre os processos de implementação dessas escolas, ressaltando que tivera conhecimento da existência de apenas cinco escolas funcionando de acordo com a proposta.

A Secretaria Estadual de Educação elaborou, ainda segundo informações do Coordenador, o Grupo de Trabalho de Educação do Campo, uma proposta de currículo

---

executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: I - registro como veículo de passageiros; II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico escolar, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas; IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira; VI - cintos de segurança em número igual à lotação; VII - outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN. Estabelece ainda, no seu art. 138 que o condutor de veículo destinado à condução de escolares deve satisfazer os seguintes requisitos: I - ter idade superior a vinte e um anos; II - ser habilitado na categoria D; III - ser julgado apto em exame de avaliação psicológica; IV - não ter cometido nenhuma infração grave ou gravíssima, ou ser **reincidente** em infrações médias durante os doze últimos meses; V - ser aprovado em curso especializado, nos termos da regulamentação do CONTRAN.



diferenciado para aquelas escolas, com a inclusão de uma disciplina intitulada produção rural e familiar (ver anexo 5). Segundo a proposta:

O grande desafio para promover uma educação que faça de fato a diferença na vida dos educandos do campo é a promoção de um currículo que tenha impacto positivo na vida dos alunos e da comunidade como um todo. Esse impacto se efetivará a medida que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola no seu dia a dia, principalmente promovendo a melhoria das técnicas de produção. A inclusão dessa disciplina irá possibilitar aos alunos estabelecer uma relação entre o que se aprende e o que se vive. Também terá como objetivo levar aos alunos das escolas do campo conhecimento que os leve a contribuir com a implementação de técnicas de inovação tecnológicas no processo produtivo do campo para a melhoria da produtividade e conseqüentemente com a qualidade de vida da população camponesa. (SEDUC-TO, s/d, p. 01)

Referindo-se à importância da disciplina “produção rural e familiar” e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, a proposta curricular para as escolas estaduais do campo coloca:

A disciplina ‘Produção Rural’, essencial no Currículo da Educação do Campo necessita ser sistematicamente planejada e executada com base na Nova Proposta do Campo. Com o objetivo de valorizar a cultura campesina e fortalecer o currículo das escolas do campo, é necessário repensar a organização dos saberes escolares para que os professores possam desenvolver conteúdos específicos e significativos em cada ano. (SEDUC - TO, s/d, p. 04)

Evidencia-se na proposta de inclusão da disciplina produção rural e familiar para as escolas estaduais localizadas no campo, o papel atribuído à escola, qual seja, o de instrumentalizar os alunos para sua integração ao mercado de trabalho, em que a agricultura familiar tem, como já ressaltado em momentos anteriores nesta tese, caráter secundário e subalterno, integrado ao modelo hegemônico do capital no campo, representado pelo agronegócio. Nesse contexto, compete à agricultura familiar produzir alimentos para o abastecimento interno do país.

Observa-se que as propostas curriculares “diferenciadas”, quando existentes, ocorrem de forma precarizada, conforme pode se observar no depoimento a seguir:

(...) somente nos últimos anos tivemos a preocupação em diferenciar a educação ofertada no campo. Isso tem aparecido nas reuniões de planejamento e avaliação da secretaria municipal de educação. No entanto não há um conhecimento da legislação no Sistema Municipal de Educação como um todo. O que termina por não ter diferença na educação ofertada nas escolas do campo. Como forma de diferenciar

existe uma matéria chamada técnicas agrícolas, que é ministrada por professores que não têm nenhuma intimidade como tema (Coordenadora de programas de secretaria municipal de educação, em entrevista realizada em 20/10/2014)

Ainda referindo-se à ausência de políticas públicas elaboradas no âmbito do Estado e/ou dos Municípios para a educação do campo, temos o depoimento da Coordenadora de programas da Secretária Municipal de Educação de município localizado ao norte do Estado. Segundo ela, o município não tem uma proposta de educação para o campo, mas adere a ele e executa alguns programas federais, cujo trabalho que apresenta uma série de dificuldades. Segundo ela:

O município executa o Programa Caminho da Escola, por exemplo. Mas, apesar de atender de forma adequada os alunos do campo, estes veículos tem um custo de manutenção muito alto, pelo fato de andar em estradas de chão e não ter um quadro de motoristas concursados e com formação para o transporte escolar. Tem também a adesão de todas as escolas do ensino fundamental ao Programa que tem como objetivo estender por até 07 horas a permanência dos alunos na escolas com atividades diversas. Todavia, a implantação do programa tem enfrentado várias dificuldades sendo que algumas escolas realizam as atividades do programa em dias alternados. Para que o programa seja bem desenvolvido em todas as escolas, é necessário à expansão da rede física e disponibilidade de profissionais da educação. A gente acessa ainda o PPDE escola do campo, voltado para a reforma das escolas no campo. Tem também o Proinfo Rural, que beneficiou seis escolas de ensino fundamental. Os computadores foram entregues e esperaram muito tempo para que a SEMED, adequasse as salas e instalasse mesas ou balcões. Depois desse tempo esperou-se pelo técnico para instalação, o que não ocorreu. Daí, os computadores estão na escola sem serem utilizados nem por professores, nem por parte dos alunos. (Coordenadora de Programas da Secretaria Municipal de Educação, em entrevista realizada em 20/10/2014)

Também abordando as dificuldades de implementação dos programas federais pelos municípios, a fala da professora de uma das escolas rurais de Dianópolis permite evidenciar os resultados pífios que tais políticas têm representado em termos de qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora no campo. De acordo com ela:

O 'mais educação' era pra ser implantado aqui, mas devido não ter estrutura adequada ainda nenhuma escola rural conseguiu. Aliás tem uma lá na Boa Sorte que implantou. Lá é parceria com o Estado então a estrutura lá é melhor. Então lá está funcionando, mas nós aqui não podemos, não foi possível a gente implantar, devido a, a estrutura da escola. (...) os computadores (do Proinfo rural) passaram uns cinco anos encaixotados aqui. Quando foi agora, ano passado que vieram

fazer as instalações. Hoje mesmo o rapaz veio aqui, mas não sabem nem como é que funciona o programa que estava instalado neles, devido ter passado tanto tempo sem utilização né. Eles ficaram sem funcionar um período vê devido o programa ser muito antigo né (Professora de escola rural em Dianópolis, em entrevista realizada no dia 05/11/2014)

Todos esses elementos corroboram para evidenciar o caótico cenário da educação destinada à população residente no campo no Estado do Tocantins, reflexo das políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro na área educacional, bem como as contradições presentes no campo brasileiro, conforme procuramos demonstrar ao longo desta tese.

Consideramos ainda que, apesar do amplo processo de discussão que ocorreu, especialmente a partir das Conferências Nacionais de Educação do Campo, articuladas pelos movimentos sociais vinculados à Via Campesina, oriundo desse processo, o conclamado direito à educação de qualidade para a classe trabalhadora no campo não se efetivou.

A discussão que será feita a seguir busca analisar as contradições presentes nas propostas do Movimento Por uma Educação do Campo, as quais acreditamos corroboram para a histórica permanência da exclusão dessas populações ao direito à educação, à medida que se fundamentam numa perspectiva idealista de educação e de escola, que pouco contribui para o processo de construção de novas referências para a classe trabalhadora, capazes de colaborar no seu processo de emancipação.

#### **5.4. Perspectivas de educação para o campo na atualidade: O Movimento Por uma Educação do Campo em questão**

A fim de analisar criticamente o movimento em torno da educação do campo, pretendemos, nesta parte do trabalho, submeter algumas concepções presentes nas propostas do Movimento por uma Educação do Campo, ao crivo do materialismo histórico dialético, questionando inicialmente as fronteiras estabelecidas entre cidade e campo. Pretendemos, ainda, refletir sobre o sincretismo epistemológico e o ecletismo pedagógico presentes em tais propostas e, por fim, realizar alguns apontamentos sobre a busca de consenso que tal movimento expressa, em prejuízo da luta de classes. Fundamentado em categorias que expressam as próprias relações sociais, o

materialismo histórico dialético possibilita apreender a essência dos problemas reais, relativos à vida, ao trabalho e à educação.

#### **5.4.1. O discurso da superação da dicotomia cidade-campo**

Na produção teórica do Movimento por uma Educação do Campo é possível constatar de forma recorrente a presença do discurso da superação da dicotomia cidade-campo. A própria expressão “educação do campo”, em si, já pressupõe uma diferenciação com uma suposta educação da cidade, baseada numa tensão entre campo e cidade.

Essa suposta dicotomia não pode ser levada à contradição, ao antagonismo, visto que é no seio da propriedade privada que se dá essa divisão. Conforme Marx e Engels, “a maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo”. Na cidade concentram-se “os instrumentos de produção do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que no campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada” (MARX e ENGELS, 2008).

Nesse sentido, podemos considerar que a dicotomia cidade-campo é causada pela reprodução do capital, presente em todos os espaços. As fronteiras entre o rural e o urbano já não são tão claras. Assim como na cidade, no campo também há desemprego, intensificação da jornada de trabalho, carência de políticas públicas.

Daí ser compreensível que a única forma de apreendermos a relação campo-cidade, rural e urbano é pela categoria contradição. No campo à medida que o capital se expande, produzindo muita riqueza, também se expande a pobreza. Conforme visto nos capítulos anteriores, o campo permite explicitar a grande desigualdade social no país.

Conforme Vendramini (2010, p. 128), o campo:

Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheita, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor, espaço de produção para o agronegócio; espaço

de difusão de tecnologias e modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho escancarando o fenômeno migratório.

Nesse sentido, o discurso da superação da dicotomia campo-cidade presente em todos os seus documentos, ignora a estrutura do modo de produção capitalista. Nos documentos orientadores da proposta de educação do campo as concepções de Arroyo (1999), Caldart (2000, 2002 e 2004), Fernandes (2004 e 1999) e outros justificam a especificidade da educação do campo na evidente pobreza dos camponeses, em contraste com sua riqueza cultural.

Esse discurso orienta as convicções e ações da classe trabalhadora nas suas bases, conforme pode ser verificado em algumas das falas dos membros dos colegiados territoriais da cidadania do Estado do Tocantins e de coordenadores e professores das escolas no campo:

[...] isso (uma educação diferenciada para o campo) é fundamental. A gente vem colocando isso nos movimentos quilombolas, porque não há uma educação específica para quilombolas, indígenas, para assentados. A realidade é diferente, a realidade de quem mora na cidade é diferente de quem mora na sociedade quilombola, em termos de conteúdo, de metodologia, de capacitação de professores. Uma criança sai da quarta série (na cidade) sem saber o que é o termo quilombola, o que é um assentado. Tem que haver essa diferenciação, nesse sentido eu penso que tem que haver. (Membro do Colegiado Territorial Sudeste, coordenadora estadual das comunidades quilombolas, em entrevista realizada em 17/04/2014)

Nossa formação (formação continuada de professores) é diferenciada. Nós temos a supervisora de educação do campo. Temos um dia pedagógico voltado só para a educação do campo, onde se trabalham as políticas de educação do campo e as necessidades, as dificuldades que a gente tem. [...] (Diretora de escola rural em Dianópolis, em entrevista realizada em 04/11/2014)

Nós temos duas formadoras (para a formação realizada pelo Pacto Nacional para Aprendizagem na Idade Certa – PNAIC, uma trabalha zona urbana, e a gente trabalha em salas diferentes... uma turma de professores da zona urbana e uma turma da zona rural. (Professora de escola rural em Dianópolis, em entrevista realizada no dia 04/11/2014))

Essa concepção de educação do campo diferenciada é expressada por Arroyo:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.[...] Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações anormais, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas anormalidades. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p. 29).

Ao negar os conhecimentos urbanos como se os camponeses deles não necessitassem, Arroyo contradiz o discurso de pôr fim à dicotomia cidade-campo. Para ele deveria haver um currículo para as escolas da cidade e um currículo para as escolas do campo.

Contrária a essa perspectiva Lovato (2009, p. 09), coloca que

No capitalismo não há configuração para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os “poros” do modo de produção e organização da sociedade capitalista. Portanto, o dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz [...] É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa [...] A educação no meio rural é revestida por um idealismo que remete à existência de um “mundo rural”, com suas características próprias, impregnado no imaginário das pessoas e reforçado pela indústria cultural [...] O capitalismo rompe valores culturais e unifica tudo de acordo com o atendimento de suas necessidades. A relação de trabalho segue a mesma lógica, tanto no meio rural como no meio urbano. A educação no meio rural, ao não reconhecer a totalidade do processo do qual faz parte, ratifica uma singularidade sem articulação com o universal, sucumbe a um erro teórico na proposta de uma educação voltada para o meio rural.

A especificidade da educação do campo não pode estar atrelada somente aos aspectos culturais do campo, à produção camponesa, mas deve estar voltada para a totalidade do conhecimento humano, sob o risco de tornar-se reducionista, utilitarista.

A separação cidade-campo traz uma aparente compreensão do mundo. Perde-se a visão do universal, composto pela junção dessas duas realidades. É pela totalidade e pela contradição que se pode compreender o mundo real concreto em sua essência. Nesse sentido, campo e cidade, rural e urbano fazem parte do mesmo movimento do capital, uma vez que o capital avança sobre todos os espaços, sobre todas as dimensões da vida humana, inclusive buscando unificar a cultura dos diferentes povos do mundo,

donde se conclui que essa dualidade é falsa e nega o próprio movimento do capital na sua atual configuração.

#### **5.4.2. O sincretismo epistemológico e o ecletismo pedagógico**

O Movimento Por uma Educação do Campo também expressa a tendência a um sincretismo e a um ecletismo em suas concepções de educação. No que se refere às epistemologias, conforme aponta Marco Antônio de Oliveira (2008), esse movimento se utiliza de uma perspectiva idealista do marxismo, presente, por exemplo, na Teologia da Libertação e nas obras de Paulo Freire, que influenciaram fortemente a organização dos movimentos sociais no campo e nas cidades. A heterogeneidade de correntes de pensamento presente nos documentos do Movimento evidenciam a ausência de uma teoria que possibilite a apreensão crítica da realidade e, em última instância, contribuem para a subordinação da classe trabalhadora aos ditames do capital.

Bezerra Neto e Bezerra (2007, p. 06) colocam que

Com relação à metodologia adotada para o ensino, embora se autodenominem construtivistas, fazem o que Luiz Bezerra (1999) denominou de ecletismo pedagógico, pois dizem inspirar-se nas obras de “grandes mestres pedagogos”, que viam na educação um dos principais caminhos para a verdadeira libertação da pessoa humana, em especial Paulo Freire. Adotam ainda propostas às vezes inconciliáveis do ponto de vista metodológico, chegando a utilizar os pressupostos tanto de um existencialista cristão como Paulo Freire até de um materialista como Makarenko, passando por nacionalistas como o cubano José Martí. Fazem uso ainda das metodologias educacionais que dão sustentação ao modelo neoliberal no campo educativo, como os princípios piagetianos, através do seu construtivismo (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2007, p. 6).

Observamos, ainda, que as ideias de Paulo Freire foram assumidas nas várias matrizes da educação do Movimento Por uma Educação do Campo, expressadas, especialmente, pela valorização da cultura como forma de resistência e não pelos processos de luta de classes:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação [...]. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos

sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 29).

Nesse sentido, pode ser observado que a proposta educacional do Movimento por uma Educação do Campo se apresenta de forma contraditória. Assim, suas pedagogias também se apresentam de forma incoerente. Conforme Marilsa Souza (2010, p. 316):

Ao mesmo tempo em que pretende se posicionar de uma maneira crítica e revolucionária, apreende e aplica os conceitos da teoria liberal pós-moderna da educação atual, além de construí-los junto aos principais inimigos da classe trabalhadora. Essas pedagogias não foram elaboradas pelos camponeses, mas são a expressão de uma intelectualidade burguesa que as propaga no seio dos movimentos. Em resumo, apresentam, entre outros conceitos, o relativismo cultural, a pós-modernização e a romantização da cultura popular, do construtivismo, etc., menos o marxismo.

Contrário a essa perspectiva, para Saviani (2010, p.420), a educação deve partir da prática social e a ela retornar: “a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa”.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2010, p. 420).

Fica evidente que a proposta educacional expressada pelo Movimento Por uma educação do Campo, pelo seu sincretismo epistemológico e consequente ecletismo pedagógico distancia-se do materialismo histórico dialético como teoria capaz de auxiliar no processo de emancipação da classe trabalhadora, no campo e na cidade.

O ecletismo presente nas suas formulações teóricas não possibilita a união da teoria e da prática – união que se traduz na transformação social.



### 5.4.3. A negação da luta de classes e a busca do consenso de classe

As análises realizadas até aqui permitem afirmar que a “educação do campo” reflete os interesses econômicos do capitalismo na sua fase imperialista. Coadunam-se com o discurso presente nas políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, revestindo-se de um caráter humanitário, de justiça social e combate à pobreza no campo.

Essa aliança, visível na forte presença e influência de organizações como a UNESCO e a UNICEF nos eventos realizados pela *Articulação Por uma Educação* revelam, sobretudo, as intencionalidades dessa parceria *Movimentos Sociais do Campo* e organizações de representação do capital, que seriam: conter a luta de classes, manter as classes dominadas e prepará-las para o trabalho cada vez mais precário, principalmente para servir ao latifúndio de novo tipo (SOUZA, 2010, p. 366).

A luta de classes desencadeada pelos movimentos da Via Campesina não pressupõe alterações na ordem capitalista. Para esses do Movimento de Educação do Campo, a educação deve estar centrada na construção de um “projeto popular de desenvolvimento para o Brasil”. Trata-se de um projeto de caráter reformista que não busca atingir a base estrutural do capitalismo, que é a propriedade privada dos meios de produção.

No livro “Articulação Nacional Por uma educação do campo”, César Benjamim afirma que a maior força do Brasil é o seu povo, mas que este povo cheio de potencialidades ainda não se organizou para controlar seu próprio destino. Diz que a sociedade brasileira vive uma “crise de destino” e que só um projeto popular construído com todo o povo tiraria o País da crise.

[...] defendemos a construção de um projeto. Achamos que, em cada momento a sociedade deve definir conscientemente seus objetivos mais importantes e organizar-se para atingi-los [...] nós defendemos que a sociedade como um todo deve construir um projeto que organize o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado (BENJAMIN, 2001, p. 16 e 17).

Trata-se, dessa forma, de um projeto de reforma, em que a luta é para que se “inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo...” (CALDART, 2002, p. 34). Mas, conforme colocamos no quarto capítulo desta tese, ao discutir a hegemonia neoliberal nas políticas dos países da América Latina, em especial, o Brasil,

houve uma reforma ditada pelos órgãos multilaterais do capitalismo, com o consentimento do Estado brasileiro, o que reforçou ainda mais o caráter de país dependente.

O discurso do Movimento por uma Educação do Campo alardeia uma proposta educacional que possibilita a união de teoria e prática, vinculadas a um projeto de sociedade classista, enquanto as pedagogias pragmáticas hegemônicas priorizam a prática desvinculada da produção social e da luta de classes. Nesse sentido, percebe-se com clareza uma grande contradição na proposta do Movimento por uma Educação do campo, uma vez que a articulação entre teoria e prática só pode revelar-se na transformação social. Depreende-se daí que não há uma teoria revolucionária na proposta educativa da Via Campesina, pois a sua prática não é transformadora, pelo contrário, é reformista e serve aos interesses da ordem capitalista,

De acordo com Bezerra Neto e Bezerra:

Embora o MST alegue que sua proposta de educação tenha um cunho revolucionário, traz o paradoxo de afirmar que toma como base para a sua elaboração os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram formulados a partir de imposições do Banco Mundial e do FMI, com uma concepção neoliberal, seguindo as orientações do relatório Jacques Delors, cujo principal representante é Edgar Morin. É nesse sentido que o MST afirma que a ‘escolha do currículo escolar a ser aplicado nas escolas do Movimento segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) básicos do Governo Federal. Apesar disso, outras disciplinas, como técnicas agrícolas e comerciais, além de direitos humanos, são acrescentadas ao PCN’ ([www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)). O MST entende ainda, que precisa ‘dar ênfase a disciplinas relacionadas aos objetivos educacionais e sociais do Movimento’. Nesse caso, embora o movimento trabalhe com práticas revolucionárias, nem sempre seu projeto educativo o revela, dado que está baseado num modelo eclético, como já afirmado (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2007, p. 9).

Numa perspectiva emancipatória, a Educação não pode ser entendida apenas como um direito social a ser conquistado no Estado burguês, ou dentro de uma perspectiva culturalista, baseada nas teorias liberais da “diferença”, conforme verificamos nos discursos e na produção teórica do Movimento Por uma Educação do Campo.

Para alcançar uma emancipação de fato, conforme apontam as análises realizadas por Marx, é necessária a superação do capitalismo e do Estado; “não se trata, nessa perspectiva, de democratizar o estado em nome da liberdade, pois essa liberdade

“[...] só é verdadeiramente possível superando o Estado” (IASI, 2007). A emancipação humana é contrária ao Estado burguês, nega a propriedade privada e a venda da força de trabalho como mercadoria e só acontecerá em uma outra sociedade.

### **5.5. Educação e Emancipação Humana – possibilidades de um novo projeto de sociedade e de educação para o campo**

Para a classe trabalhadora a emancipação humana coloca-se como um desafio central. Nesse sentido, a superação dos desafios cotidianos, quer sejam os desafios teóricos práticos apontados acima, quer sejam os desafios relacionados à precariedade das condições de trabalho e educação que vive a classe trabalhadora, não devem ser compreendidas como objetivo último, nem podem ser transformadas em meta a ser alcançada. Ao contrário, as lutas devem ter como fim último a necessária superação do atual modo de produção e, conseqüentemente, dos antagonismos de classe, ou da divisão de classes.

Nesse sentido, a emancipação da classe trabalhadora, conforme Marlene Ribeiro (2012, p.304)

[...] deduz-se da possibilidade de se romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência – nos quais está incluída a terra, como bem não produzido pelo trabalho. ‘Da relação do trabalho alienado à propriedade privada deduz-se, ainda, que a emancipação da sociedade, quanto a propriedade privada e à servidão, toma a forma política da emancipação dos trabalhadores’ (Marx, 1993, p. 170) (RIBEIRO, 2012, p. 304)

Mas, como conquistar a emancipação? Antes de tudo, é preciso destacar que a existência de uma classe oprimida só pode ser compreendida pelo seu contrário, a classe opressora. Assim, considerando o antagonismo de classe, para que haja a libertação da classe trabalhadora, oprimida, é fundamental que se constitua outra sociedade. Contudo, “[...] isso exige que as forças produtivas e as relações sociais de produção tenham chegado a tal nível de confronto que não possam continuar existindo da forma como se mantêm” (RIBEIRO, 2012, p.314).

Ainda de acordo com Ribeiro, alienação pode ser entendida como a separação entre aquele que produz e o produto, ou seja, seu trabalho, apropriado pelo capital, e

como inversão de processo na consciência do trabalhador. Dessa forma, a base sobre a qual ela se erige é a propriedade privada dos meios de produção e subsistência. Assim, para alcançar a emancipação é necessário superar as condições objetivas e subjetivas que sustentam a alienação (RIBEIRO, 2012, p. 305).

A esse respeito, Frigotto (2012, p. 268) coloca que:

Com efeito, mediante a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, estabelece-se o impedimento da maioria dos seres humanos de produzir dignamente a sua existência pelo seu trabalho em relação solidária com os demais seres humanos. O contingente de milhares de famílias dos trabalhadores sem-terra experimenta, há anos, este impedimento, e sente em suas vidas os seus efeitos. Da mesma forma, os demais trabalhadores do campo, que vivem da pouca terra ou são arrendatários, e os da cidade, que vendem sua força de trabalho ou que estão desempregados ou subempregados, produzem suas vidas de forma precária porque parte de sua produção ou de seu tempo de trabalho são expropriados. A propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força e seu tempo de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos.

Nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844, a alienação é considerada um estranhamento do operário em relação ao produto do seu trabalho. Por isso, por sua origem material e histórica, ela não pode ser combatida pela educação, apenas, no sentido restrito em que hegemonicamente é concebida. No seu sentido ampliado a educação cumpre papel na instrumentalização da luta, compondo o horizonte estratégico dos movimentos sociais.

A educação é passo importante na formação da consciência, ela pode contribuir com a elevação do grau de consciência político social do sujeito. Contudo, mesmo o homem instrumentalizado de consciência revolucionária não deixará de ser alienado, sem reunir esforços junto a outros homens para a organização, articulação e resistência a favor da construção de um modelo de produção que consiga abolir a propriedade privada.

Como destaca Tonet (s/d, p. 127), a emancipação humana é valor resultante da singularidade de classe. Isto requer o reconhecimento de uma sociedade dividida em classes antagônicas, onde a liberdade será resultante da luta de uma das classes contra o sistema de exploração. Ela não se conquista apenas na busca pela emancipação política,

sendo antagônica à liberdade individual burguesa, gerida no seio da economia neoclássica.

A liberdade individual, reclamada pelos críticos à revolução, no socialismo, constitui-se como o pleno aproveitamento de todo o indivíduo em benefício total da coletividade. Não há anulação do indivíduo, mas atribuição de novo significado sob uma nova ética na construção do socialismo.

Consideramos, pois, que há, na articulação permanente com o campo concreto que conhecemos, os caminhos da luta, a força dos trabalhadores, as áreas estratégicas do capital e sua fragilidade, sendo os movimentos sociais fundamentais nessa mediação homem - realidade. Sem tal articulação, a educação será encarada como campo independente do conflito de classes, não dando respostas concretas para a construção de outra sociedade, sem instrumentalizar a luta. É exatamente dessa imbricada relação teoria-prática, da práxis revolucionária que se estabelece no contato dialético entre ação e teoria na construção da teoria revolucionária, de que os movimentos sociais e educadores necessitam e que, de imediato, não se verifica nas propostas do Movimento por Uma Educação do Campo.

Consideramos, ainda, que ao pensar a produção e/ou transmissão do conhecimento, a formação da consciência revolucionária nos diferentes espaços, não será o caminho criticar o caráter conservador da educação apenas pelo aparato político e ideológico que a cerca. O importante é reconhecer que esse conservadorismo reside na sua função na reprodução social, sem nos esquecermos das forças políticas em disputa e de compreender a escola como um espaço contraditório, de tensionamento político.

Nesse sentido, a grande luta deve ser para que todos os jovens, independentemente de sua origem social, possam ter uma educação básica (fundamental e média) que, ao mesmo tempo, articule o específico ao geral, o técnico ao social, à cultural e à política. A isso que se denomina de educação e/ou formação unitária, omnilateral, integral, politécnica ou tecnológica.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os

mesmos não são ‘simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181)’. (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

De acordo com Frigotto (2012), o desenvolvimento manifestado em cada ser humano não provém de uma essência humana abstrata, mas “é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho”. Trata-se de uma objetividade e subjetividade que se conformam, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Referindo-se a Gramsci (1978), Frigotto, afirma que, para ele, a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza: “[...] Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica”. (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

Essa compreensão de ser humano opõe-se à concepção burguesa que se baseia numa presumida natureza humana sem história, individualista e competitiva, em que cada indivíduo busca atender ao máximo seus próprios interesses. Pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia.

Por outra parte, a afirmação anterior aponta para a necessidade de luta pela superação desse modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vão construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano.

Nesse sentido, consideramos, por fim, que na perspectiva do trabalho a apropriação, mais ampla possível, sólida e profunda possível do patrimônio humano é elemento fundamental no processo de constituição de um novo porvir. Essa apropriação, por sua vez, não pode prescindir de uma prática social, como a prática educativa, desprovida de uma sólida teoria que a ilumine, conforme afirma Tonet (s/d, p. 131):

[...] uma prática sem uma sólida teoria que a ilumine é uma atividade cega. O cego também pode realizar inúmeras atividades e poderá até iludir-se com a quantidade de coisas que faz. Contudo, sem um guia seus esforços resultarão inúteis. Este guia, no caso da prática, é a teoria. Poder-se-ia alegar que é preciso superar a separação imposta pelo movimento do capital às categorias da teoria e da prática. Ora,

não há dúvida de que esta separação existe e de que precisa ser superada. Contudo, a superação não passa, de forma alguma, pelo imediatismo. Especialmente no caso dos intelectuais, passa entre outras coisas, pela produção de uma teoria efetivamente iluminadora. E, para nós, teoria iluminadora é aquela que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinado fim.

## CONCLUSÃO

As análises e reflexões efetuadas, que tiveram como eixo norteador as políticas de educação para o campo no Estado do Tocantins, permitem sintetizar algumas conclusões sobre os limites e as possibilidades de tais políticas. Antes, porém, de explicitá-las, vale reiterar que não nos dispusemos a fazer estudo de caso da educação nos chamados Territórios da cidadania do Tocantins, *locus* privilegiado do trabalho de pesquisa. Esses funcionaram na qualidade de referências concretas a partir das quais foram fornecidos elementos que dão sentido às análises empreendidas.

Uma das primeiras conclusões deste trabalho refere-se à leitura sobre a compreensão de Estado e Cidadania presente entre os indivíduos que participam dos colegiados territoriais, enquanto instância onde se define a aplicação de recursos para os Territórios da Cidadania. Indagados sobre o que compreendiam por cidadania e sobre a importância das políticas territoriais, alguns dos entrevistados colocaram que:

Assim, na verdade a gente observa que todo o programa (Território da Cidadania) não foi pensado pelo Governo à toa. (...) num primeiro momento pode até ser que tenha sido pensado para enfraquecer a luta, só que no caminho a gente observa que fortaleceu os trabalhadores, com os encontros nacionais que foram feitos no início da política de territorialidade. O pessoal estava empoderado, sabia o que queria, tanto que à época a grande defesa era que os colegiados tivessem personalidade jurídica. (...) Estava acontecendo o empoderamento da agricultura familiar, o empoderamento das lideranças e dos movimentos sociais e comunidades, porque nunca se tinha visto isso no Brasil. (Coordenador do colegiado territorial do Sudeste, membro da Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura do Tocantins, em entrevista realizada no dia 16/04/2014)

Cidadania, na parte que a gente entende é exercer os nossos direitos. A gente também tem que saber quais são os nossos deveres, cumprir à risca para poder ajudar o próximo, manter uma sociedade civil organizada (Membro do colegiado territorial do Sudeste, representante da sociedade civil, em entrevista realizada no dia 15/04/2014).

Ser cidadão é a pessoa entender os seus direitos. É a pessoa entender os que ela tem e o que ela tem que cumprir. Mas, também, tem que saber reivindicar os seus direitos, isso é que exercer cidadania. Quando me barram para não reivindicar estão barrando a minha cidadania. Dizer o que é melhor para mim, o que eu devo fazer, é barrar a minha cidadania. É isso que acho que é ser cidadão, exercer cidadania. (Membro do colegiado territorial do Bico do Papagaio,



presidente do STR Regional de Buriti, em entrevista realizada no dia 17/04/2014)

O conceito de cidadania no território tá mais no sentido de uma proposta de aplicação de recursos em políticas sociais. Os territórios são carentes de falta de recursos públicos, possuem IDH muito baixo. Aí precisa aumentar o IDH com a ajuda da sociedade civil, fazendo o controle social dos recursos. (...) Todas as políticas teriam que estar sendo desenvolvidas: educação, saúde, habitação, moradia, transporte, estradas, assim por diante. Tudo que melhora a vida do próprio agricultor familiar seria cidadania. (Membro do colegiado territorial do Bico do Papagaio, secretário municipal de agricultura, em entrevista realizada em 17/04/2014)

No contexto da política territorial eu percebo que nós vivemos um processo de construção e disputa. Estamos tentando construir algo, mas existem outros que querem construir também, diferentes de nós. Muitas vezes, prefeitos e outras autoridades querem construir algo diferente do que estamos propondo, diferente desse processo participativo. E quando eu falo disputa não estou me referindo apenas a disputa eleitoral, porque estamos vivendo o ano eleitoral, mas é durante todo o tempo. Nós estamos o tempo todo disputando. A política de territorialidade é ela própria uma proposta em disputa. Isso tem que ficar muito claro para a gente. Nós temos várias outras coisas que ideologicamente estão em disputa. A gente sabe que é agricultura familiar versus agronegócio. Por isso nossa bandeira junto aos municípios é pelo fortalecimento da agricultura familiar. (Delegado Federal do MDA no Tocantins, em entrevista realizada no dia 15/04/2014)

A simplicidade dos depoimentos colhidos, certamente não traduz um preparo das classes trabalhadoras, no sentido de uma contraofensiva ao domínio do capital, que os coloque num estágio de efetiva disputa por hegemonia. Todavia, o fato de que estão construindo um espaço – que é também formativo, em que elaboram suas leituras de mundo, e que, de modo especial, desenham um campo identitário, torna esse experimento em si absolutamente importante. Mais do que concepções prontas, essas formulações revelam a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de explicar e interpretar a realidade, para além da visão instrumental e adaptativa da cultura hegemônica e de iniciar formulações críticas acerca de suas experiências, possibilitando uma espécie de autorreconhecimento como classe.

Desse ponto de vista, o fato de que, se por um lado, as forças políticas dirigem a organização e o ordenamento do território, por outro o território influencia diretamente na política de gestão desse espaço social. Essa formulação contribui para a superação da

noção de que o território se restringe ao espaço delimitado de um determinado poder, poder político que domina e regula o Território, que nele grava determinadas relações e sobre o qual exerce, supostamente com exclusividade, a prerrogativa de livre disposição sobre seu uso.

Nesse sentido, o Território possibilita desvelar as contradições e as tensões sociais que caracterizam os distintos interesses de capitalistas e trabalhadores em uma economia de mercado. Ao utilizá-lo numa perspectiva que foca os conflitos inerentes a uma sociedade de classes, refletindo sobre as relações de poder que organizam o território, surge a possibilidade de pensarmos também as múltiplas e intensas possibilidades abertas pela vida social e que constituem o processo por meio do qual se produz e se reproduz o espaço social.

Dessa perspectiva, o território pode ser tomado como uma categoria analítica fundamental, não apenas para a compreensão dos processos atuais de configuração do campo brasileiro, mas como possibilidade para que se realize uma leitura de classe, que não se atenha somente à análise das intervenções do capital corporativo e do Estado na promoção de ações que modificam as formas de organização do território, mas que seja capaz de identificar, também, as possibilidades de uso de seus recursos a partir das disputas que delineiam tal organização. Nesse sentido, esperamos que a discussão apresentada ao longo deste trabalho possa contribuir para ampliar a capacidade de crítica às perspectivas circunscritas à mera gestão do território, projetando-nos no debate das políticas territoriais em seu sentido pleno.

Uma segunda conclusão deste trabalho, possibilitada pelas reflexões realizadas em torno do papel do Estado e das políticas públicas engendradas no âmbito da sociedade capitalista, refere-se ao risco de que a luta “por uma educação do campo”, ao ficar atrelada ao âmbito do Estado, perca a dimensão fundamental de contraposição aos valores da ordem hegemônica atual.

Observamos, ao longo das análises sobre as contradições presentes nas atuais propostas do “Movimento por Uma Educação do Campo”, uma forte sintonia entre a “educação do campo” proposta pelos movimentos sociais que compõem a “Articulação por Uma Educação do Campo”, com as orientações das agências internacionais comprometidas com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, para construir um ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, a exemplo do BIRD, FMI, OIT, UNICEF e UNESCO, entre outros.

Sob o discurso humanista que acompanha a retórica do combate à pobreza das nações menos desenvolvidas, tendo em vista o crescimento econômico e a contenção dos níveis de tensão social, são atribuídos novos papéis à sociedade civil e à escola pública. Todavia, conforme coloca Frigotto (2001, p. 41,

(...) a súbita redescoberta da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limite, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação “fordista” do que com a negação da forma capitalista de estabelecimento das relações humanas.

Ao analisar as políticas educacionais implementadas no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, é possível perceber a adoção de um conjunto de orientações emanadas pelo Banco Mundial e outras agências comprometidas com os interesses do Capital, cuja expressão mais geral se encontra na tese do “Estado mínimo” que, em última instância, vai significar o desmonte do Estado brasileiro, na sua capacidade de financiar a educação e outros serviços.

Esse desmonte se fez mediante vários recursos, desde a apologia da esfera privada até a descentralização, entendida como mecanismo de democratização e de eficiência. Vale destacar que, na prática, a descentralização, conforme buscamos evidenciar no quinto capítulo desta tese, constituiu um processo antidemocrático, ao delegar a Estados, Municípios e comunidade, a manutenção da Educação Básica, ignorando, inclusive, a tradição clientelista que caracteriza a pequena política, fortemente controlada por forças retrógradas pelo interior do País.

O trabalho possibilitou, ainda, concluir que a proposta do Movimento por Uma Educação do Campo, construída a partir de uma aliança dos movimentos sociais com o Estado capitalista, evidenciada na participação da UNICEF e da UNESCO em todos os seus eventos, ao institucionalizar-se na forma de uma política pública específica de “educação do campo”, passou a fazer parte do jogo de interesses que permeiam o Estado na sua atual configuração, servindo, especialmente, à classe dominante como instrumento ideológico de subalternização das classes trabalhadoras e criação do consenso de classe a fim de assegurar a sua hegemonia político-econômica.

A análise da produção teórica do Movimento por Uma Educação do Campo e das atuais políticas educacionais destinadas à classe trabalhadora no campo permitiu identificar, ainda, uma série de contradições teórico-práticas presentes nessas propostas.

Assim, o discurso da superação da dicotomia cidade-campo, da proposta de construção de um “novo modelo de desenvolvimento” para o campo, com políticas públicas voltadas para a escola do campo, com concepções e princípios pedagógicos que configurem a “opção brasileira”, difundida pelo movimento da “Consulta Popular” na defesa de um “Projeto Popular para o Brasil”, capaz de, entre outras possibilidades, assegurar a “fixação do homem no campo”, num retorno ao “ruralismo pedagógico”, vivenciado em momentos anteriores da história da educação para o campo, no Brasil.

Ao nos referirmos ao papel da escola, a partir da lógica mercantilista que permeia os discursos atuais sobre o papel da escola na contemporaneidade – preparação para o mundo do trabalho, formação para cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética – explicitamos que as concepções presentes nas propostas do Movimento por uma Educação do Campo, não apontam para além do capital. A utilização desses termos não deixa qualquer dúvida quanto ao fato de que elas integram a ordem do capital, conscientemente ou não.

Corroboram ainda para essas conclusões o sincretismo epistemológico e o ecletismo pedagógico, que permeiam toda a proposta de “educação do campo” pretendida pelo Movimento por Uma Educação do Campo, expressas nos seus documentos orientadores através da utilização de correntes de pensamento que transitam do humanismo cristão até um pretendido marxismo.

Do ponto de vista pedagógico, o ecletismo se revela através da utilização do que se chamou de “Pedagogia em Movimento”: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história, pedagogia da alternância (CALDART, 2000). Essa miscelânea de orientações teórico-práticas expressa uma concepção pragmatista, focada na resolução de problemas imediatos, como se esses pudessem ser resolvidos sem uma clara teoria norteadora.

Isso, por sua vez, desemboca numa sutil, mas significativa desqualificação da teoria em favor de um ativismo superficial, fundado num sentido moral, humanitário, que se distânciava do caráter ontológico, pelo qual as lutas sociais devem orientar-se, o que significa dizer, se distancia daquilo que o processo real, explicitado por uma boa teoria, orienta que se faça em função de um fim previamente posto. Nesse caso, se o fim a ser alcançado é a emancipação humana, a importância da teoria iluminadora aumenta de forma extraordinária. (TONET, s/d, p. 131-132).

Nesse sentido, consideramos que a educação escolar não pode ser compreendida fora do contexto societal mais amplo em que ela se encontra inserida. Dito de outra maneira, é preciso não esquecer que não se trata apenas de um esforço para possibilitar a apropriação de todo o instrumental que a escola pode oferecer, em termos de socialização de todo o patrimônio material e cultural historicamente produzido, mas também de combate, em condições muito desiguais, de perspectivas antagônicas, a cujo favor se encontra o poder material e espiritual dominante. Numa sociedade que exclui a maioria dos trabalhadores do direito ao trabalho, não será a educação por si só que irá resolver tais desafios.

Ressalte-se, todavia, que na atual conjuntura político-econômica, a separação entre os interesses que se situam na perspectiva do capital e os que se situam na perspectiva do trabalho não é tarefa fácil. De tal modo que, considerando a complexidade dos problemas que vive a humanidade na atualidade, as profundas transformações pelas quais o mundo está passando, a confusão teórico-metodológica que domina o mundo de hoje, a falta de um norte teórico-prático que oriente as forças sociais na perspectiva do trabalho, não se pode negar a importância de uma elaboração teórica que fundamente com solidez a possibilidade e a necessidade de uma nova forma de sociabilidade, para além do capitalismo.

Conclui-se, desta forma, que a luta de classes permanece como categoria analítica, fundamental para orientar qualquer proposta educativa emancipadora, o que na sociedade atual só poderá ser explicitado em seus elementos gerais, mas nunca levados à prática na forma de um conjunto sistematizado, o que não significa que a disputa por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora não possa ser efetuada. Ela pode e deve ser efetuada, uma vez que o processo histórico não tem seus resultados previamente determinados, devendo, pois, dar-se nos mais diversos campos: das ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, das tecnologias e das políticas educacionais, entre outros.

Nesse sentido, concordamos com SAVIANI (2005, 2007, 2010), ao apontar que a luta pela emancipação dos trabalhadores, enquanto um desafio posto, passa pela luta pela qualidade da escola pública. Qualidade entendida como capacidade da escola de produzir consciência revolucionária para superar a sociedade de classes, o que significa lutar para ampliar o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada com um espaço vital de apropriação, por parte desses, dos conhecimentos

sistematizados, sem perder de vista a construção de uma sociedade sem classes, a fim de que as conquistas asseguradas sejam definitivas.

Todas essas considerações nos permitem concluir que, na atualidade, não há no Estado do Tocantins, políticas de educação para o campo, que atendam de fato aos interesses dos trabalhadores do campo, enquanto classe. Não há no âmbito do Estado ou dos municípios tocantinenses uma política educacional que represente modificações no quadro de absoluta precariedade observado nas escolas do campo no Estado do Tocantins, conforme apontou a diretora de uma escola localizada na zona rural de Dianópolis, no Território da Cidadania Sudeste. Referindo-se à situação das escolas localizadas no campo ela colocou: “(...) nós vivemos três séculos né? A escola está no século dezenove, o professor no século 20 e os alunos no século 21. (...) Só saliva não ensina os alunos. Eles precisam mais que isso” (Diretora de Escola Rural em Dianópolis, em entrevista realizada no dia 04/11/2014).

Obviamente, a conjuntura político-econômica do Estado do Tocantins, considerado como a última expansão da fronteira agrícola no País, e o “eldorado do agronegócio”, coloca desafios ainda maiores para a conquista de uma escola pública capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais entre um campo rico e um campo pauperizado, expressão da forma desigual e contraditória com que o capital se expande também no campo.

As contradições apresentadas no segundo capítulo desta tese, ao evidenciar a existência de um campo “moderno” e outro que ainda carrega as marcas da escravidão, presentes no Estado do Tocantins, em sua configuração mais atual, e o histórico papel desempenhado pelas oligarquias agrárias, especialmente a partir da sua hegemonia político-econômica no aparelho estatal, colocam para os movimentos sociais do campo e para a classe trabalhadora como um todo, desafios enormes, no sentido de lutar pela escola pública e pela transformação da sua dimensão educativa, atualmente fundamentada numa perspectiva de dominação ideológica e de formação de mão de obra de uma pequena parcela de trabalhadores para o agronegócio.

A dimensão transformadora a ser buscada nas práticas educativas, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora no campo, no Estado do Tocantins, não pode prescindir da luta por uma formação de sujeitos sociais produtivos, com conhecimentos técnico-científicos necessários para o desenvolvimento socioeconômico.

São necessários também, e de modo especial, sujeitos com capacidade de conhecer os mecanismos de funcionamento da economia e da política, para que possam atuar de forma consciente e intencionalmente na discussão coletiva dos rumos da sociedade e das possíveis alternativas ao atual arranjo societário, que encerra uma contradição central, pois, ao mesmo tempo que alcança um enorme avanço tecnológico, recua nos níveis de dignidade humana, a exemplo do fenômeno da agroescravidão, observada nos territórios onde avança o agronegócio.

Por fim, destacamos que as ponderações que essa tese traz não têm a intenção de desqualificar as organizações e instituições que lutam pela “educação do campo” no Tocantins e/ou no Brasil. Pelo contrário, reconhecemos o esforço empreendido pelos inúmeros sujeitos que desejam diariamente a supressão das atuais formas de opressão da classe trabalhadora, seja no campo ou nas cidades. No entanto, isso não impede que, buscando entender melhor esse processo de elaboração e implementação das políticas públicas no âmbito do Estado capitalista, se vejam os seus limites e as suas potencialidades.

Nesse sentido, as reflexões realizadas apontam para a necessidade de uma perspectiva claramente anticapitalista, capaz, sobretudo, não só de empreender a crítica ao que está dado pelo ordenamento vigente, mas que seja capaz de definir, de forma cristalina, a necessidade e atualidade do socialismo em Tocantins.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: EDUSP, 2012.

ABRUCIO, Fernando. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: Sonia Fleury. (Org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento**: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

ALMEIDA, Alivinio de. **Hidrovia Tocantins-Araguaia**: importância e impactos econômicos, sociais e ambientais segundo a percepção dos agentes econômicos locais. Piracicaba/SP: ESALQ-USP. 2004. (tese de Doutorado).

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Giovanni. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho**. In: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/05/20/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil-parte-i/>, publicado em 20 de maio de 2013, acessado em 23 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. In:

<http://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/>, publicado em 23 de Outubro de 2013, acessado em 23 de junho de 2014.

ALVES, N. No cotidiano se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 6ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez. 1995.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, Napoleão Araújo de. **A construção da Belém-Brasília e a Modernidade no Tocantins**. Goiânia/GO: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. 1996. (dissertação de mestrado).

ARAÚJO, F. M. L. Luzes da instrução para o Brasil rural nos anos de 1930. **O público e o privado**. Fortaleza, n. 10, jul./dez. 2007.

ARRENTA TOCANTINS. Bolsa de arrendamentos e parcerias do Tocantins. Documento impresso. Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Tocantins. s/d.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: BERNARDO, B.M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 2).



\_\_\_\_\_. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, 5).

ARTICULAÇÃO Nacional de Agroecologia – ANA. Caravana Agroecológica: **Escola Família Agrícola Padre Josimo no Tocantins** (s/d). Disponível em: <http://www.agroecologia.org.br/index.php/rumo-ao-iii-ena/574-caravana-agroecologica-escola-familia-agricola-padre-josimo-no-tocantins>, acessado em 10 de novembro de 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Coleção Polêmicas de nosso Tempo. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. 1996. Disponível em <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160191016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160191016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acessado em: 07/05/2013.

BARBOSA, Altair SALES; TEIXEIRA NETO, Antônio; GOMES, Horieste. **Geografia: Goiás-Tocantins**. 2005. Disponível em [http://www.ihgg.org/home/secao.asp?id\\_secao=349](http://www.ihgg.org/home/secao.asp?id_secao=349), acessado em 02/02/2014.

BARBOSA, Daniel. **Entrevista concedida em 15 de abril de 2014**.

BARRETO, Elba S. de Sá. Política educacional e educação das populações rurais. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez. 1985.

BARRETO, S. P. **A experiência de trabalhadores rurais no Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável: oferta do Estado e aprendizagem da fala**. Caxambu: ANPED, 2005.

BARRETO. Maizoniel. **Entrevista concedida em 17 de abril de 2014**.

BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas Públicas e Educação no Município de Dianópolis-TO: uma análise das escolas multisseriadas**. UFT: Palmas. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEDUSCHI FILHO, Luiz Carlos; ABRAMOVAY, Ricardo. Desafios para o desenvolvimento das regiões rurais. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 35-70, set.-dez. 2004.

BEHRING, Elaine e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, (Biblioteca Básica do Serviço Social; v.2) 2006.

BENJAMIN, César. Um Projeto Popular para o Brasil. In: \_\_\_\_\_, CARDART, S. R. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2001. (Coleção Por uma Educação do Campo, 3).

BERNARDES, Júlia Adão; FREIRE FILHO, Osni de Luna. **Geografias da Soja: BR-163: Fronteiras em Mutação**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas: Universidade Federal de Campinas. 2003. (tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998**. 1998. Campinas: Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1998. (dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_; BEZERRA, Maria Cristina. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 26, p. 130-143, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_26.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NASCIMENTO, Manoel Nelito. A participação dos conselhos de educação na proposição de políticas públicas e seus limites. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n.39, p.197-210, set. 2010.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor, 2001.

BRANDÃO, Carlos Antônio; GONÇALVES, Maria Flora; GALVÃO, Antônio Carlos (Organizador). **Regiões e cidades, cidades nas regiões: o desafio urbano-regional**. Presidente Prudente/SP: Editora UNESP.2003.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 11.503, de 25 de fevereiro de 2008**. Institui o Programa Territórios da Cidadania e dá outras providências. Brasília. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm). Acessado em 10/09/2013..

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ed. do Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessada em 07/09/2012.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessada em 12/11/2014.

BRASIL. Lei n. **10.172/2001. Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm). Acessada em 23/11/2014. Acessada em 23/09/2012.

BRASIL. **Lei 9.503/1997. Código de Trânsito Brasileiro**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm). Acessada em 15/08/2013.

BRASIL. **LEI Nº 8.629/1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Brasília: Presidência da República. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm). Acessada em 17/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC, Inep, 2006b.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**: proposta para discussão. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. **A PNDR em dois tempos**: a experiência aprendida e o olhar pós 2010. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial **Referências para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável no Brasil**. Brasília: SDT/MDA, 2005b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável**: guia para o planejamento. Brasília: SDT/MDA, 2005c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Referências para a gestão social dos territórios rurais**: guia para a organização social. Brasília: SDT/MDA, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Orientações gerais para a elaboração e Qualificação do PTDRS**: Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais. Brasília. 2009.

BRASIL. **Referências Nacionais para a Educação do campo**. Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para-reflexao/view>. Acessada em 18/05/2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei da Lei 5.692/71**. Fixa as bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acessada em: 15/12/2012.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto-lei n. 311/1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=32235>, acessado em 01/04/2014.

Brasiliense, 2004.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Novo desenvolvimentismo: Uma proposta para a economia do Brasil. **Nueva Sociedad**, edição especial em Português. Bueno Aires, dezembro 2010, disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=4159>, acessado em 23 de junho de 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1996.

BUFFA, Estér; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez. 1997.

BUNGE. **Institucional notícias**. Disponível em:

<<http://www.bunge.com.br/empresa/noticias.asp?id=641>>. Acesso em: 16 out. 2011.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio Rural; traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus: 1993.

CALAZANS, Maria Julieta. et al. Políticas educacionais: questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTEIN, J; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M. A. A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C. e JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola do campo em movimento. IN: BENJAMIN, C. CALDART, R.S. **Projeto Popular e escola do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. CERIOILLI. P.R.; CALDART. R.S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J.; CERIOILLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incra, 2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4).

CAOPIJ. Relatório de Vistoria Educacional no Município de Ananás. Palmas: MPE/TO. 2013.

CAOPIJ. **Relatório de Vistoria Educacional no Município de Araguatins**. Palmas:MPE/TO. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Vistoria Educacional no Município de Muricilândia**. Palmas: MPE/TO: 2011

\_\_\_\_\_. **Relatório de Vistoria Educacional no Município de Mateiros**. Palmas: MPE/TO: 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Vistoria Educacional no Município de São Valério**. Palmas: MPE/TO. 2011.

CARDOSO, Ana. **Entrevista concedida em 04/11/2014**.

CARDOSO, Gerci. **Entrevista concedida em 05 de novembro de 2014**.

CARVALHO, Horácio Martins. **O Campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense. 1989.
- CASELA, Marlene. **Entrevista concedida em 16 de abril de 2014**.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados. 2003.
- CASTILLO, Ricardo. Exportar alimentos é a saída para o Brasil? O caso do complexo soja. In: ALBUQUERQUE, Eduardo Silveira (Org.). **Que país é esse? Pensando o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Globo, 2006.
- \_\_\_\_\_; ANDRADE, Júlia; TOLEDO JÚNIOR, Rubens. Três dimensões da solidariedade em geografia: autonomia político territorial e tributação. **Experimental**. São Paulo, ano II, n. 3, 1997.
- CASTILLO, Ricardo; FREDERICO, Samuel. Espaço geográfico, produção e movimento: uma reflexão sobre o conceito de circuito espacial produtivo. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 22 (3): 461-474, 2010.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **Tocantins: o movimento separatista do norte de Goiás, 1821-1988**. São Paulo: A. Garibaldi, UCG, 1999.
- CHAVES, Augustinho. **Entrevista concedida em 12 de março de 2014**.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Revista de Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, n. 12, jun-dez/1996.
- CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. **A questão camponesa: o olhar sob o signo dialético**. UFSE. 1991. ((Dissertação de Mestrado em Geografia).
- CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Jovens andarilhos do ciclo curto do capital. In: **Revista Okora: geografia em debate**, v. 1, n. 1, p. 01-52. João Pessoa, PB: DGEOC/CCEN/UFPB, 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1.,1998, Luziânia, GO. **Relatório...** Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, ago. 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo: texto base**. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.
- CONNELL, Raewyn. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes, 2005.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2000.

DAHRENDORF, Ralf. **Homo sociologicus**. Rio, Editora Tempo Brasileiro, 1969.

DIAS, Luciene de Oliveira. **Mulheres de Fibra: A organização das Quebradeiras de Coco no Tocantins**. Goiânia: Gráfica Eficaz, 2011.

DOMINGUES, José Maurício. **Sociologia e modernidade: para entender a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2005.

DUARTE, Luis Fernando (org.). Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares Brasileiras. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.8, n.22. São Paulo, jun.1993.

ELIAS, Denise. Globalização e Fragmentação do Espaço Agrícola no Brasil. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. Vol. X, nº 218 (03), 2006.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. [Der ursprung der Familie, des privateigentums des staats]. Ruth M. Klaus (Trad.). 3 ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ESCOBAR, Arturo. Planejamento. In: SACHS, Wolfgang. (Org.). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Políticas Públicas para o Espírito Santo**. Secretaria Estadual de Educação. Vitória, 2004.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. (Org.). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTEVAM, Luís. **O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação de Goiás**. Goiânia: ed. da UCG, 2004.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado Capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST, o movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

\_\_\_\_\_. Entrando no território dos Territórios. In: FABRINI, João Edmilson; PAULINO, Eliane Tomiasi (org.). **Campesinato e Territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. In: **OSAL: Observatório Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a tipologia de territórios.** São Paulo, 2008a. Disponível em: <<http://www.landaction.org/printdisplay.php?article=327>>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. Vinte anos do MST e a perspectiva da reforma agrária no governo Lula. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Maria Inez Medeiros (orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social.** São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. G. **Questão agrária e disputas territoriais no Brasil.** Presidente Prudente, 2011.

FILHO, Romualdo Pessoa Campos. **Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas.** 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2012.

FIORI, José Luis. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luis. (orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização.** 6ª edição. Petrópolis: Vozes. 1998.

FOERSTE, E. Discussões acerca do Projeto Político da Educação do Campo. In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ –FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Org.) **Por uma educação do campo – Caderno 6.** Vitória: PPGE\UFES\PRONERA, 2004, pp. 75-126.

FONSECA, Maria Aparecida. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola.** Brasília: UNB. 2008. (dissertação de mestrado).

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: um projeto Educativo para o capital.** São Paulo: Loyola, 1985.

FORNARO, Alexandre Caselli. **Logística e agronegócio globalizado no estado do Tocantins: um estudo sobre a expansão das fronteiras agrícolas modernas no território.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. 2012. (dissertação de mestrado).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.**

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURTADO, Celso. **Análise do Modelo Brasileiro.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

\_\_\_\_\_. **Formação Econômica do Brasil.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados. 2005.

GERALDI, Juliano. Análise conceitual da política de territórios rurais: o desenvolvimento territorial rural no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 39, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Centro-sul do Paraná: gestão do território e desenvolvimento**. Curitiba, 2006. (Relatório de Pesquisa).

GOMES, Francisco. **Entrevista concedida em 17 de abril de 2014**.

GOMES, Adenilson. **Entrevista concedida em 15/04/2014**.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política**. Volume 3. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, política e o Estado moderno**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 1999.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto & Educação**. Ano 1. n 4. Out/dez. Ijuí, 1986.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de Latifúndio**. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Um sonho de classe**. São Paulo: Hucitec, 1998.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio. (Org.). et al. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Multilaterais, 1998.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Adail Ubirajara Sobral (Trad.). 14 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Território, integração socioespacial, região, fragmentação e exclusão social. In RIBAS, Alexandre D.; SPOSITO, Eliseu S. e SAQUET, Marcos A. (org's). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Edunioeste, 2004.

HELENA, Lúcia. **Entrevista concedida em 15 de abril de 2014**.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Editora Schwarzc LTDA. 1995.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES, v. 25, n. 55. Campinas, nov. 2001.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão



Popular, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acessado em 10/04/2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sala de Imprensa. **Censo Agropecuário: Agricultura familiar 2006**. Agricultura familiar ocupava 84,4% dos estabelecimentos agropecuários. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1466&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1466&id_pagina=1)>. Acessado em: 15 jan. 2012.

IBGE. **Produção agrícola municipal**. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pam/2009/>. Acessado em: 13/12/2013.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

KARAM, Ricardo Antônio de Souza. **A economia política do desenvolvimento territorial: uma análise da diversidade institucional na agenda brasileira**. Rio de Janeiro, 2012. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. (tese de doutorado).

KOLLING, E; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

KOLLING, Edgar.; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 1).

LE BRETON, Binka Le. **Todos Sabiam: a morte anunciada do Padre Josimo**, Ed. Loyola, São Paulo, 2000.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega. 1986.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo, Ed. Moraes: 1991.

\_\_\_\_\_. **A Produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4<sup>ed.</sup> Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão : início - fev.2006.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. 1999. Disponível em <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/Leher-Um+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 29/02/2013.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Vanda Maria Soares. **Entrevista concedida em 20 de outubro de 2014**.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

LIMA, Maria de Jesus Cardoso. **Entrevista concedida em 05/11/2014.**

LOVATO, Deonice Maria Castanha. **A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais.** Disponível em: <[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20\\_760\\_.pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20_760_.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2009.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe:** estudo sobre a dialética marxista. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Atualidade do conceito de camponês. **Anais do XII encontro nacional de geógrafos.** João Pessoa/PB, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência:** a questão política no campo. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

\_\_\_\_\_. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Revista de estudos avançados da USP**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 31-36, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil:** as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 5ª ed. Petropolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O poder do atraso.** Ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Carta a J. Weydemeyer em New York, 5 de março de 1852. **Marx e Engels. Obras Escolhidas.** Rio. Vitória, 1963.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Dossiê Manifesto Comunista. **Estudos Avançados.** São Paulo. Vol. 12, n. 34. Dec. 1998. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acessado em 21 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **O capital.** Capítulo IV. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital.** Crítica da Economia Política. Editado por Friedrich Engels, 1894. Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. **O capital.** Crítica da Economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Vol II. 10ª ed. Difel: São Paulo. 1985.

\_\_\_\_\_. O Manifesto Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Cartas Filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848.** São Paulo: editora Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana (Manuscritos econômicos e filosóficos). In: FERNANDES, Florestan (org.). **K. Marx, F. Engels: História.** São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARTINS, Marcos. **Nos últimos 10 anos, foram libertadas 2.808 pessoas no estado. Ananás com 481 casos é a cidade com maior número de ocorrências. 23/06/2014.** Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2014/06/tocantins-e-um-dos-estados-com-maior-incidencia-de-trabalho-escravo.html>. Acessado em: 14/12/2014.

MATTOS, Paulo Henrique Costa. **Agroescravidão:** a degradação do humano e o avanço do agronegócio no Brasil contemporâneo. Gurupi/TO: Editora Veloso. 2013.

\_\_\_\_\_. **Os grandes projetos do PAC e a resistência popular no Araguaia Tocantins**. 2009. Disponível em: [www.laurocampos.org.br](http://www.laurocampos.org.br). Acessado em 15/04/2014.

MEC. **Programa Nacional de Educação do campo-PRONACAMPO**: documento orientador. Brasília. 2013.

MEDEIROS, Leonilde de Sérvolo de; DIAS, Macelo Miná. Bases para a construção de um marco jurídico normativo do Desenvolvimento Territorial no Brasil. In: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (orgs.) **Políticas de desenvolvimento rural territorial: desafios para construção de um marco jurídico-normativo**. Brasília: IICA, 2011. (Série desenvolvimento rural sustentável; v.13).

MELO, Ana Custódio. **Entrevista concedida em 05/11/2014**.

MENDONÇA. S. R. **Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950)**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.erevista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1233/1020's>. Acessado em 20/10/2102.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: a dimensão sócio política do projeto educativo do MST**. São Paulo: USP. 2001 (tese de doutorado)

MESSIAS, Manoel. **Entrevista concedida em 10 de outubro de 2014**.

MOLINA, Mônica. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J; CERIOLLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5)

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge. **Desenvolvimento em (des)construção: Análise Conceitual da Política de Territórios Rurais**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista. 2006. (tese de doutorado).

MORAES, Antônio Carlos Robert de. O projeto neoliberal e o mito do Estado mínimo. **Revista Lutas Sociais**. Vol. 1. Nov. 1996. Disponível em: [http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1\\_artigo\\_moraes.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_moraes.pdf). Acessado em 23/10/203.

\_\_\_\_\_. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no "longo" século XVI**. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **Friederich Ratzel**. São Paulo: Ática. 1990.

MORAES, Jeruza. **Entrevista concedida em 16 de abril de 2014**.

MULLER, Igor Dala Rosa; SEIBT, Paola; LIBERMAN, Rosa (orgs.). **Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar**. Editora Bota Amarela: Erechim/RS, 2014.

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. Caxambu/MG: ANPED. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/MEC. 1976.

NASCIMENTO, Cândida Alves. **Entrevista concedida em 04 de novembro de 2014**.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os**

caminhos do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã. 2005. 311 p.

NONATO, Raimundo. **Entrevista concedida em 30 de outubro de 2014**.

OLINGER, Glauco. **Ascensão e decadência da extensão rural no Brasil**. Florianópolis: EPAGRI, 1996.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A “Não Reforma Agrária” do MDA/INCRA no Governo Lula**. 2006 (Trabalho elaborado para a reunião paralela realizada pela Via Campesina durante a Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural - CIRADR-FAO, Porto Alegre/RS entre 7 e 10/03/2006.

\_\_\_\_\_. **A agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. A geografia Agrária e as Transformações Territoriais Recentes no Campo Brasileiro. In: FANI, Ana (org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **A geografia das lutas no campo**. Contexto: São Paulo. 2002a./1999.

\_\_\_\_\_. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. São Paulo: Papirus. 1990.

\_\_\_\_\_. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no **Brasil**. In: **Revista Terra Livre**, nº 21, pp.113-156. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

\_\_\_\_\_. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. São Paulo: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modo de Produção Capitalista e Agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. O Campo Brasileiro no Final dos Anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária Hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós- Moderno**. Curitiba. 2008. (tese de doutorado)

OLIVEIRA, Rosy de. **O movimento separatista do Tocantins e a CONORTE (1981-1988)**. Dissertação de Mestrado. Campinas,/SP: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 1998. (dissertação de mestrado).

ORTEGA, Antônio Cesar. **Territórios deprimidos: desafios para as políticas de desenvolvimento rural**. Campinas: Alínea; Uberlândia: Edufu, 2008.

ORTEGA, Antônio Cesar; MENDONÇA, Nilton Cesar. Estratégias de desenvolvimento territorial rural no Brasil: continuidades e rupturas. In: ORTEGA, Antônio Cesar; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial, segurança alimentar e economia solidária**. Campinas: Alínea, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALACIN, Luis; MORAES, Maria Augusta. **História de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira. 2008.

PALMEIRA, Moacir e LEITE, Sergio. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas. In: COSTA, Luiz Flávio de Carvalho e SANTOS, Raimundo (orgs), **Política e**

**reforma agrária.** Rio de Janeiro: Mauad. 1998.

PARENTE, Temis. Gomes. **Fundamentos históricos do Estado do Tocantins.** Goiânia: ed. da UFG. 1999.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil:** o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão rural no Brasil:** uma abordagem histórica da legislação. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>. Acessado em 04/07/2012.

PEREIRA, João M. Mendes e SAUER, Sérgio. História e legado da Reforma Agrária de Mercado no Brasil. In.: PEREIRA, João M. Mendes e SAUER, Sérgio (orgs.). **Capturando a Terra.** Expressão Popular, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A Política agrária do Banco Mundial em questão. **Estudos avançados**, v. 20, n.57, 2006.

PEREIRA, Luciano Fernandes. **Entrevista concedida em 16 de abril de 2014.**

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro.** – Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013

POLANY, Karl. **A grande Transformação:** as origens da nossa época. 11ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez: Autores Associados.1986.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o Socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 46ª reimpressão. São Paulo: Editora

PRADO, A. A. **A educação para a política do Estado Novo:** um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política. 1982. Rio de Janeiro: IESAE, Fundação Getúlio Vargas. 1982. (dissertação de mestrado).

**PTDRS Bico do Papagaio.** Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território da Cidadania do Bico do Papagaio. Brasília: MDA;SDT; COOPVAG. 2010.

**PTDRS Território Jalapão.** Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território da Cidadania Jalapão. Brasília: MDA; SDT; Instituto Ecológico do Jalapão. 2011.

**PTDRS Território Sudeste.** Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território da Cidadania Sudeste do Tocantins. Brasília: MDA; SDT; Instituto Ecológico do Jalapão. 2011.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

**RAIMUNDA, a quebradeira.** Direção: Marcelo Silva. Coprodução: Marcelo Silva, Public Produções, TV Palmas, Fundação Padre Anchieta (TV Cultura). 2007. DVD. 52m.

RANGEL, Inácio. **Questão Agrária e Agricultura.** Rio de Janeiro: 1975.

REIS, Cleivane Peres dos. **Educação popular e trabalhadores rurais na Zona da**

**Mata Mineira:** um estudo teórico-prático sobre o (des)conhecimento da ideologia. Juiz de Forma/MG: Universidade Federal de Juiz de Fora. 2002. (dissertação de mestrado)

RIBEIRO, Maria Aparecida. **Entrevista concedida em 17 de abril de 2014.**

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo:** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

ROCHA, Cirineu. **Entrevista concedida em 29 de março de 2013.**

ROCHA, Fernando Goulart; SILVA, Clécio Azevedo da. Vieses analíticos no estudo das relações rurais-urbanas. **V Encontro de grupos de pesquisa:** Agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais, realizado entre os dias 26 a 27 de novembro de 2009 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Disponível em: [http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/1/Fernando%20Rocha\\_Estudo%20da%20dinamica%20regional%20e%20de%20processos%20ru.pdf](http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/1/Fernando%20Rocha_Estudo%20da%20dinamica%20regional%20e%20de%20processos%20ru.pdf), acessado em 02/04/2014.

RODRIGUES, Fernanda. **Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal.** Lisboa: Depto. Editorial do ISSScoop e Centro Português de Investigação em História em Trabalho Social – CPIHTS, 1999.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins:** política e religião na construção do espaço de representação tocantinense. Presidente Prudente: UNESP. 2008 (tese de doutorado).

RODRIGUES, Jean Carlos. Poder e espaço de representação na criação do estado do Tocantins. Curitiba: **Revista Percurso**, v. 10, n 1, 2010. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/index>>. Acessado em: 10 abr. 2012.

RODRIGUES, Ricardo Furtado. **A organização do sistema de ciência e tecnologia no Tocantins:** evolução e problemas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. 2005. (dissertação de mestrado).

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 165-176, dez. 1999.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária.** 2012. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/14072>, acessado em 29/01/2014.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Proposta de Plano Nacional de Reforma Agrária. **Revista da associação brasileira de reforma agrária -ABRA**, 2005, vol. 32.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Orenita Batista. **Entrevista concedida em 05/11/2014**.

SANTOS, Régis Ricci. A territorialização do capital e as relações camponesas de produção. **Campo-território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.40-54, fev. 2007. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11800/8415>, acessado em 01/04/2014.

SANTOS, Igor Felipe. **O Erro Kátia Abreu**. 2014. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/agro/163199/O-erro-K%C3%A1tia-Abreu.htm>, acessado em 12 de Dezembro de 2014.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados. 2005.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados. 2008.

\_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007c.

SCHELP, Diogo. **Revista Veja**. Contra os preconceitos – entrevista com a Senadora Kátia Abreu. Páginas amarelas, edição 2162, ano 43, nº 17, Editora Abril, de 28/04/2010.

SCHNEIDER, Sérgio; TARTARUGA, Ivan. Pierré. Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. **Raízes**. Campina Grande, v. 23, n. 1-2, p. 99-116, jan.-dez. 2004.

SCOT CONSULTORIA. Relatório de Terras: Análise de Mercado. Ano 1, edição 2. 2006. Disponível em: <[www.scotconsultoria.com.br](http://www.scotconsultoria.com.br)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SEAGRO-TO. Secretaria de Agricultura de Tocantins. Tocantins: novo eixo de desenvolvimento sustentável do Brasil. In: **Sociedade Nacional de Agricultura**, 10º Congresso Agribusiness. Apresentação em PowerPoint, 2010. SEFAZ. Secretaria da Fazenda do Estado do Tocantins. Disponível em: <[www.sefaz.to.gov.br](http://www.sefaz.to.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SEFAZ-TO. Secretaria da Fazenda do Estado do Tocantins. **Importação do Estado do Tocantins**. 2011. Disponível em:

[http://www.sefaz.to.gov.br/Coief/Dados%20Econ%F4micos/Importacao\\_Tocantins\\_Principais\\_Empresas\\_2011.pdf](http://www.sefaz.to.gov.br/Coief/Dados%20Econ%F4micos/Importacao_Tocantins_Principais_Empresas_2011.pdf). Acessado em 07/02/2013.

SEPLAN - TO. Secretaria de Planejamento do Estado de Tocantins. **Atlas do Tocantins: subsídios ao planejamento da gestão territorial**. Palmas: SEPLAN, 2008.

SEPLAN - TO. Secretaria de Planejamento do estado do Tocantins. **Anuário Estatístico do Estado do Tocantins**. SEPLAN-DPIE, 2009, 878 p.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, Ana Cardoso. **Entrevista concedida em 04 de novembro de 2014**.

SOUZA, Celina. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e de descentralização, In: **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 07, n. 03. 2002.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. **Reforma do Estado, descentralização e desigualdades**. Lua Nova, n. 48. p. 187-244. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n48/a11n48.pdf>>. Acessado em: 15/15/2012.

SOUZA, Erismar. **Entrevista concedida em 17 de abril de 2014**.

SOUZA, Josina Nunes. **Entrevista concedida em 06 de novembro de 2014**.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Castro, Iná Elias. Gomes, Paulo Cesar Costa. Corrêa, Roberto Lobato(orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Souza, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista. 2010. (tese de doutorado).

SOUZA, Sônia Maria de. Belém-Brasília: abrindo fronteiras no norte goiano (atual Tocantins) – 1958-1975. In: GERALDIN, Odair (Org.) **A (trans) formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, 2004, p. 351-394.

SOUZA, Suzane Tosta. **Da negação do discurso hegemônico do capital à atualidade da luta de classes no campo brasileiro: camponeses em luta pelo/no território sudeste da Bahia**. São Cristóvão/SE: NPGEIO. 2008. (tese de doutorado)

STRECK, D. **Correntes Pedagógicas: Aproximações com a Teologia**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: vozes, 2002.



TEIXEIRA NETO, Antônio (et.al). **O Território Goiano-Tocantinense no contexto do território do cerrado**. 2006. Disponível em [www.observatoriogeogoiias.com.br](http://www.observatoriogeogoiias.com.br), acessado em 16 de março de 2014.

THERRIEN, J. DAMASCENO, Maria N. (coords.). **A educação e a escola no campo**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

TOCANTINS. **Arrenda Tocantins**. Palmas: Seagro. s/d (apresentação em Power point). Disponível em: [www.mma.gov.br/port/conama/reuniao/dir665/ApresentTocantins.ppt](http://www.mma.gov.br/port/conama/reuniao/dir665/ApresentTocantins.ppt). Acessado em 13/12/2013.

TOCANTINS. **Características do Estado do Tocantins**. Disponível em: <http://to.gov.br/tocantins/2>>. Acesso em: abr. de 2011.

TOCANTINS. Institucional (site). Disponível em:

<http://to.gov.br/empresario/pecuaria/455>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

TOMMASI, L; WARDE, M.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. s/d. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acessado em 19/11/2014.

TOURAINÉ, Alain. **A crise da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A sociedade pós-industrial**. Lisboa: Moraes, 1970.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

VALENTE, Fabíola. **Entrevista concedida em 06 de novembro de 2014**.

Veiga, José Eli da. Desenvolvimento territorial no Brasil. Do entulho varguista ao zoneamento ecológico econômico. **XXIX Encontro da Anpec**. 2001. Disponível em [http://portal.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/Artigo/arquivo\\_51.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/Artigo/arquivo_51.pdf). Acessado em 02/04/2014.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento territorial: do entulho varguista ao zoneamento ecológico-econômico. **Bahia análise & dados**, Salvador, v. 10, n. 4, p. 193-206, 2001.

VENDRAMINI, Célia. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** / Mônica Castagna Molina, Mônica (org.). Brasília: MDA/MEC, 2010.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação Popular, Igreja Católica e Política no movimento de Educação de Base**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

WELCH, C; FERNANDES, B. M. Agricultura e Mercado: campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ZEN, Elieser. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI e NOGUEIRA (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZEN, Elieser. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2006. (dissertação de mestrado).

### APENDICE 1 – Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

NOME	INSTITUIÇÃO/LOCAL	FUNÇÃO	Data de realização da entrevista
C. R.	MAB/FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	Coordenador Estadual do MAB e membro articulador do Fórum Estadual de Educação do Campo do TO	29/03/2013
A.C.	DFDA-TO/MDA	Delegado Federal do MDA no TO	15/04/2014
M. C.	SDT/Brasília	Coordenadora de Planejamento Territorial da SDT	16/04/2014
J. M.	Colegiado Territorial do Jalapão	Membro do colegiado do Território da Cidadania do Jalapão- representante do poder público	16/04/2014
M. A. R.	Colegiado Territorial do Jalapão	Membro do Colegiado Territorial do Jalapão – coordenadora estadual das comunidades quilombolas do Tocantins	17/04/2014
D. B.	Colegiado Territorial do Sudeste	Articulador do Território da Cidadania Sudeste	16/04/2014
L. H.	Colegiado Territorial do Sudeste	Membro do Colegiado Territorial do Sudeste – representante da Sociedade Civil	15/04/2014
L. P.	Colegiado Territorial do Sudeste	Coordenador do Colegiado Territorial do Sudeste Membro da FETAET	16/04/2014
M.B.	Colegiado Territorial do Sudeste	Membro do Colegiado Territorial do Sudeste- Secretário de Agricultura	17/04/2014
F.G.	Colegiado Territorial do Bico do Papagaio	Membro do Colegiado Territorial do Bico do Papagaio – Presidente do STR Regional de Buriti, Esperantina e outro, Presidente da Associação de Pais e Professores da Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio	17/04/2014
A.G.	Território de Identidade do Médio Araguaia	Membro do Colegiado Territorial do Médio Araguaia – representante do STR de Juarina	15/04/2014
E.S.	Colegiado Territorial do Bico do Papagaio	Membro do Colegiado territorial do Bico do Papagaio – Secretário de Agricultura	17/04/2014
R.N.	Colegiado Territorial do Bico do Papagaio	Ex-coordenador do MST no TO e articulador do Pronatec Campo no Bico do Papagaio	30/10/2014
G.C.	Escola Municipal Tucunzim – Zona Rural de Dianópolis	Coordenadora Pedagógica e Professora de Escola Rural em Dianópolis	05/11/2014
M.M.	SEDUC – Grupo de Trabalho de Educação do Campo	Coordenador do Grupo de Trabalho de Educação do Campo	10/10/2014
J. N.S.	Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis	Coordenadora das Escolas do Campo de Dianópolis	06/11/2014
F.V.	Secretaria Municipal de Educação de	Secretaria de Educação	06/11/2014

	Dianópolis		
V.M.S.L.	Secretaria Municipal de Educação de Wanderlândia	Coordenadora de Programas da Secretaria Municipal de Educação	20/10/2014
C.A.	Escola Municipal Contagem – Zona rural de Dianópolis	Professora	04/11/2014
A.C.	Escola Municipal Contagem – Zona rural de Dianópolis	Diretora de escola	04/11/2014
A.C.M.	Escola Municipal Varjão – Zona Rural de Dianópolis	Diretora de escola	05/11/2014
O.B.S.	Escola Municipal Varjão – Zona Rural de Dianópolis	Professora de escola rural	05/11/2014
M.J.C.L.	Escola Municipal Varjão – Zona Rural de Dianópolis	Professora de escola rural	05/11/2014

**APÊNDICE 2 – Caracterização das Unidades Escolares Visitadas**

<b>Municípios do Território da Cidadania do Bico do Papagai</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana (que atende alunos do campo)</b>
Axixá	2	2
Sítio Novo	11	6
Ananás	3	2
Araguatins	12	2
Esperantina	0	2
Praia Norte	0	3
<b>Total de escolas visitadas</b>	<b>28</b>	<b>17</b>

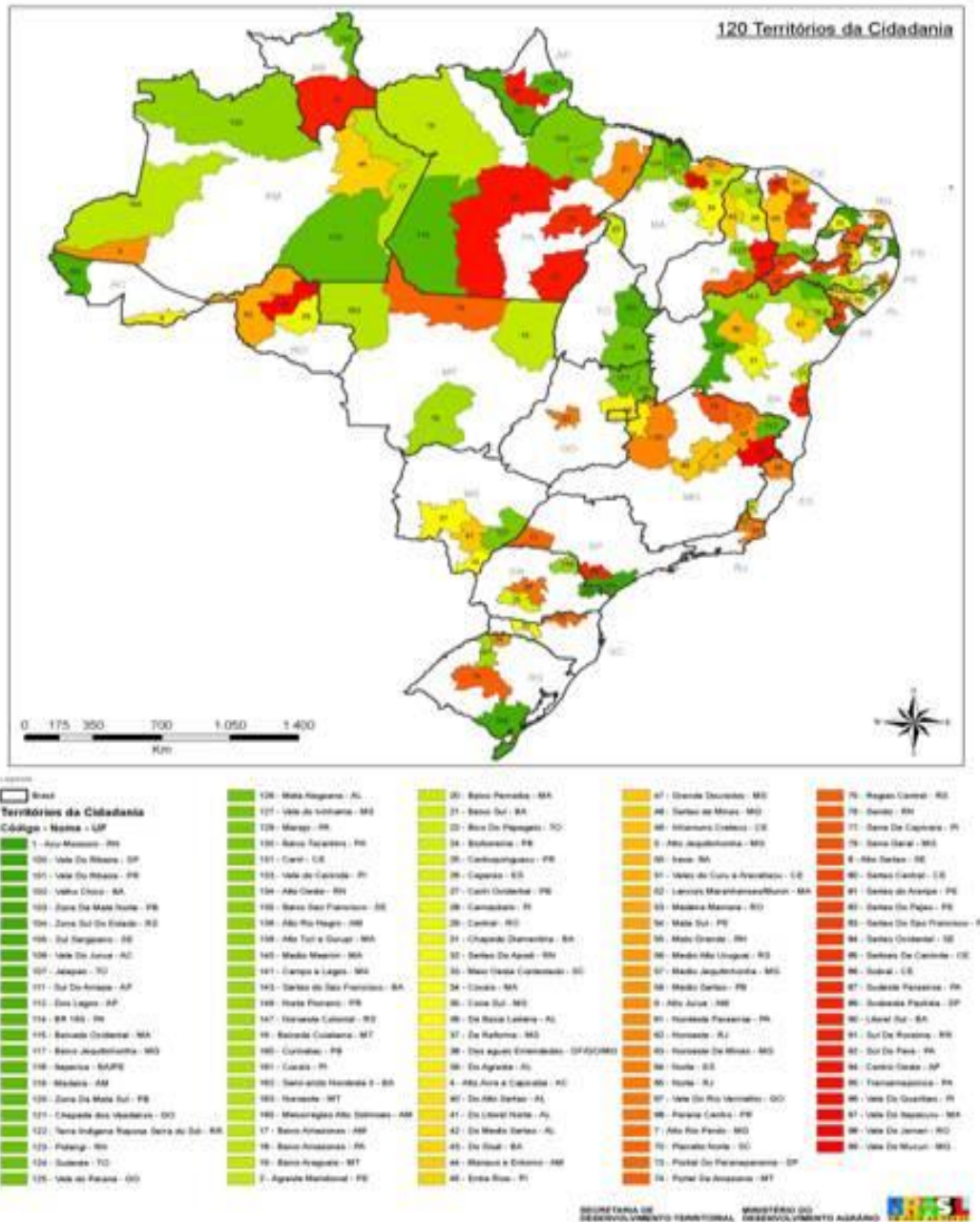
<b>Municípios do Território da Cidadania do Sudeste</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana (que atende alunos do campo)</b>
São Valério	6	3
Aurora	0	3
Combinado	0	3
Lavandeira	0	1
Novo Alegre	0	3
<b>Total de escolas visitadas</b>	<b>6</b>	<b>13</b>

<b>Municípios do Território da Cidadania do Jalapão</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana (que atende alunos do campo)</b>
Mateiros	4	2
Ponte Alta	2	1
<b>Total de escolas visitadas</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

<b>Outros Municípios</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana (que atende alunos do campo)</b>
Tupirama	1	1
Bom Jesus	1	1
Santa Maria	2	1
Marianópolis	3	3
Jau	5	1
Araguaína	14	0
Miracema	7	5
<b>Total de escolas visitadas</b>	<b>35</b>	<b>12</b>

<b>Total de escolas visitadas</b>	<b>Rurais</b>	<b>Urbanas</b>	<b>Total Geral</b>
	<b>75</b>	<b>45</b>	<b>120</b>

ANEXO 1 – Territórios da Cidadania no Brasil

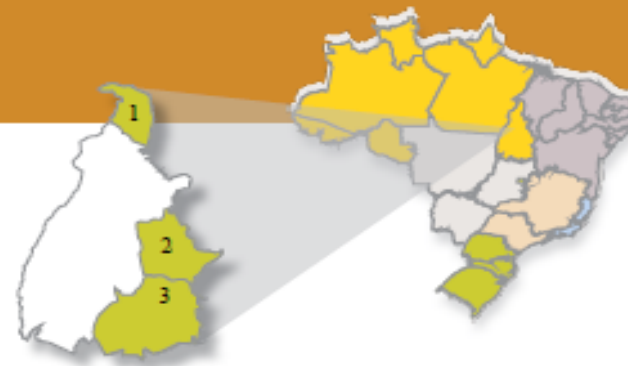


Fonte: [www.territoriosdacidadania.gov.br](http://www.territoriosdacidadania.gov.br).

## ANEXO 2 – Territórios da Cidadania do Tocantins

## TERRITÓRIOS DA CIDADANIA TOCANTINS

A partir deste ano, o Tocantins conta com três Territórios da Cidadania: Bico do Papagaio, Jalapão e Sudeste. Eles são formados por 54 municípios, onde vivem 329.625 pessoas, das quais 110.341 no meio rural. Nos três territórios há 14.981 agricultores familiares, 6.656 famílias assentadas, 1.537 famílias de pescadores, 11 comunidades quilombolas e uma terra indígena.



Nº	Território	Nº de Municípios	Municípios	População Total	População Rural	Agricultores Familiares	Famílias Assentadas	Famílias de Pescadores	Comunidades Quilombolas	Terras Indígenas
1	Bico do Papagaio	25	Agulamópolis, Ananás, Angico, Araguaínas, Augustinópolis, Axtá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Riachinho, Sampaio, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins e Tocantinópolis	179.238	61.012	7.406	5.644	1.533	--	1
2	Jalapão	8	Lagoa do Tocantins, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins	28.561	12.019	2.073	183	1	4	--
3	Sudeste	21	Almas, Anraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Combinado, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Novo Jardim, Palmeirópolis, Paraná, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Bom Jesus, Porto Alegre do Tocantins, Rio da Conceição, São Salvador do Tocantins, São Valério da Natividade, Taguatinga e Taipas do Tocantins	121.826	37.310	5.502	829	3	7	--

[Digite texto]

### ANEXO 3 – Oferta de Escola Rurais no Brasil ( 2007/2009)

Por Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro

#### Oferta de Escolas Rurais em áreas Específicas no Brasil (2007-2013)

Unidade Federativa	2007	2013	Diferença
Acre	1698	1511	- 187
Alagoas	2127	1723	- 404
Amazonas	4878	4972	+ 94
Amapá	601	634	+ 33
Bahia	14529	12102	- 2427
Ceará	6411	3934	- 2477
Distrito Federal	91	75	- 16
Espírito Santo	1810	1343	- 467
Goiás	861	656	- 205
Maranhão	11829	11130	- 699
Minas Gerais	5956	4658	- 1298
Mato Grosso do Sul	275	336	+ 61
Mato Grosso	1574	1253	- 321
Pará	10549	9562	- 987
Paraíba	4017	2970	- 1047
Pernambuco	6155	4912	- 1243
Piauí	5165	3669	- 1496
Paraná	1930	1611	- 319
Rio de Janeiro	1410	1225	- 185
Rio Grande do Norte	2239	1726	- 513
Rondônia	1228	744	- 484
Roraima	860	929	+ 69
Rio Grande do Sul	3531	2642	- 889
Santa Catarina	2038	1465	- 573
Sergipe	1487	1183	- 304
São Paulo	1707	1471	- 236
Tocantins	1276	826	- 450

Fonte: Tabela organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2014).

#### Unidades federativas que expandiram a oferta de Escolas Rurais (2007-2013)

1°	Amazonas	+ 94
2°	Roraima	+ 69
3°	Mato Grosso do Sul	+ 61
4°	Amapá	+ 33

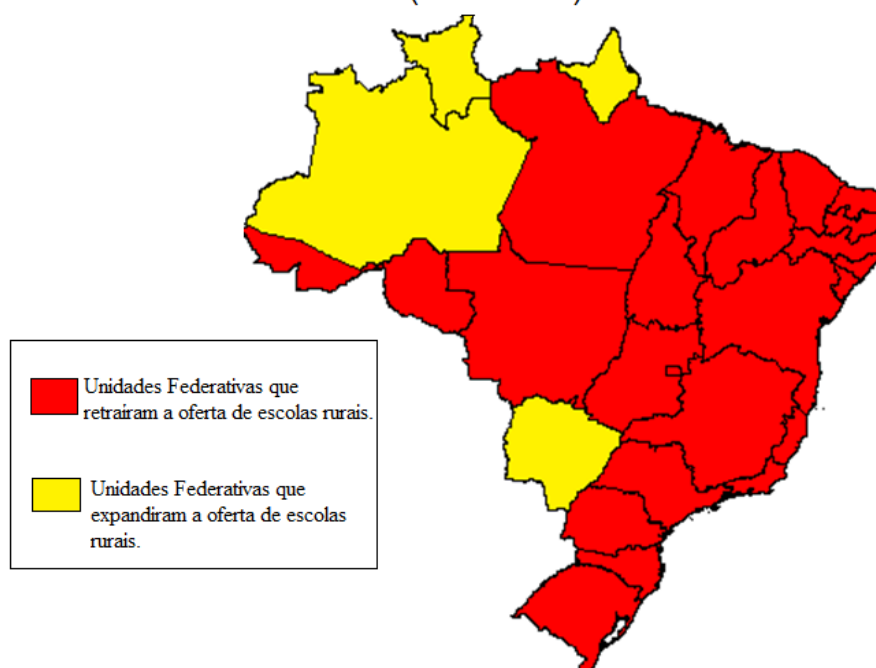
Fonte: Tabela organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2014).

Unidades Federativas que Retraíram a Oferta de  
Escolas Rurais (2007-2013)

1°	Ceará	- 2477
2°	Bahia	- 2427
3°	Piauí	-1496
4°	Minas Gerais	- 1298
5°	Pernambuco	- 1242
6°	Paraíba	- 1047
7°	Pará	- 987
8°	Rio Grande do sul	- 889
9°	Maranhão	- 699
10°	Santa Catarina	- 573
11°	Rio Grande do Norte	- 513
12°	Rondônia	- 484
13°	Espírito Santo	- 467
14°	Tocantins	- 450
15°	Alagoas	- 404
16°	Mato Grosso	- 321
17°	Paraná	- 319
18°	Sergipe	- 304
19°	São Paulo	- 236
20°	Goiás	- 205
21°	Acre	- 187
22°	Rio de Janeiro	- 185
23°	Distrito Federal	- 16

Fonte: Tabela organizada a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2014).

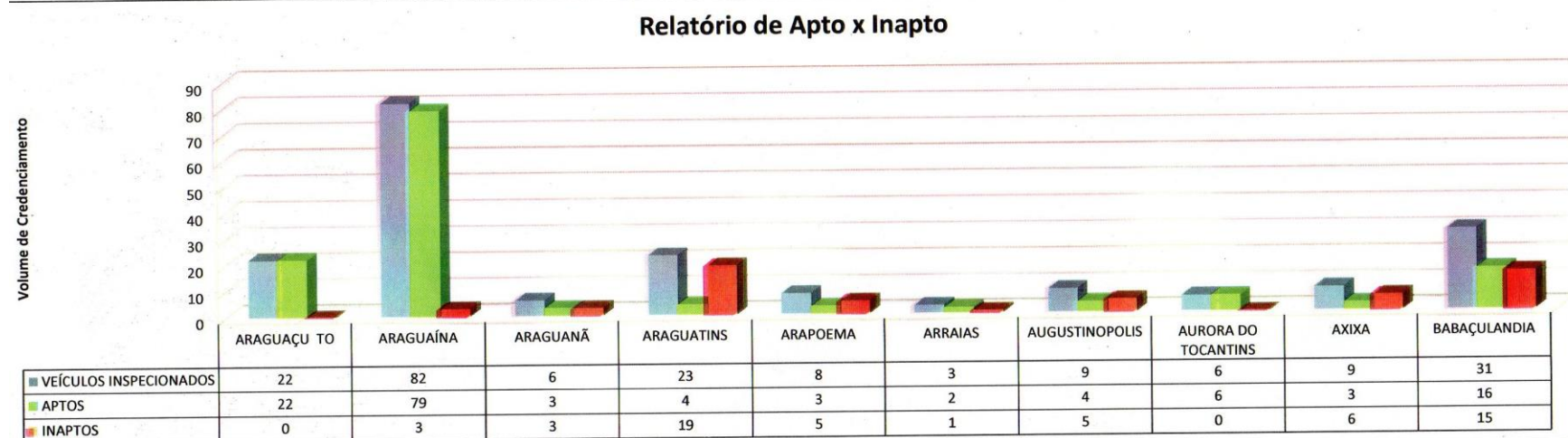
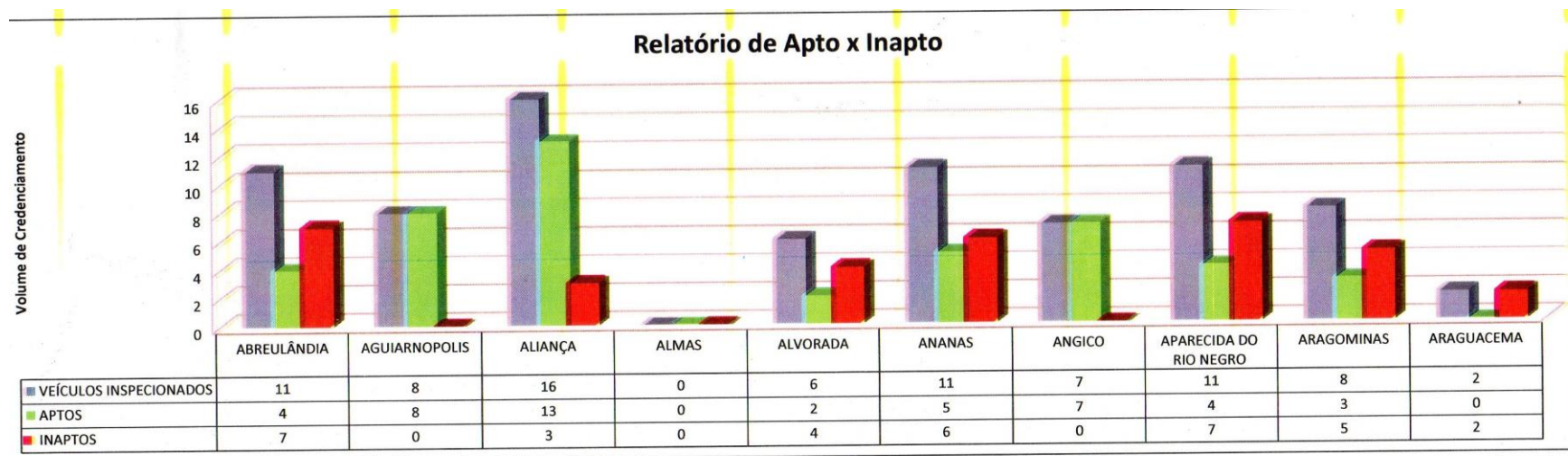
Oferta de Escolas Rurais em Áreas Específicas no  
Brasil (2007-2013)



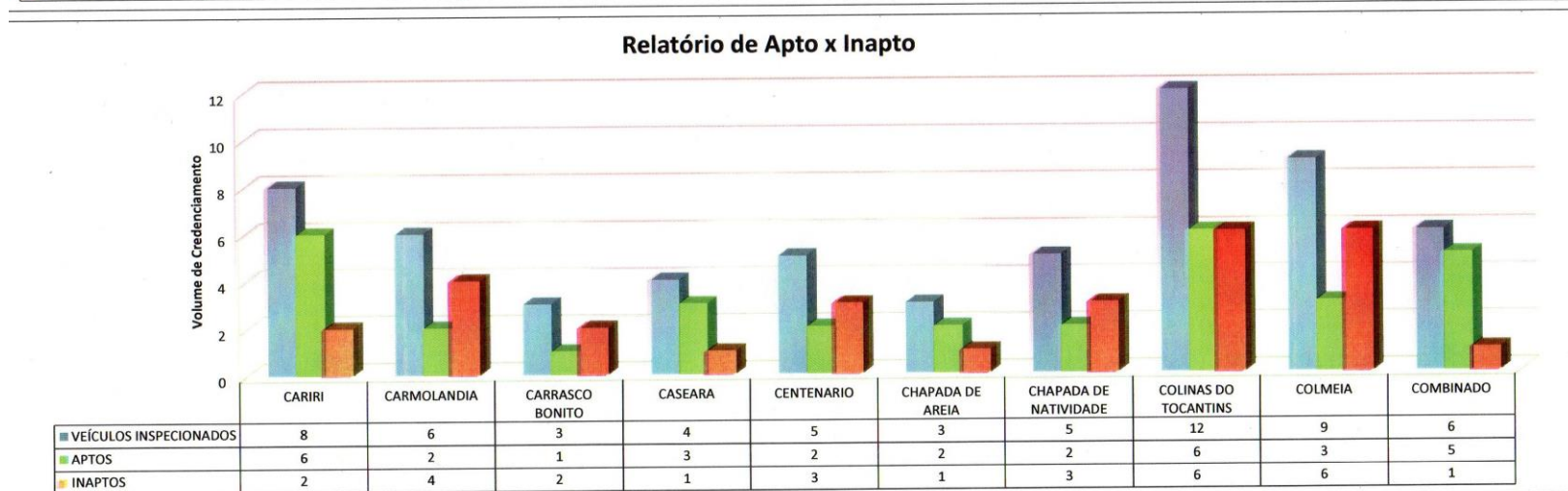
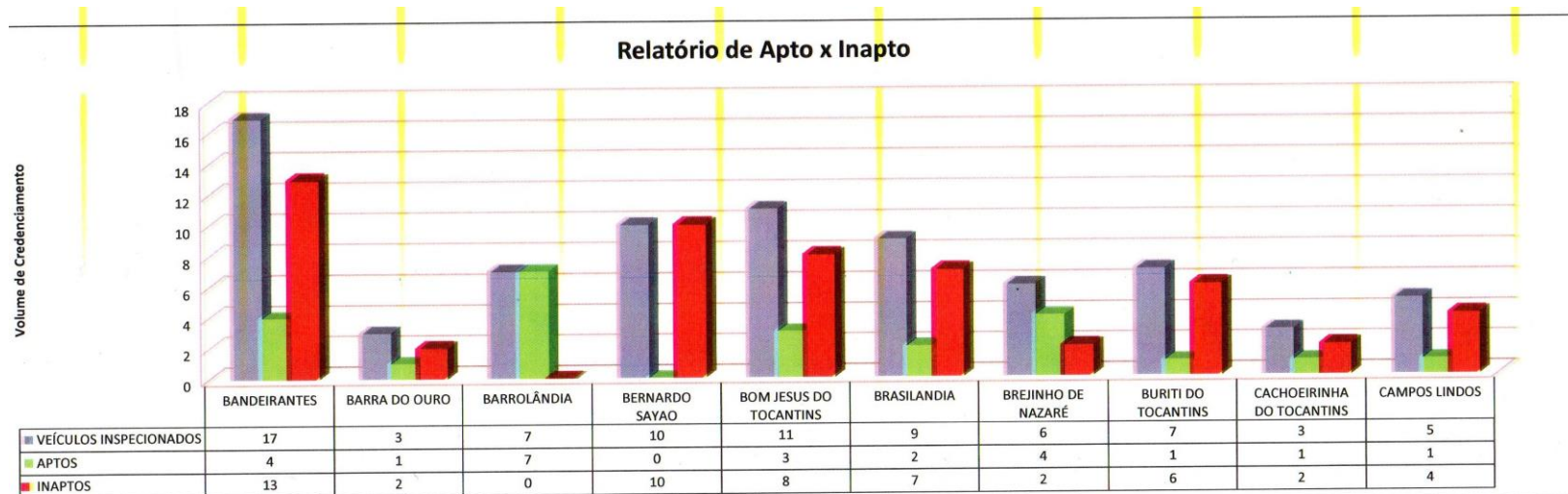
Fonte: Mapa organizado a partir de dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC, 2014).

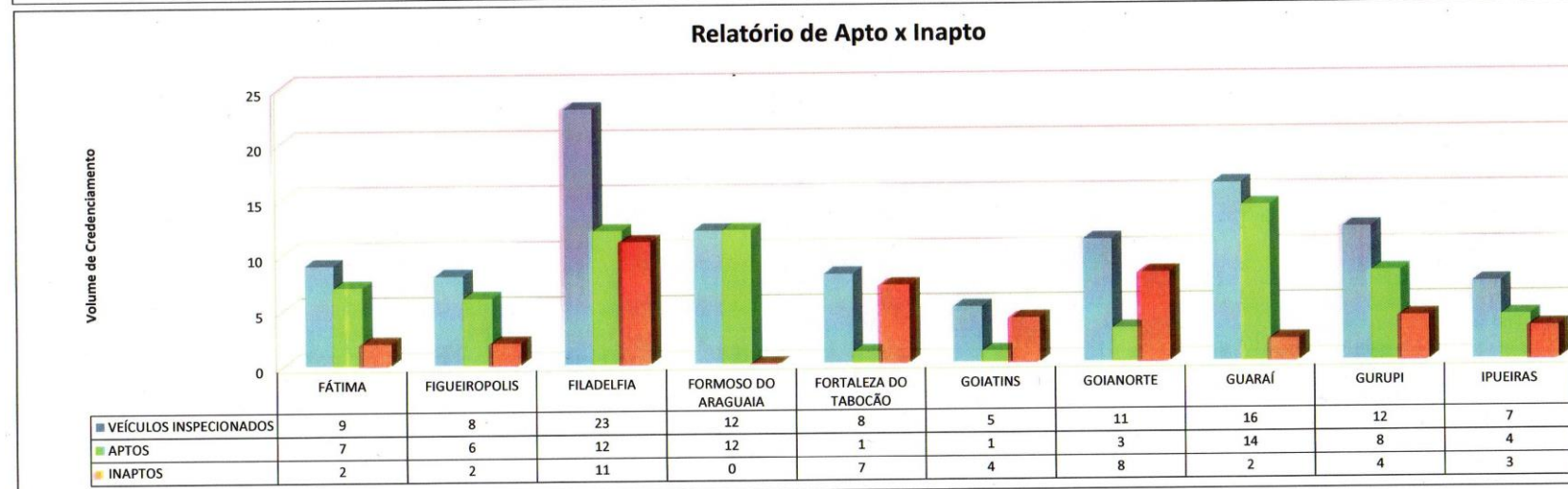
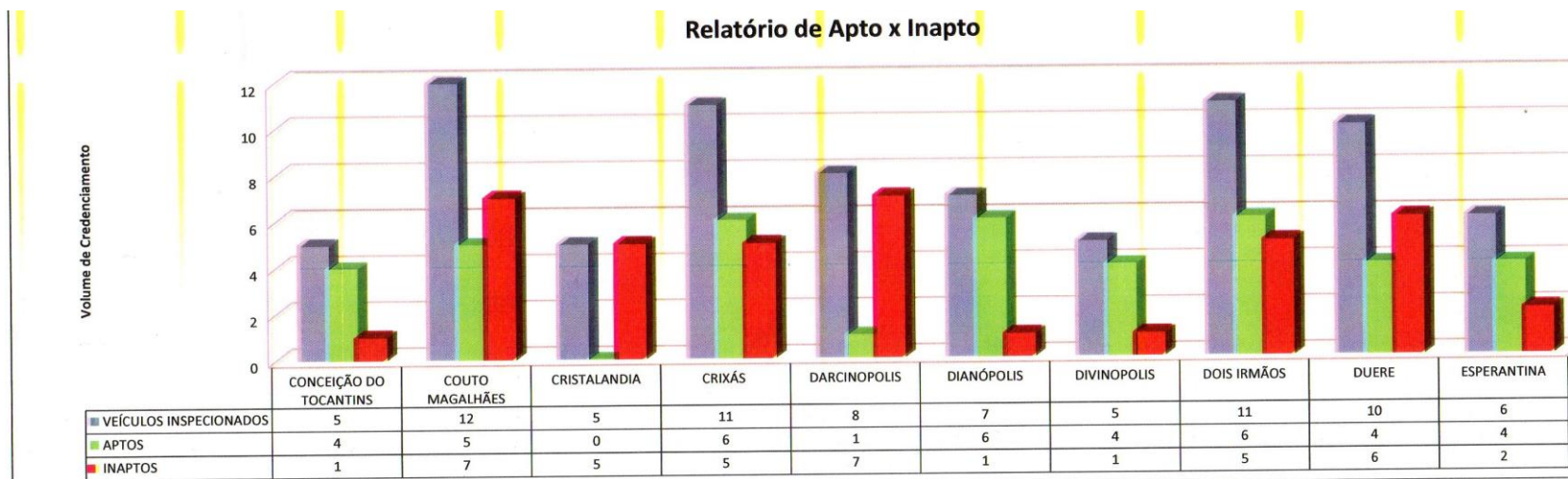


### ANEXO 4 – Relatório da Situação do Transporte Escolar no Tocantins – DETRAN (2014/2)

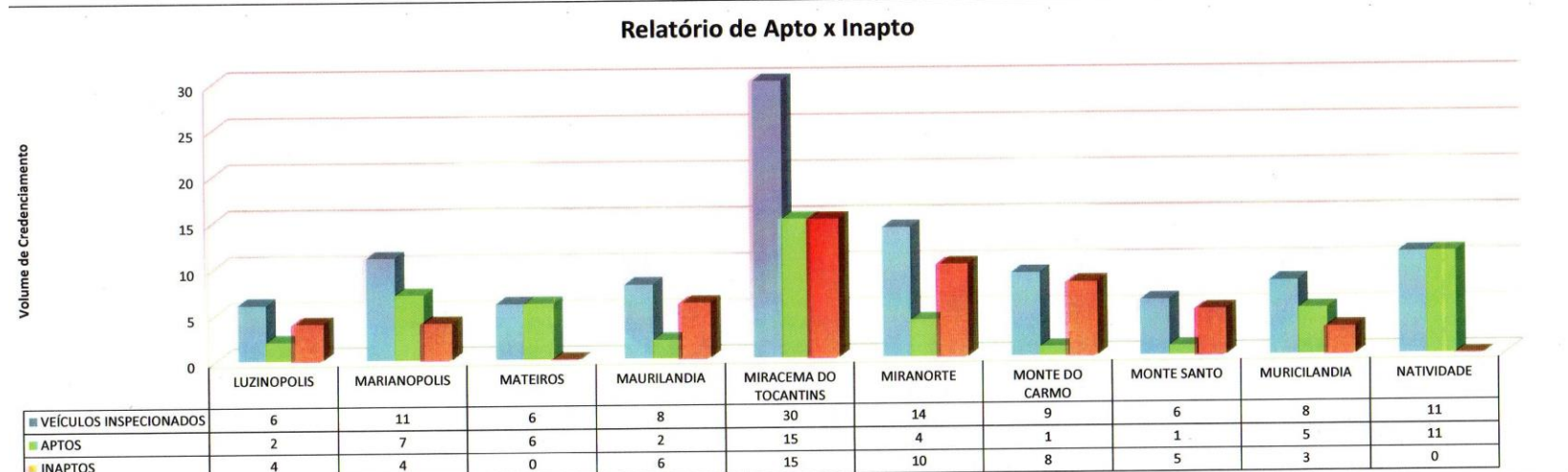
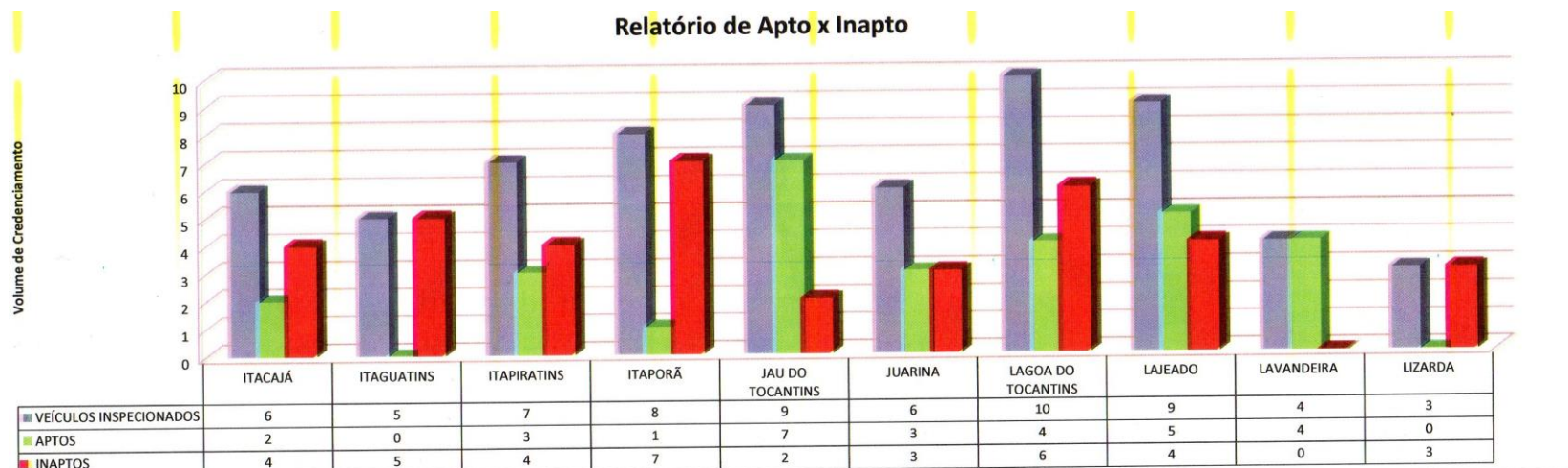


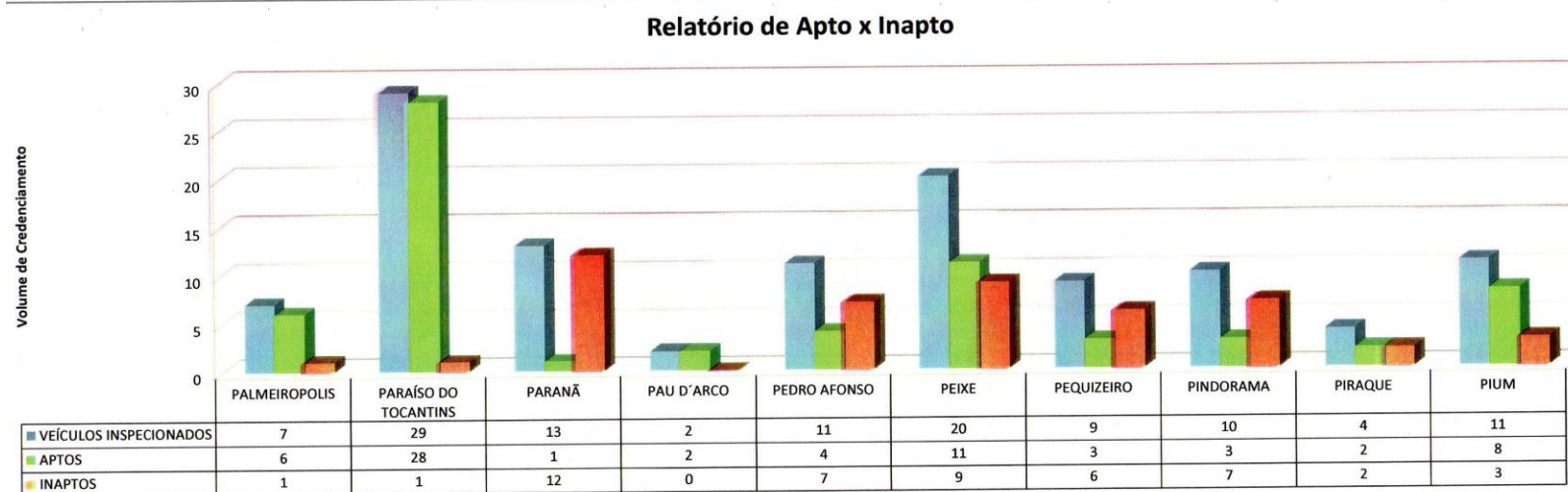
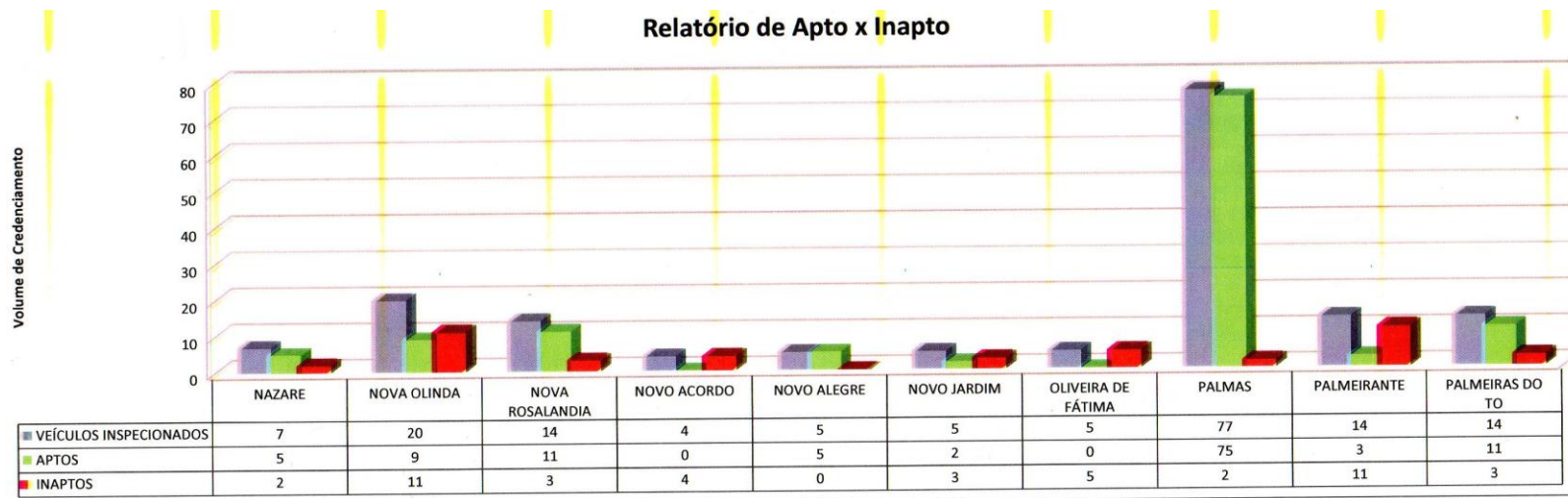
[Digite texto]

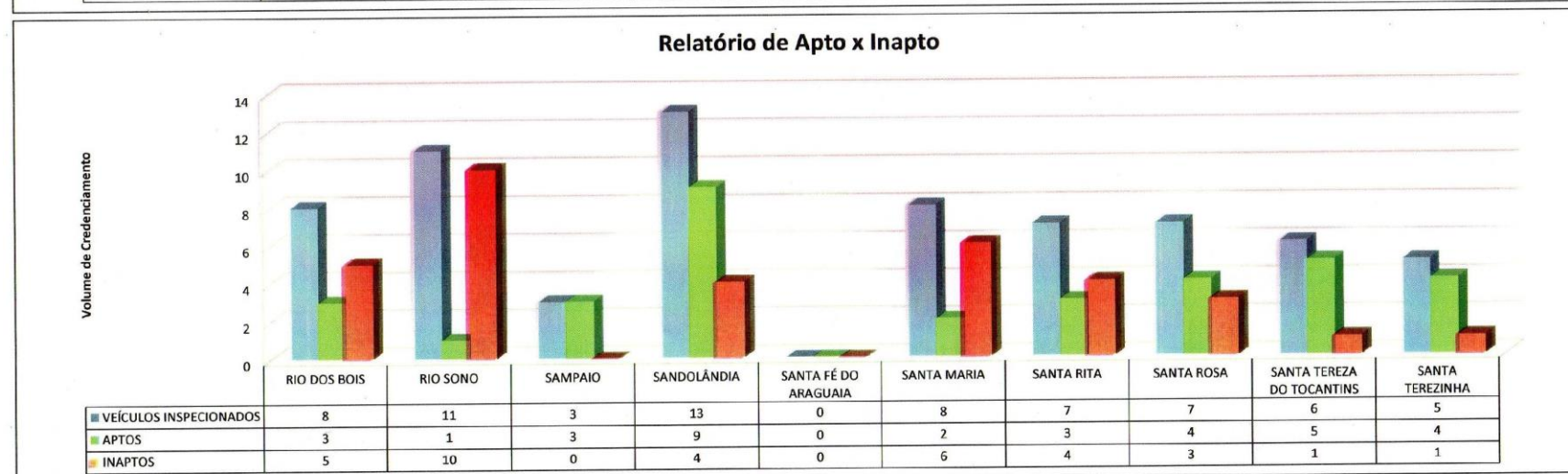
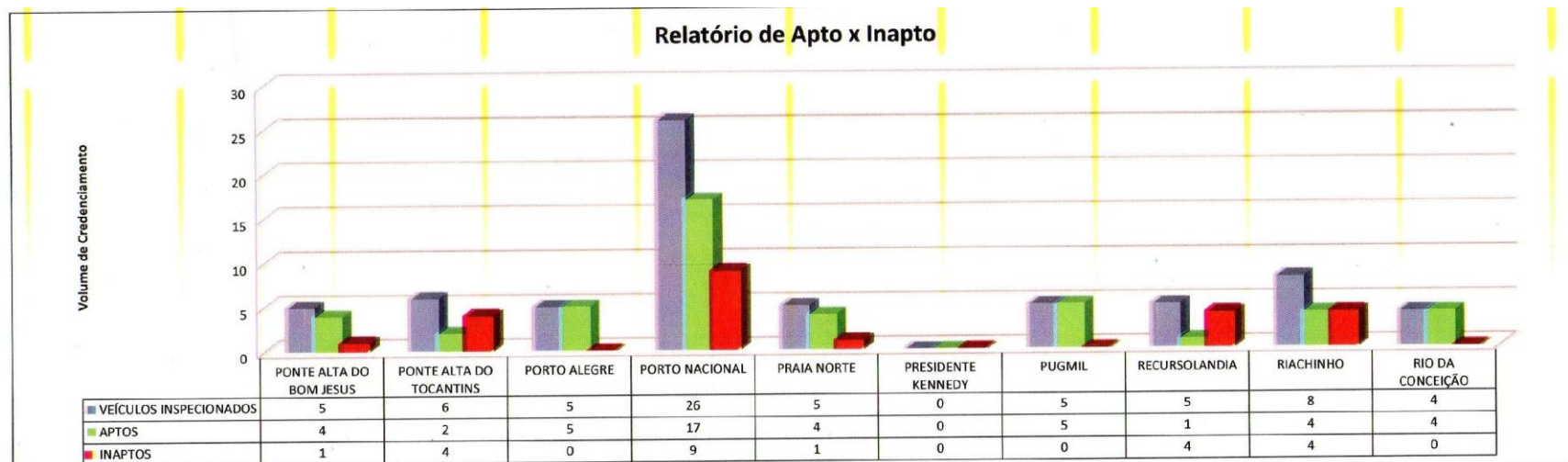






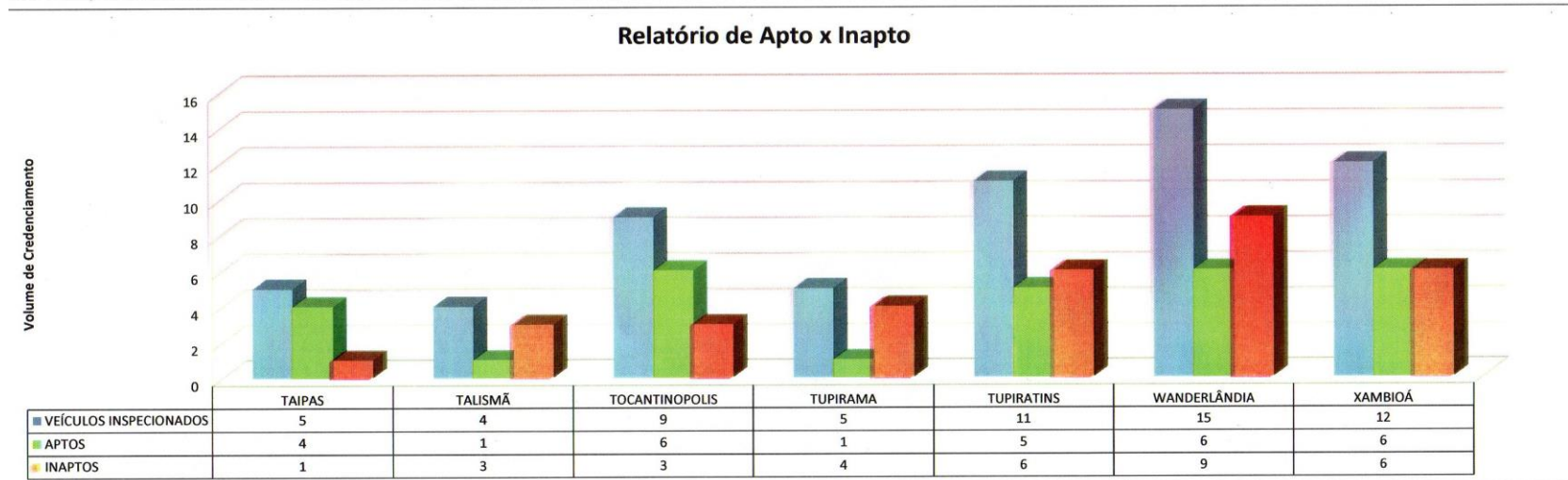
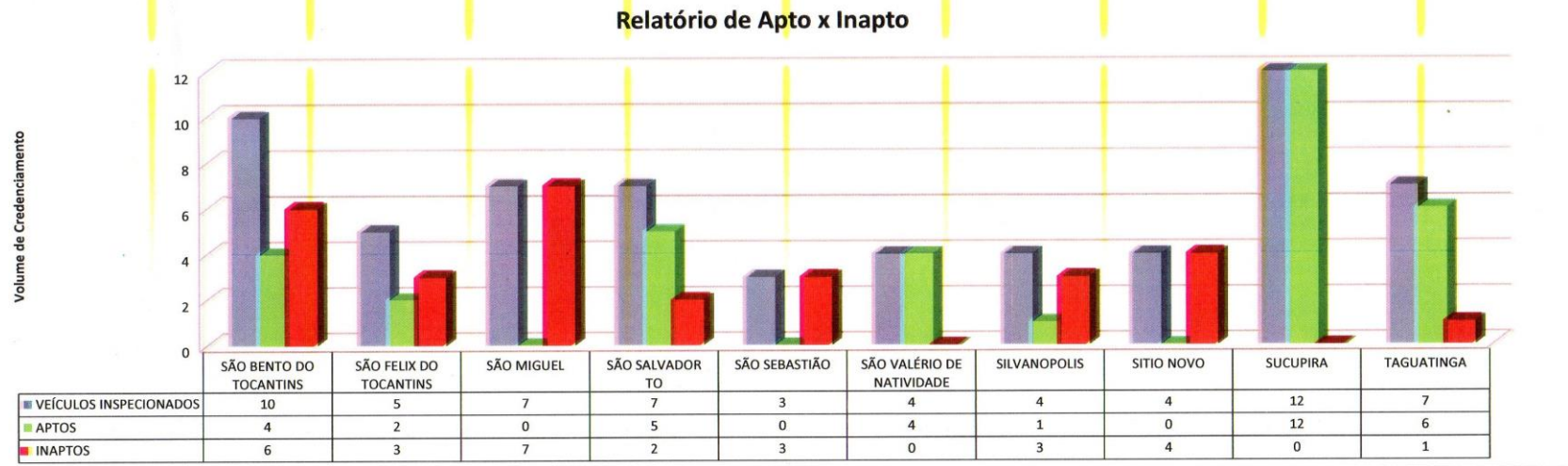




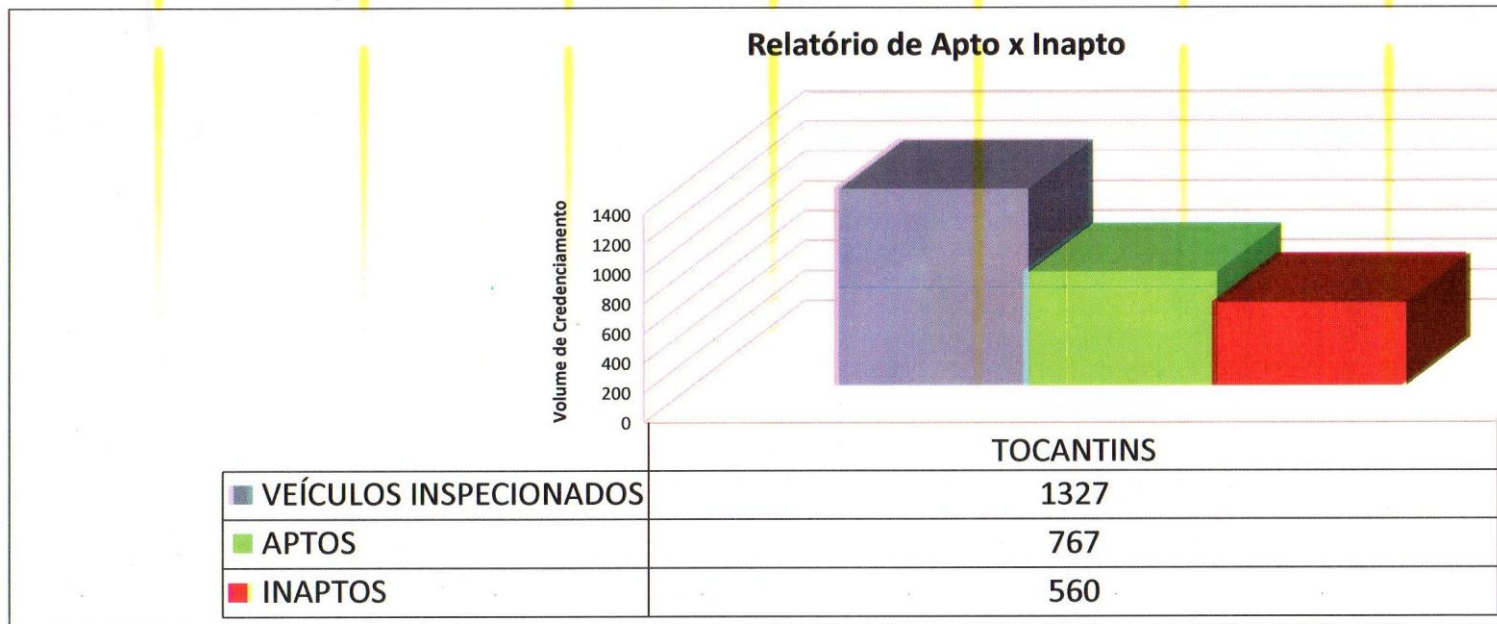


[Digite texto]





[Digite texto]



[Digite texto]



**ANEXO 05 - Proposta curricular para escolas estaduais no campo – SEDUC – TO.****PROPOSTA CURRICULAR PARA PRODUÇÃO RURAL E FAMILIAR****1. INTRODUÇÃO**

A introdução da disciplina de Produção Rural e Familiar nas escolas do campo é mais uma tentativa de organizar essas escolas para receber o seu público alvo e realmente fazer a diferença na vida de cada um dos seus alunos. Historicamente a educação ofertada à população do campo sempre foi deixada em segundo plano. Para o campo sempre ia aquilo que já não era mais útil nas escolas urbanas, assim era a estrutura física, o mobiliário e até o professor que geralmente para o campo eram aqueles que não tinham nenhuma formação para o exercício da função.

O grande desafio para promover uma educação que faça de fato a diferença na vida dos educandos do campo é a promoção de um currículo que tenha impacto positivo na vida dos alunos e da comunidade como um todo. Esse impacto se efetivará a medida que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola no seu dia a dia, principalmente promovendo a melhoria das técnicas de produção.

A inclusão dessa disciplina irá possibilitar aos alunos estabelecer uma relação entre o que se aprende e o que se vive. Também terá como objetivo levar aos alunos das escolas do campo conhecimento que os leve a contribuir com a implementação de técnicas de inovação tecnológicas no processo produtivo do campo para a melhoria da produtividade e conseqüentemente com a qualidade de vida da população camponesa.

**2. OBJETIVOS**

- Estabelecer uma relação entre os conteúdos teóricos estudados em sala de aula e o dia a dia dos alunos e os afazeres da sua família;
- Compreender a estruturação e funcionamento do ecossistema, a relação entre seres vivos e não vivos, entre animais e vegetais e a cadeia reprodutiva;
- Fazer com que os conteúdos estudados possam ser úteis e utilizados no cotidiano dos alunos, melhorando assim a sua qualidade de vida e de seus familiares;

**3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Durante quase todo o período histórico da educação no Brasil, as populações camponesas sempre foram relegadas a essa política pública. A educação que nem sempre era tratada como prioridade pelos governantes; no campo o descaso estava presente com muito mais intensidade.

Durante mais de quatro séculos, as pessoas que viviam no campo brasileiro para por seus filhos na escola ou teriam que mudar para cidade ou então contratar professores particulares para ensiná-los em casa. Nesses casos geralmente a escolarização se resumia a ensiná-los a ler e escrever. E também essa prática era realizada apenas por quem tinham condições de pagar o professor. Está aí a origem histórica do alto índice de analfabetismo no Brasil que perdura até os dias atuais.

A partir do movimento conhecido como “Marcha para o Oeste” que teve início nos anos 30 e 40, que se encarregou de promover a ocupação do interior do país, se consolidou nas décadas seguintes com a mudança da capital federal para o planalto central e de aberturas de estradas permitindo o acesso ao interior do território, como no caso da nossa região da BR 153, tudo isso provocou o processo de interiorização da população, porém, as escolas para a população do campo não surgia nas mesmas proporções das suas necessidades.

Durante a Ditadura Militar, apesar do grande crescimento econômico vivenciado pelo país, mas como o sistema não permitia que a sociedade se organizasse para exigir os seus direitos, e a educação nem para a população urbana muito menos do campo foi tratada como prioridade.

A falta de escola e de assistência à saúde para as populações rurais aliada às pressões dos grandes

latifúndios, para que os camponeses deixassem as suas terras desocupando-as para implantação de grandes projetos agrícolas foram os responsáveis pelo intenso êxodo rural desse período.

A partir da década de 80 com abertura do regime militar e a discussão que já vinha da década anterior sobre a necessidade de universalização do ensino, os movimentos sociais começa a se organizar e cobrar dos governos mais atenção inclusive com oferta da educação para as populações que viviam no campo.

A partir dos anos setenta, com o processo de urbanização e inchaço das cidades começa-se um movimento reivindicatório para que se construísse escolas que atendessem as camadas populares da sociedade.

A partir do final da década de setenta com a expansão das fronteiras agrícolas e a intensa pressão aos trabalhadores rurais para que desocupassem as terras para execução dos grandes projetos agropecuários, há também uma mobilização e organização dos trabalhadores rurais no sentido de se manterem na terra. Aliado ao objetivo principal estava também presente a reivindicação por escolas. Esta era na verdade um pré requisito básico para a manutenção do homem do campo nas suas propriedades.

O fortalecimento dos movimentos sociais e o amadurecimento do processo democrático no país foi de fundamental importância para a implementação de políticas educacionais que viessem a atender de forma mais efetiva, as populações do campo no tocante às questões educacionais.

No tocante à oferta, na sua grande maioria, a população do campo, hoje em dia é atendida com acesso à escola, seja com a construção de escolas no campo, seja por meio do transporte escolar levando os alunos para as escolas da cidade. Vale destacar que esta prática ainda é muito questionada tanto pelos movimentos sociais como pelos estudiosos da educação do campo.

A política de nucleação de escolas e de transporte de crianças e adolescentes do campo para as escolas da cidade reflete essa visão mercantil, de um economicismo estreito e de uma falta de respeito às identidades dos povos do campo. Vê-los como objetos de mercado, transportado como mercadoria, desarraigados de seu solo cultural. Que escola será educadora desarraigada do solo cultural dos educandos? Arroyo, 2006:12

O grande desafio do momento é que no campo possa ter escolas com estruturas adequadas e com metodologias apropriadas para atender os alunos que lá vivem. Não se trata aqui, de engessar os alunos para que tenha o campo como único espaço de sobrevivência, mas de promover o seu desenvolvimento intelectual a partir daquilo que ele vivencia no dia a dia. Dessa forma o ato de estudar ficará mais leve e gostoso para ele, evitando os males desse público quando matriculados nas escolas urbanas que são a evasão e a repetência.

É com este propósito de que as escolas de tempo integral do campo possam ofertar aos seus alunos uma educação que seja de fato significativa para as suas vidas. Neste sentido propomos uma estrutura curricular que além das disciplinas do núcleo comum que não deixará com que o nível das escolas do campo fique aquém das escolas urbanas em termos de conhecimentos básicos tão importantes para o exercício da cidadania desses alunos, as disciplinas de esporte e lazer, também muito importante para o seu desenvolvimento físico, social, intelectual. E para fazer essa ligação entre escola e a vivência do cotidiano dos alunos e de suas famílias temos a disciplina de Produção Rural e Familiar que tem como missão contribuir com a melhoria das técnicas de produção, o uso racional do solo e da água e dos recursos naturais como um todo, melhorando assim a produtividade e a qualidade de vida da população do campo como um todo.

#### 4. “TEMA GERADOR” – UMA SUGESTÃO METODOLÓGICA<sup>38</sup>

Uma das sugestões metodológicas que contribui para o processo de Ensino e aprendizagem é o desenvolvimento das aulas através de “Tema Geradores”. Podemos dizer que os temas geradores podem ser escolhidos conforme a realidade em que a escola está inserida, conforme os problemas pertinentes de cada região, conforme a realidade de uma época atual ou não. Os Temas Geradores podem ser assuntos que geram da necessidade de novos conhecimentos, novos conteúdos, interdisciplinaridade, geram ações concretas de intervenção na realidade. Para que tenha sucesso, é necessário que haja um planejamento, que poderá ser de acordo com o tempo de duração de cada tema. Alguns podem durar quinze dias, outros um mês, dois meses, dependendo da potencialidade geradora do tema.

##### 4.1 Planejamento Anual ou Semestral das aulas

Para trabalhar com Temas Geradores, no momento do Planejamento Anual de cada unidade escolar é importante definir junto aos professores no planejamento coletivo e que todos os professores se apropriem de como trabalhar com temas geradores.

- Quais os possíveis temas a serem trabalhados, bem como o porquê da escolha desses temas. Para isto é necessário fazer o diagnóstico da realidade de cada escola, ou seja, transformar os problemas e desafios em questões para estudo e pesquisa.
- Após as escolhas dos temas, assegurar no Projeto Político Pedagógico da escola o desenvolvimento desses temas.
- Conforme os Temas geradores, fazer a lista de habilidades e conteúdos prioritários em cada área de ensino, em cada série para que o trabalho interdisciplinar seja realizado. Verificar quais conteúdos terão maior destaque;
- É importante que seja feito um planejamento anual por turma, verificando a realidade específica da escola, o processo de aprendizagem de cada turma e que estratégia seria importante para superar as dificuldades e adequar a sugestão metodológica “Tema Gerador” às características de cada grupo de aluno. Para tanto é necessário pensar no diagnóstico de cada turma: características da turma; dificuldades ou problemas do grupo (aprendizagem, relacionamento, comportamento, desempenho); analisar se existem problemas específicos por ser uma classe multisseriada; buscar o maior número de informações sobre a turma. Este diagnóstico poderá ser feito ao longo dos primeiros meses de trabalho.
- A partir do diagnóstico, traçar os objetivos e metas em relação a cada turma: o que se pretende atingir neste ano ou semestre com esta turma. Caso a escola seja multisseriada, poderia ser feita uma discussão sobre cada série, estabelecendo algumas metas específicas.

Alguns exemplos de objetivos e metas para os anos:

##### a) Para turmas multisseriada – 3º e 4º ano

- Objetivo Específico: “Desenvolver a experiência de leitura e interpretação de texto”

- Meta: Organizar situações em que os alunos possam ler, interpretar e argumentar.

##### b) Para turmas do 5º ano

- Objetivo Específico: Aprender a fazer pesquisas científicas;

- Meta: Desenvolver um Projeto de Pesquisa a cada semestre

- Certamente todos já possuem o levantamento de sugestões de Temas Geradores. Agora é o momento de analisar as potencialidades geradoras de cada tema e em quais turmas poderão ser trabalhadas estes temas. Muitas vezes um mesmo tema poderá ter uma abordagem diferente em outras turmas. É importante discutir qual seria a melhor sequência, bem como projetar o tempo necessário para cada um deles. Verificar também quantos temas será possível desenvolver a cada semestre e quais práticas de estudo poderão ser desenvolvidas.

#### Planejamento por “Tema Gerador”

<sup>38</sup> Adaptado do Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2005.

a) Antes de eleger o tema gerador, é importante que os professores pesquisem, estudem e discutam entre si o tema proposto, de forma que todos possam ter o domínio dos conteúdos. É importante que todos compreendam a abrangência dos temas que forem escolhidos.

b) Ao selecionar um tema gerador, é importante refletir sobre: que tipo de estudo o tema escolhido requer? Com que o tema se relaciona? O tema escolhido poderá gerar conhecimentos científicos sobre o que? Quais as áreas que serão mais trabalhadas? Poderá gerar também ações concretas?

c) Conversar com os alunos sobre o tema levantando informações sobre o conhecimento dos alunos sobre o tema proposto é fundamental, assim o professor criará um clima de expectativa e preparação para motivação dos alunos. Se o tema não for significativo e atraente para os alunos, ele não irá gerar nada.

d) Após definição do tema, eleger os objetivos, pois este é o caminho onde se pretende chegar. Desta forma é preciso definir o que se pretende com este trabalho. O que se quer alcançar com relação ao tema? Ex: Se o tema é a questão da horta livre de agrotóxico na escola, a equipe poderá eleger pelo menos dois objetivos:

- **Compreender cientificamente a importância da horta livre de agrotóxico para a saúde da comunidade escolar;**

- **Mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma horta escolar agroecológica.** Percebe-se que um objetivo está mais ligado ao estudo e outro objetivo está mais ligado a ação, porém ambos poderão ter implicações práticas de atitudes.

e) No mesmo tema poderá também desenvolver outros objetivos fundamentais como: desenvolver habilidades de investigação, de fazer entrevistas, de conversar com as pessoas para buscar informações, de estimular a organização do coletivo de alunos, de desenvolver hábitos de higiene, etc.

f) Ao selecionar os conteúdos prioritários, é importante responder o questionamento: **“Que conteúdos serão necessários para responder as questões levantadas pelo Tema Gerador”?** Se optarmos para a construção de uma horta livre de agrotóxico, que conhecimentos de matemática, geografia, ciências, darão maior rigor científico possível? Que áreas de estudos estarão sendo privilegiadas neste tema e como iremos trabalhar as áreas que pouco serão mencionadas? Para que todas as áreas sejam contempladas, poderá levantar alguns conteúdos a serem trabalhados paralelamente ao tema sempre que for importante, para que outros objetivos previstos no Planejamento anual sejam alcançados.

g) É preciso prever como será o desenvolvimento do tema. Lembrar que as aulas práticas (campo) necessitam acontecer e as tarefas precisam ser distribuídas. E no caso da construção da horta, pensar na distribuição de tarefas das turmas e o desenvolvimento das aulas práticas. Muitas vezes, aquilo que se planejou poderá ser modificado totalmente. Por isso o planejamento precisa ter flexibilidade.

h) Prever os recursos tanto materiais, humanos quanto financeiros é essencial para o desenvolvimento das ações.

i) O tempo de duração no desenvolvimento de um tema é bem relativo. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental é conveniente que se faça no máximo dentro de um mês. Poderá também acontecer que um mesmo tema seja encerrado para os anos iniciais do Ensino Fundamental e tenha sua continuidade nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante considerar também que, alunos menores não se prendem muito tempo em um mesmo assunto, portanto um mesmo tema poderá ser subdividido em vários subtemas, assim iremos garantir a motivação e o envolvimento dos alunos nos estudos propostos.

j) A Proposta de Avaliação com tema gerador precisa ser definida com o detalhamento das ações. É preciso definir critérios e instrumentos comuns a serem seguidos pelo conjunto de professores. O Conselho de Classe precisa ser definido como irá acontecer. É importante definir quem fará e quando haverá momentos para avaliar a execução das atividades planejadas. É preciso também que haja a flexibilidade de ações avaliativas. O processo avaliativo precisa ser planejado de forma que seja diagnosticado como está sendo feito o desenvolvimento dos temas, em que medida os objetivos estão sendo atingidos e como podem ser qualificados. É importante que seja elaborado procedimentos de avaliação como organização de caderno de registro, esboço de instrumentos de avaliação. Importante pontuar que, antes de se começar o desenvolvimento de um novo Tema Gerador, a equipe pedagógica necessita fazer uma avaliação minuciosa de tudo que aconteceu de positivo e negativo durante o processo, para que os próximos temas sejam aperfeiçoados.

## **5. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR**

A disciplina “Produção Rural”, essencial no Currículo da Educação do Campo necessita ser sistematicamente planejada e executada com base na Nova Proposta do Campo. Com o objetivo de valorizar a cultura campestre e fortalecer o currículo das escolas do campo, é necessário repensar a organização dos saberes escolares para que os professores possam desenvolver conteúdos específicos e significativo em cada ano.

Para o direcionamento do trabalho do professor, foram elencadas competências, habilidades e conteúdos, para nortear a prática docente no desenvolvimento da disciplina de Produção Rural Familiar.



COMPETÊNCIA	HABILIDADES	CONTEÚDOS 1º BIMESTRE
<p>Perceber que no ambiente existem diferentes seres vivos e não vivos que interagem, e sua preservação contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas;</p> <p>Perceber que a água é um recurso importante para o ambiente e sua preservação é essencial para a manutenção da vida no planeta;</p> <p>Perceber que os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas em produtos agrícolas e pastagens, e seu uso intensivo causam degradação dos recursos naturais, e podem causar desequilíbrios biológicos e ecológicos.</p> <p>Desenvolver noções de cooperação, para reconhecer que o trabalho coletivo contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas;</p>	<p>Perceber o ambiente ao seu entorno.</p> <p>Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vive;</p> <p>Diferenciar seres vivos e seres não vivos.</p> <p>Perceber a diversidade de animais e desenvolver ações de preservação.</p> <p>Perceber a importância da coleta seletiva do lixo para a melhoria da qualidade de vida.</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças nas plantas;</p> <p>Desenvolver o hábito de ler e interpretar palavras informativas e imagens.</p> <p>Identificar as partes de uma planta e desenvolver ações de preservação.</p> <p>Identificar ambientes onde os vegetais são cultivados.</p> <p>Perceber que a água é essencial à vida e necessita ser preservada;</p> <p>Perceber que as embalagens de agrotóxicos contribuem para a poluição dos mananciais hídricos;</p> <p>Reconhecer e comparar as diferenças entre os animais;</p> <p>Perceber que os animais também são acometidos por doenças que podem transmitir ao homem;</p> <p>Desenvolver o hábito de ler e interpretar pequenos textos informativos e imagens.</p> <p>Compreender que a falta de higiene pessoal e ambiental causam prejuízos à saúde.</p>	<p>Noções do ambiente;</p> <p>Diferenciação dos seres vivos e não vivos;</p> <p>Preservação ambiental;</p> <p>Cuidados com o lixo;</p> <p>Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação;</p>
		<p style="text-align: center;"><b>2º BIMESTRE</b></p> <p>As plantas</p> <p>Parte e ciclo de vida das plantas;</p> <p>Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação;</p> <p>Noções sobre cuidados e doenças de plantas;</p> <p>Noções básicas sobre doenças de frutas;</p> <p>A Água: Descarte de Embalagens de agrotóxico</p>
		<p style="text-align: center;"><b>3º BIMESTRE</b></p> <p>Diversidade dos animais: Conhecer diferentes Espécies de animais;</p> <p>Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação;</p> <p>Noções básicas sobre doenças dos animais;</p>
		<p style="text-align: center;"><b>4º BIMESTRE</b></p> <p>Alimentação: a importância da alimentação humana;</p> <p>Órgãos do sentido;</p> <p>Limpeza do corpo e do ambiente;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 2º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Perceber que no ambiente existem diferentes seres vivos e não vivos que interagem, e sua preservação contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas;</p> <p>Perceber que a água é um recurso importante para o ambiente e sua preservação é essencial para a manutenção da vida no planeta;</p> <p>Perceber que os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas em produtos agrícolas e pastagens, e seu uso intensivo causa a degradação dos recursos naturais, e podem gerar desequilíbrios biológicos e ecológicos.</p> <p>Perceber que as zoonoses são doenças transmitidas ao homem através de bactérias, fungos e outros microrganismos diversos, reconhecendo as vacinas como um dos recursos para prevenção;</p>	<p>Reconhecer a importância da preservação e conservação dos ambientes.</p> <p>Diferenciar seres vivos e seres não vivos e os ambientes transformados.</p> <p>Reconhecer diversos ambientes e Identificar ecossistemas locais.</p> <p>Perceber que as embalagens de agrotóxicos contribuem para a poluição dos mananciais hídricos;</p> <p>Reconhecer que existem vegetais em diferentes ambientes com formas, tamanhos e tipos diferentes.</p> <p>Reconhecer a importância dos seres vivos na terra e desenvolver noções de preservação.</p> <p>Conhecer a importância da coleta seletiva do lixo para a melhoria da qualidade de vida.</p> <p>Reconhecer a importância da água na vida dos seres vivos e adotar atitudes para o uso racional deste recurso.</p> <p>Reconhecer que os animais também são acometidos por doenças que podem transmitir ao homem;</p> <p>Reconhecer que existem animais em diferentes ambientes com formas, tamanhos e tipos diferentes.</p> <p>Perceber que os animais também são acometidos por doenças que podem ser transmitidas ao homem;</p> <p>Compreender que a falta de higiene pessoal e ambiental causam prejuízos à saúde;</p> <p>Identificar a situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e de saúde;</p>	<p><b>1º BIMESTRE</b></p> <p>O Ambiente: Transformação e interação; Tipos de ambiente; Preservação do ambiente; Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação; Cuidados com o agrotóxico;</p>
		<p><b>2º BIMESTRE</b></p> <p>Diversidade de vegetais; A importância dos animais; Cuidado com o lixo: coleta seletiva; Embalagens de agrotóxicos; Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação; A importância da água; Higiene e saúde: Conhecer algumas zoonoses;</p>
		<p><b>3º BIMESTRE</b></p> <p>Animais vertebrados: anfíbios, peixes, aves e mamíferos; Animais Invertebrados terrestre e aquático; Atividades lúdicas para desenvolver a cooperação; Conhecer doenças dos animais domésticos e silvestre;</p>
		<p><b>4º BIMESTRE</b></p> <p>O Corpo Humano; Higiene e saúde: Conhecer algumas zoonoses;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 3º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
		<b>1º BIMESTRE</b>

[Digite texto]

<p>Perceber que no ambiente existem diferentes seres vivos e não vivos que interagem, e sua preservação contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas;</p> <p>Perceber que a água é um recurso importante para o ambiente e sua preservação é essencial para a manutenção da vida no planeta;</p> <p>Perceber que os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas em produtos agrícolas e pastagens, seu uso intensivo causa a degradação dos recursos naturais e desequilíbrios ambientais.</p> <p>Reconhecer que os ecossistemas abrigam seres vivos e não vivos e as ações de preservação contribui para a manutenção das formas de vida no planeta;</p>	<p>Desenvolver atitudes de valoração quanto aos recursos hídricos e o consumo sustentável deste recurso natural.</p> <p>Conhecer formas de poluição e desenvolver atitudes para reduzir a poluição do ar.</p> <p>Reconhecer a importância do descarte correto das embalagens de agrotóxicos;</p> <p>Compreender que as plantas são acometidas por doenças;</p> <p>Identificar as doenças mais frequentes em vegetais como o arroz, o milho e o feijão;</p> <p>Diferenciar seres produtores, consumidores e decompositores de uma cadeia alimentar;</p> <p>Conhecer algumas doenças que acometem os vegetais;</p> <p>Identificar um ecossistema e Perceber que algumas atividades humanas interferem de forma negativa nos ambientes, prejudicando a vida no planeta.</p> <p>Desenvolver noções de inspeção e higienização da carne, leite e derivados;</p> <p>Conhecer algumas doenças acometidas nos animais que podem transmitir ao homem e desenvolver atitudes para preveni-las;</p> <p>Perceber que os animais também são acometidos por doenças e as vacinas são recursos para a prevenção;</p> <p>Compreender que a agricultura orgânica está diretamente relacionada ao <u>desenvolvimento sustentável</u>, reconhecendo a ausência de produtos químicos sintéticos em sua produção;</p>	<p>A importância da água; A Poluição do Ar: estratégias para reduzir a poluição local; Os vegetais: importância e cuidado; Poluição ambiental: Embalagem de agrotóxico;</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>
		<p>Os Vegetais: Estrutura e classificação; Doenças dos Vegetais; Cadeia alimentar;</p>
		<b>3º BIMESTRE</b>
		<p>Os Vegetais; Os ecossistemas: desmatamento, queimadas, poluição, modificações do ambiente, exploração; Cuidados com a alimentação: Noção básica de higiene e inspeção de carnes, leite e derivados;</p>
		<b>4º BIMESTRE</b>
<p>Doenças contagiosas dos animais: brucelose, raiva, mormo, varíola bovina, estomatite vesicular, linfadenite, gripe aviária;</p> <p>Agricultura orgânica; Hortaliças orgânicas;</p>		

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 4º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
		<b>1º BIMESTRE</b>



<p>Reconhecer que a Agricultura Orgânica está diretamente relacionada ao desenvolvimento sustentável e seu princípio de produção é estabelecer o equilíbrio da natureza através da utilização de métodos naturais de adubação e controle de pragas.</p> <p>Perceber que a água é um recurso importante para o ambiente e sua preservação é essencial para a manutenção da vida no planeta;</p> <p>Perceber que os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas em produtos agrícolas e pastagens, seu uso intensivo causa a degradação dos recursos naturais e desequilíbrios ambientais.</p>	<p>Compreender a importância da agricultura orgânica para o meio ambiente;</p> <p>Reconhecer a importância dos adubos orgânicos para o meio ambiente;</p> <p>Perceber que restos de alimentos orgânicos podem ser transformados em adubos;</p> <p>Conhecer as etapas de confecção de uma composteira doméstica;</p> <p>Conhecer como se dá o processo da cadeia produtiva da carne e do leite;</p> <p>Reconhecer que o ser humano é o principal agente que modifica o meio ambiente;</p> <p>Perceber que a falta de higiene nos processos de produção de carnes, leite e seus derivados causam danos à saúde das pessoas;</p> <p>Perceber que existe órgão específico para inspecionar a produção de carnes e leites;</p> <p>Compreender a importância dos alimentos orgânicos para a saúde das pessoas;</p> <p>Desenvolver hábitos para utilizar alimentos orgânicos;</p> <p>Reconhecer práticas de controle de queimadas;</p> <p>Perceber que existem atividades para conservação do solo e da água;</p> <p>Reconhecer os danos causados pelo uso incorreto de agrotóxicos aos seres humanos e à natureza e desenvolver atitudes de prevenção;</p> <p>Conhecer as práticas do uso correto do agrotóxico;</p>	<p>Agricultura orgânica; Noções sobre Cooperativas; Adubos orgânicos; Composteira doméstica; Cadeia produtiva da carne e do leite;</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>
		<p>Vegetais orgânicos; Importância econômica dos alimentos orgânicos; Higiene e saúde: Cuidados com a alimentação: higiene e inspeção de carnes, leite e derivados;</p>
		<b>3º BIMESTRE</b>
		<p>Uso racional dos recursos naturais: da água, do solo, do fogo e do ar; Relações Ecológica;</p>
		<b>4º BIMESTRE</b>
		<p>Agrotóxico: forma correta de utilização, descarte e proteção do aplicador. Fontes alternativas de energia;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 5º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>1º BIMESTRE</b>
		<b>CONTEÚDOS</b>

[Digite texto]

<p>Reconhecer que a Agricultura Orgânica está diretamente relacionada ao desenvolvimento sustentável e seu princípio de produção é estabelecer o equilíbrio da natureza através da utilização de métodos naturais de adubação e controle de pragas.</p> <p>Perceber a importância dos vegetais;</p> <p>Perceber que os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas em produtos agrícolas e pastagens, seu uso intensivo causa a degradação dos recursos naturais e desequilíbrios ambientais.</p>	<p>Entender o que é Sanidade Animal;</p> <p>Identificar os principais tipos de criação animal e reconhecer os tipos de criação que predominam no Estado do Tocantins;</p> <p>Perceber a importância da agroindústria no processo de transformação de alimentos;</p> <p>Entender o que é sanidade vegetal;</p> <p>Identificar os principais tipos de produção vegetal, reconhecendo alguns tipos de vegetais predominantes no Estado do Tocantins;</p> <p>Perceber a importância da agroindústria na produção de alimentos;</p> <p>Desenvolver noções básicas sobre os produtos e subprodutos gerados na agroindústria;</p> <p>Perceber algumas características e composição de algumas técnicas para manter o solo produtivo;</p> <p>Reconhecer que existem agrotóxicos agrícolas e não agrícolas;</p> <p>Desenvolver atitudes para consumir produtos e subprodutos gerados na agroindústria;</p> <p>Desenvolver práticas de comercialização e fiscalização na fruticultura e horticultura;</p>	<p>Sistema de criação animal;</p> <p>Principais doenças que acometem os animais;</p> <p>Agroindústria: laticínios e frigoríficos;</p> <p>Fruticultura;</p> <p>Horticultura;</p> <p>Noções sobre Cooperativas;</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>
		<p>Agroindústria: laticínios e frigoríficos;</p> <p>Fruticultura;</p> <p>Horticultura;</p> <p>Principais doenças que acometem os vegetais;</p>
		<b>3º BIMESTRE</b>
		<p>Criação animal;</p> <p>Agroindústria: laticínios e frigoríficos;</p> <p>O Solo</p> <p>Agrotóxicos</p> <p>Fruticultura;</p> <p>Horticultura;</p>
<b>4º BIMESTRE</b>		
		<p>Criação animal;</p> <p>Agroindústria: laticínios e frigoríficos;</p> <p>Fruticultura;</p> <p>Horticultura;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 6º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>1º BIMESTRE</b>
		<b>CONTEÚDOS/PROCEDIMENTOS</b>

<p>Compreender a importância do sistema agroecológico e a complexidade do solo.</p> <p>Reconhecer e utilizar-se de práticas conservacionistas que proporcionem harmonia entre a ação humana e os recursos naturais.</p> <p>Compreender a importância das práticas conservacionistas para a garantia de uma boa produção com o mínimo possível de impactos ambientais.</p> <p>Ser capaz de valorizar as práticas que tratam o solo com respeito;</p>	<p>Conhecer o funcionamento de um sistema agroecológico;</p> <p>Conhecer o solo agrícola e a importância de mantê-lo coberto e sua composição orgânica e microbiológica;</p> <p>Conhecer noções básicas de defesa sanitária vegetal na fruticultura;</p> <p>Conhecer as pragas proveniente da bananicultura;</p> <p>Reconhecer que através das Cooperativas as comunidades locais podem desenvolver alternativas econômica, preservando os elementos que compõe a cultura local;</p> <p>Identificar e tornar ciente da importância de o lidar com o solo e a água, assim como o manejá-lo corretamente para que possa garantir a manutenção da vida;</p> <p>Conhecer os princípios do sistema agroflorestal;</p> <p>Saber como se desenvolver um plantio consorciado, a rotação de culturas e o manejo do mato;</p> <p>Conhecer um pouco sobre aptidão agrícola.</p> <p>Identificar práticas de controle de queimadas.</p> <p>Saber como se desenvolve práticas de conservação do solo e da água, tais como plantio em nível e plantio direto.</p> <p>Conhecer a importância e as respectivas plantas utilizadas como adubação verde.</p> <p>Conhecer as respectivas práticas que melhoram a fertilidade do solo sem degradá-lo;</p>	<p>Agroecologia;</p> <p>O solo agrícola;</p> <p>Matéria orgânica;</p> <p>Microorganismo do solo;</p> <p>Cobertura do solo;</p> <p>Fruticultura: Principais frutas produzidas no Estado; Doenças da banana;</p> <p>Noções de Cooperativas;</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>
		<p>Manejo e conservação do solo e da água;</p> <p>Sistema Agroflorestal;</p> <p>Plantio consorciado;</p> <p>Rotação de culturas;</p> <p>Manejo do mato e alternância de capina;</p>
		<b>3º BIMESTRE</b>
		<p>Cultivo de acordo com a capacidade do solo (aptidão agrícola).</p> <p>Controle do fogo.</p> <p>Plantio em nível.</p> <p>Plantio direto.</p> <p>Adubação verde.</p>
<b>4º BIMESTRE</b>		
		<p>Adubação orgânica.</p> <p>Uso do esterco;</p> <p>A compostagem;</p> <p>Produção de húmus (minhocultura);</p> <p>Amostragem e análise do solo;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 7º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>1º BIMESTRE</b>
		<b>CONTEÚDOS</b>

[Digite texto]

<p>Compreender como funciona a legislação ambiental e reconhecer os seus benefícios socioambientais.</p> <p>Reconhecer às possibilidades de se praticar a agricultura de forma sustentável destacando a olericultura agroecológica como caminho para se garantir alimento saudável.</p> <p>Ser capaz de identificar os passos de implantação de uma horta agroecológica.</p> <p>Reconhecer que no estado do Tocantins existem diferentes pragas das quais estão focadas em algumas culturas de maior expressão econômica social para o estado, e o controle é realizado através do monitoramento de pragas.</p>	<p>Identificar as principais doenças causadas por fungos bem como suas consequências para a lavoura;</p> <p>Conhecer como é feito a coleta de material para identificar a presença da doença transmitida por fungos;</p> <p>Conhecer as leis contidas na legislação ambiental brasileira;</p> <p>Saber o que rege a lei quanto: a área de reserva legal, área de preservação permanente e utilização da água.</p> <p>Conhecer o caminho a percorrer para conseguir licenciamento para desmatamento, queimada controlada e como conseguir outorga d água.</p> <p>Identificar as práticas que garantam sustentabilidade dentro da agricultura.</p> <p>Adquirir noções de como trabalhar com olericultura agroecológica.</p> <p>Reconhecer que a composição microbiológica do solo é primordial para a garantia da fertilidade e consequentemente a sustentabilidade ambiental.</p> <p>Conhecer técnicas empregadas no monitoramento das pragas do arroz e do milho;</p> <p>Saber como escolher o local adequado para a construção da horta e a forma ideal de preparo dos canteiros, covas e sementeira.</p> <p>Identificar os tipos de adubação orgânica e como utilizá-la.</p> <p>Conhecer os procedimentos de plantio no local definitivo e em sementeira o transplante e as respectivas hortaliças de cada local.</p> <p>Conhecer os procedimentos de manutenção, controle alternativo e colheita das hortaliças.</p> <p>Compreender qual o papel da Defesa Sanitária Vegetal no controle de qualidade dos frutos;</p> <p>Conhecer as principais doenças que atava os frutos;</p>	<p>Doenças transmitidas por fungos; Ferrugem asiática; Ferrugem alaranjada da cana-de-açúcar; Legislação ambiental Área de reserva legal Área de preservação permanente (APP)</p>
	<b>2º BIMESTRE</b>	
	<p>Licenciamento Ambiental (desmatamento-queimada controlada); Outorga d água – capacitação de água; O que é agricultura sustentável; Horticultura Agroecológica; Importância das hortaliças; Microorganismos do solo.</p>	
	<b>3º BIMESTRE</b>	
	<p>Preparação para o cultivo de hortas (escolha de local, preparo de canteiros e sementeira). Adubação orgânica. Plantio definitivo (canteiro) e em sementeira. Tratos culturais (manutenção) Medidas alternativas de controle de pragas das hortaliças. Colheita.</p>	
<b>4º BIMESTRE</b>		
	<p>Importância Defesa Sanitária Vegetal do Tocantins; Fruticultura: Importância das frutas para a saúde; Doenças que acometem frutas: mosca das frutas Higiene, Prevenção e controle de moscas de frutas Noções de Cooperativa;</p>	

	<p>Identificar os frutos de maior valor comercial para a economia do Tocantins;</p> <p>Reconhecer que através das Cooperativas as comunidades locais podem desenvolver alternativas econômica e preserva os elementos que compõe a cultura local;</p> <p>Aprender a identificar e diferenciar o bicudo de outro tipo de praga;</p>	
--	--	--

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 8º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>1º BIMESTRE</b>
		<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Estabelecer relações entre a saúde dos animais e a existência de defesas naturais e estimuladas, identificando as vacinas como necessidade para a prevenção de doenças;</p> <p>Adquirir noções sobre a higiene dos alimentos, compreendendo a importância de se alimentar com produtos inspecionados para evitar o perigo que os alimentos clandestinos oferecem.</p> <p>Compreender a importância da notificação para erradicação da Febre Aftosa para o País, reconhecendo as principais doenças de notificação imediata e obrigatória bem como os prejuízos causados a pecuária Brasileira.</p> <p>Compreender que os sistemas Agroflorestais contribuem para a</p>	<p>Conhecer as principais práticas de manejo do rebanho;</p> <p>Relacionar as principais doenças e parasitas do rebanho;</p> <p>Identificar as vacinações obrigatórias na prevenção de doenças;</p> <p>Reconhecer a importância e obrigatoriedade da vacinação nos animais como estratégias de prevenção de doenças e melhoria de qualidade de vida do homem;</p> <p>Identificar os prejuízos causados pela doença Febre Aftosa;</p> <p>Conhecer o calendário de vacinação;</p> <p>Conhecer a forma correta de transporte de leite;</p> <p>Entender o processamento que o leite e derivados sofrem dentro de uma indústria;</p> <p>Reconhecer os selos de inspeção de produtos de origem animal;</p> <p>Compreender que a Agrossilvicultura contribui para minimizar o processo de degradação ambiental;</p> <p>Reconhecer que os sistemas Agroflorestais contribuem para a fertilidade do solo;</p> <p>Reconhecer a importância dos produtos orgânicos/agroecológicos na alimentação escolar, disseminando</p>	<p>Noções de criação de gado misto (gado de corte/gado de leite);</p> <p>Noções de Sanidade animal;</p> <p>A febre aftosa;</p> <p>Vacinas: Resposta imunológica; Prevenção</p> <p>Principais vacinas obrigatórias.</p> <p>Febre aftosa: definição e diferenciação de outras doenças;</p> <p>Transmissão e erradicação da aftosa;</p> <p>Importância da fiscalização da ADAPEC;</p>
		<p><b>2º BIMESTRE</b></p> <p>Manejo da vacinação;</p> <p>Noções sobre Indústria de leite e Derivados;</p> <p>Contaminações básicas de produtos;</p> <p>Produtos lácteos clandestinos: perigo para a sociedade;</p> <p>Selo de inspeção e rotulagem oficial;</p> <p>Defesa agropecuária: importância e ações.</p> <p>Horticultura agroecológica;</p> <p>Adubação orgânica;</p> <p>Introdução à Agrossilvicultura;</p>
		<p><b>3º BIMESTRE</b></p>

[Digite texto]

fertilidade do solo, amplia as possibilidades de manutenção dos biomas locais, recupera os recursos hídricos e mantém a biodiversidade.	<p>sistemas de produção de menor impacto ambiental;</p> <p>Vivenciar a produção de mudas como estratégia para melhorar seu habitat;</p> <p>Reconhecer a importância e obrigatoriedade da vacinação nos animais como estratégias de prevenção de doenças e melhoria de qualidade de vida do homem;</p> <p>Compreender a importância da defesa agropecuária para o Estado, por meio das ações desenvolvidas pela ADAPEC;</p> <p>Conhecer as principais doenças que acometem as criações de aves;</p> <p>Desenvolver estratégias para identificar os principais sinais clínicos de um animal enfermo;</p> <p>Conhecer as principais práticas de manejo da criação de galinha caipira;</p> <p>Identificar práticas alternativas de instalações e alimentação;</p>	<p>Importância dos Sistemas Agroflorestais;</p> <p>O desmatamento: causas e consequências;</p> <p>Silvicultura: produção de mudas;</p> <p>Doença dos animais: Brucelose: agente etiológico, controle e erradicação;</p> <p>A raiva nos herbívoros: identificação dos principais transmissores;</p> <p>Morcegos Hematófagos – o perigo para o ser humano e os prejuízos para a pecuária;</p> <p>Sanidade dos Equídeos - principais doenças.</p>
		<p style="text-align: center;"><b>4º BIMESTRE</b></p> <p>Sanidade avícola;</p> <p>Métodos de prevenção e controle das principais doenças: Influenza Aviária e Newcastle;</p> <p>Importância da ADAPEC nas ações de trânsito e fiscalização de aves;</p> <p>Noções de criação de galinha: corte e postura.</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 9º ANO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
		<b>1º BIMESTRE</b>
<p>Compreender a importância da notificação no processo de erradicação da Febre Aftosa no País, compreendendo e reconhecendo as principais doenças de notificação imediata e obrigatória bem como os prejuízos causados a pecuária Brasileira.</p> <p>Compreender que o extrativismo é uma das atividades mais antiga do homem, e deve ser explorada de forma sustentável, reconhecendo sua biodiversidade conforme as</p>	<p>Conhecer a legislação Federal e Estadual PNEFA - Programa Nacional de Erradicação e Prevenção da Febre Aftosa;</p> <p>Conhecer formas captação, utilização e comercialização de sementes;</p> <p>Conhecer a legislação que normatiza o trânsito de produtos de origem vegetal em âmbito Estadual e Federal;</p> <p>Conhecer as principais doenças que acometem os suínos;</p> <p>Reconhecer as etapas do sistema de criação de suínos;</p> <p>Conhecer o ciclo completo da produção da carne de suíno;</p> <p>Desenvolver estratégias para identificar os principais sinais clínicos de um animal suíno enfermo;</p>	<p>Febre Aftosa – Noções sobre a legislação Federal e Estadual PNEFA;</p> <p>Sanidade Suídea;</p> <p>A produção de carne suína;</p> <p>Criação de suínos: Importância econômica;</p> <p>Orientações básicas para iniciar a criação de suínos;</p> <p>Avaliação de impactos ambientais; Construção;</p> <p>Alimentação; Manejo; Comercialização.</p>
		<p style="text-align: center;"><b>2º BIMESTRE</b></p> <p>Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acomete os suínos;</p> <p>Importância da ADAPEC nas ações de trânsito e fiscalização de suínos;</p> <p>Agricultura Familiar;</p> <p>A importância da Biodiversidade vegetal;</p>

<p>especificidade de cada região, bem como seu valor econômico ;</p> <p>Reconhecer que a Economia Solidária é uma prática regida por valores como Autogestão, Cooperação, Democracia, Solidariedade, Respeito à Natureza, Valorização e promoção da dignidade do trabalho humano;</p>	<p>Reconhecer a importância da Agricultura familiar como forma de produção na gestão e trabalho dos agricultores;</p> <p>Identificar a biodiversidade vegetal que contribui para a economia local;</p> <p>Conhecer as principais doenças que acometem os caprinos e ovinos;</p> <p>Conhecer o ciclo completo da produção da carne de caprinos e ovinos;</p> <p>Desenvolver estratégias para identificar os principais sinais clínicos de um animal caprino e ovino enfermo;</p> <p>Identificar as práticas que garantam sustentabilidade e produtividade na horticultura agroecológica;</p> <p>Reconhecer que a composição microbiológica do solo é primordial para a garantia da fertilidade e consequentemente a sustentabilidade ambiental.</p> <p>Reconhecer que a produção da galinha caipira é uma das alternativas em razão de sua resistência para suportar doenças e adversidades climáticas, tornando-se uma alternativa para local com menor infra-estrutura produtiva.</p> <p>Compreender as etapas do sistema de criação da galinha caipira;</p>	Noções de Extrativismo;
		<b>3º BIMESTRE</b>
		<p>Sanidade de caprinos e ovinos;</p> <p>A produção de carne caprina e ovina;</p> <p>Métodos de prevenção e controle das principais doenças que acomete os caprinos e ovinos;</p> <p>Importância da ADAPEC nas ações de trânsito e fiscalização de caprinos e ovinos;</p>
		<b>4º BIMESTRE</b>
		<p>Sistema de produção da “Horticultura Agroecológica;</p> <p>Resíduos orgânico e Produção de húmus;</p> <p>Pragas comuns que acometem as hortas;</p> <p>Sistema de criação de Galinha caipira: Manejo nutricional; Alimentação alternativa; Instalações e equipamentos;</p> <p>Sanidades das aves; Reprodução; Comercialização da carne e ovos;</p>

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>		
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<p>Identificar práticas de controle sanitário nos estabelecimentos que desenvolvem atividades relacionadas à reprodução, cultivo, comercialização e outras atividades aquícolas, para impedir a introdução de doenças exóticas e controlar ou erradicar aquelas</p>	<p>Compreender o processo da cadeia produtiva de carnes;</p> <p>Reconhecer a biossegurança como estratégias que contribui para diminuir o risco de infecções, aumentar o controle de higiene nos plantéis, minimizar a contaminação do ecossistema e resguardar a saúde do consumidor final do produto;</p> <p>Compreender técnicas no desenvolvimento da olericultura agroecológica.</p>	<b>1º BIMESTRE</b>
		<p>Cadeia produtiva de carnes no Estado do Tocantins de bovinos, suínos, aves, caprinos e ovinos;</p> <p>Noções de biossegurança e biosseguridade;</p> <p>Noções de Agroindústria;</p> <p>Cooperativa – Importância das Cooperativas nos sistemas de produção e criação;</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>

[Digite texto]

<p>doenças existentes no país;</p> <p>Compreender a importância da notificação no processo de erradicação da Febre Aftosa no País, reconhecendo as principais doenças de notificação imediata e obrigatória bem como os prejuízos causados a pecuária Brasileira.</p> <p>Compreender que o extrativismo é uma das atividades mais antiga do homem, e deve ser explorada de forma sustentável, reconhecendo sua biodiversidade conforme as especificidade de cada região, bem como seu valor econômico;</p> <p>Reconhecer que a Economia Solidária é uma prática regida por valores como Autogestão, Cooperação, Democracia, Solidariedade, Respeito à Natureza, Valorização e promoção da dignidade do trabalho humano;</p>	<p>Reconhecer técnicas de monitoramento desenvolvida na olericultura para combater pragas que acometem as hortaliças;</p> <p>Reconhecer as principais espécies de peixes de maior comercialização;</p> <p>Compreender o ciclo de vida dos peixes;</p> <p>Reconhecer a piscicultura como uma das atividades aquícola que contribui para a alimentação, geração de renda, desenvolvendo técnicas de produção e consumo</p> <p>Reconhecer que a composição microbiológica do solo é primordial para a garantia da fertilidade e consequentemente a sustentabilidade ambiental.</p> <p>Diferenciar os critérios mercadológicos, econômicos, biológicos e ambientais na produção de peixes;</p> <p>Reconhecer a importância das Cooperativas e Associações nos processos de produção e comercialização, como estratégia para tornar eficientes os esforços coletivos;</p> <p>Desenvolver noções básicas sobre os produtos e subprodutos gerados na agroindústria;</p> <p>Reconhecer que através das Cooperativas se agregam forças para a geração de renda e sustentação das comunidades locais;</p>	<p>Aqüicultura: Importância no contexto brasileiro;</p> <p>Piscicultura: Conceito; Ciclo de vida dos peixes;</p> <p>Espécies de peixes predominantes no Estado do Tocantins;</p> <p>Espécies para comercialização;</p> <p>Agroindustria;</p> <p>A importância da Agroindustria no Tocantins;</p> <p>Funcionamento das Cooperativas;</p> <p style="text-align: center;"><b>3º BIMESTRE</b></p> <p>Confecção de tanques para criação de peixes;</p> <p>Uso dos recursos hídricos eficiente;</p> <p>Controle de macrófitas dos viveiros;</p> <p>Fertilização de viveiros;</p> <p>Recria e engorda de Peixes;</p> <p style="text-align: center;"><b>4º BIMESTRE</b></p> <p>Manejo sanitário em piscicultura;</p> <p>A importância da qualidade da água nos tanques;</p> <p>Período de crescimento e engorda dos peixes;</p> <p>Agroindustria: comercialização de peixes;</p> <p>Despesas e Transporte de Peixes;</p> <p>Doenças de notificação obrigatória;</p> <p>Trânsito de Animais Aquáticos;</p> <p>Espécies de Interesse na Piscicultura.</p>
---	---	---

**PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

[Digite texto]



COMPETÊNCIA	HABILIDADES	1º BIMESTRE
		CONTEÚDOS
<p>Compreender que o extrativismo é uma das atividades mais antiga do homem, e deve ser explorada de forma sustentável, reconhecendo sua biodiversidade conforme as especificidade de cada região, bem como seu valor econômico;</p> <p>Reconhecer a fruticultura como uma atividade de grande importância para o homem, tanto no aspecto nutricional, como econômico e social, e desenvolver técnicas de cultivá-las de forma sustentável;</p> <p>Reconhecer a olericultura as possibilidades de se praticar a agricultura de forma sustentável destacando a olericultura agroecológica como caminho para se garantir alimento saudável.</p> <p>Ser capaz de identificar os passos de implantação de uma horta agroecológica.</p> <p>Reconhecer que a Economia</p>	<p>Reconhecer o extrativismo é uma prática realizada desde a pré-história e fundamental para a sobrevivência do homem;</p> <p>Identificar formas predatórias de extrativismo animal para evitar a extinção de espécies e comprometer o equilíbrio dos ecossistemas;</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito ao meio ambiente, com base na Legislação ambiental, repudiando quaisquer ações de biopirataria;</p> <p>Reconhecer a importância das sementes na disseminação das espécies vegetais, identificando estratégias de comercialização e utilização de sementes e mudas livres de pragas e doenças;</p> <p>Compreender que o desperdício de alimentos é um dos grandes problemas que o mundo enfrenta e identificar ações que poderá contribuir para minimizar a fome no mundo;</p> <p>Desenvolver técnicas na produção de mudas de plantas frutíferas;</p> <p>Compreender os fundamentos e época adequada para a realização da poda nas plantas frutíferas;</p> <p>Reconhecer as principais pragas que acometem as plantas frutíferas, reconhecendo o período mais apropriado para seu controle;</p> <p>Desenvolver hábitos de utilizar a matéria prima de resíduos orgânicos para confecção de fertilizantes;</p>	<p>Extrativismo animal;</p> <p>Importância do Extrativismo</p> <p>Biopirataria animal;</p> <p>Fruticultura – Importância no contexto brasileiro e o desperdício;</p> <p>Importância do clima na produção de frutas;</p> <p>Cooperativa;</p>
		2º BIMESTRE
		<p>Plantas frutíferas predominantemente no Estado do Tocantins;</p> <p>Instalação de pomares: requisitos básicos;</p> <p>Técnicas para produção de mudas;</p> <p>Nutrição e adubação de plantas frutíferas;</p>
		3º BIMESTRE
<p>Morfologia das plantas frutíferas;</p> <p>Doenças que acometem as plantas frutíferas</p> <p>Importância da Agroindústria de frutas;</p> <p>O processamento de frutos;</p> <p>Compostagem de resíduos;</p>		
4º BIMESTRE		

<p>Solidária é uma prática regida por valores como Autogestão, Cooperação, Democracia, Solidariedade, Respeito à Natureza, Valorização e promoção da dignidade do trabalho humano;</p>	<p>Desenvolver técnicas para a construção de composteira, para utilizando os resíduos sólidos orgânicos como matéria prima;</p> <p>Identificar práticas que garantam sustentabilidade e produtividade na produção animal em agricultura orgânica;</p> <p>Reconhecer práticas de Cooperativismo e associativismo em prol do fortalecimento de grupos e comunidades;</p> <p>Compreender como funciona uma Cooperativa;</p> <p>Reconhecer que através das Cooperativas se agregam forças para a geração de renda e sustentação das comunidades locais;</p>	<p>Tipos e sistema de criação animal;</p> <p>Pecuária Orgânica no Brasil e no mundo;</p> <p>Procedimentos técnicos recomendados para produção animal em agricultura orgânica;</p> <p>Agroindústria: laticínios e frigoríficos;</p> <p>Economia Solidária.</p>
--	---	---

<b>PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>						
<b>COMPETÊNCIA</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>CONTEÚDOS</b>				
		<b>1º BIMESTRE</b>				
<p>Reconhecer que a Economia Solidária é uma prática regida por valores como Autogestão, Cooperação, Democracia, Solidariedade, Respeito à Natureza, Valorização e promoção da dignidade do trabalho humano;</p> <p>Reconhecer a importância da agrobiodiversidade como estratégia para recuperar os sistemas de produção de alimentos sustentáveis valorizando a agricultura familiar;</p> <p>Reconhecer a fruticultura como uma atividade de grande importância para o homem, tanto no aspecto nutritivo, como econômico e social, e desenvolver</p>	<p>Reconhecer práticas de Cooperativismo e associativismo em prol do fortalecimento de grupos e comunidades;</p> <p>Compreender como funciona uma Cooperativa;</p> <p>Reconhecer procedimentos contidos na legislação quanto a aquisição de sementes e mudas;</p> <p>Identificar atitudes de preservação e resgate do patrimônio genético das sementes utilizadas pelos povos para evitar a extinção;</p> <p>Desenvolver atitudes para valorizar e resgatar as sementes crioulas reconstruindo os saberes dos povos para manter a vida no planeta;</p> <p>Reconhecer a importância dos bancos de sementes para fomentar a agricultura familiar;</p> <p>Identificar técnicas para a manutenção das sementes crioulas;</p> <p>Identificar as principais doenças causadas por fungos bem como suas conseqüências para a lavoura;</p>	<p>Olericultura agroecológica;</p> <p>Medidas alternativas de controle de pragas das hortaliças.</p> <p>Extratativismo;</p> <p>Agrobiodiversidade;</p> <p>A importância das sementes para a manutenção das espécies vegetais;</p> <p>A Origem e Evolução das sementes crioulas;</p> <p>Ecologia das variedades de sementes crioulas;</p> <tr> <td colspan="2"></td> <th data-bbox="1435 1150 2024 1182"><b>2º BIMESTRE</b></th> </tr> <td data-bbox="1435 1187 2024 1394"> <p>Aquisição de sementes: Procedimentos para a aquisição de sementes e mudas conforme órgãos competentes;</p> <p>Doenças de frutos e monitoramento: mosca das frutas (ceratitis; anastrepha ssp, mosca da carambola).</p> </td>			<b>2º BIMESTRE</b>	<p>Aquisição de sementes: Procedimentos para a aquisição de sementes e mudas conforme órgãos competentes;</p> <p>Doenças de frutos e monitoramento: mosca das frutas (ceratitis; anastrepha ssp, mosca da carambola).</p>
		<b>2º BIMESTRE</b>				

[Digite texto]

<p>técnicas de cultivá-las de forma sustentável;</p> <p>Compreender a importância das sementes na disseminação das espécies vegetais, bem como conhecer as estratégias de comercializar, utilização de sementes e mudas livres de pragas e doenças, valorizando os saberes dos povos locais;</p> <p>Compreender a importância da notificação no processo de erradicação da Febre Aftosa no País, reconhecendo as principais doenças de notificação imediata e obrigatória bem como os prejuízos causados a pecuária Brasileira.</p>	<p>Conhecer como é feito a coleta de material para identificar a presença da doença nas plantas para prevenção e controle;</p> <p>Reconhecer as principais pragas que acomete a lavoura de milho e arroz;</p> <p>Compreender a história das sementes transgênicas, bem como seu processo de manipulação genética;</p> <p>Compreender o que é a ferrugem alaranjada na cana de açúcar e como é feito o tratamento da planta com esta doença;</p> <p>Reconhecer as principais pragas que acomete a lavoura de algodão;</p> <p>Compreender como diagnosticar a presença da praga na lavoura de algodão e como utilizar armadilha adequada para captura da praga;</p> <p>Identificar as doenças confundíveis com Febre Aftosa;</p>	<p>Bicudo do coqueiro – controle e monitoramento; fusarium abacaxi (fusariose/mudas).</p> <p>Prevenção e controle das pragas da citricultura (cancro cítrico, greening e pinta preta).</p> <p>Prevenção e controle das pragas da bananicultura (sigatoka negra e moko da bananeira).</p>
	<b>3º BIMESTRE</b>	
	<p>O milho;</p> <p>Lagarta do gênero <i>Helicoverpa</i> - Praga que acometem a lavoura de milho;</p> <p>O arroz;</p> <p>Brusone: praga que acomete a lavoura do arroz;</p> <p>Medidas alternativas de controle de pragas do arroz e milho.</p> <p>Sementes Transgênicas;</p> <p>Cana de açúcar: ferrugem alaranjada</p>	
	<b>4º BIMESTRE</b>	
<p>Fiscalização do comércio de sementes e mudas</p> <p>Procedimentos na aquisição de sementes e mudas dentro dos padrões de conformidade estabelecidos pelos órgãos competentes.</p> <p>Lavoura de algodão;</p> <p>Medidas alternativas de controle de pragas do algodão.</p> <p>Sanidade animal: Febre aftosa: definição e diferenciação de outras doenças;</p>		

## 6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. Petrópolis-SP, Vozes, 2004.

Educação do Campo: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CADERNO DE SUBSÍDIOS: **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**, 2ª ed. Brasília, 2005

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins**, GIRALDIN(org.) Editora de UFG Goiânia, 2002.

Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Tocantins: **Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**, 2ª edição, Secretaria de Estado da Educação e Cultura –TO: 2009. 292 p.

Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. **Proposta Curricular do Ensino Médio. Versão Preliminar** – 2ª impressão. 2009

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial**. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. Paraná.

### **EQUIPE DE ELABORAÇÃO:**

#### **SEDUC:**

Lethycia Suarte – Licenciada em Ciências Biológicas; Manoel Messias Antônio de Lima– Licenciado em História; Vilma de Jesus Morais Brito – Licenciada em Ciências Biológicas e Medicina Veterinária; Viviane Marques - Pedagoga; Valfredo Lopes – Pedagogo; Lorena Santos da Silva – Licenciatura em Geografia; Francisco Gilson – Licenciatura em Educação Física;

#### **ADAPEC:**

Leila Cristina Goulart Damacena Pessoa – Médica Veterinária - Diretora de Educação Sanitária; Aline dos Reis Silva Brito – Pedagoga; Ana Paula Angélica de Sá – Assistente Social; Andréia Portes Cordeiro Aires – Psicóloga Organizacional;