

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

WANSLEY FERREIRA DE FREITAS

**O FECHAMENTO DA ESCOLA NO CAMPO EM APORÉ/GO SOB A HEGEMONIA
NEOLIBERAL NO CAMPO**

São Carlos-SP
2023

WANSLEY FERREIRA DE FREITAS

**O FECHAMENTO DA ESCOLA NO CAMPO EM APORÉ/GO SOB A HEGEMONIA
NEOLIBERAL NO CAMPO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor junto ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

**São Carlos-SP
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação em Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Wansley Ferreira de Freitas, realizada em 16/02/2023.

Comissão julgadora:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar)

Prof. Dr. Paulino José Orso (UNIOESTE)

Prof. Dr. Vanderlei Amboni (UNESPAR)

O relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto, pela amizade, paciência na orientação e incentivo intelectual que tornaram possível a realização desta tese.

À professora Dra. Maria Cristina dos Santos, pela convivência, incentivo e contribuição intelectual durante a jornada.

Aos professores Doutores: Paulino Orso, Manoel Nelito, Joelson Gonçalves, Vanderlei Amboni, Klívia de Cássia e Jaqueline Basso, pelas contribuições.

Aos meus pais João Augusto e Carmem Lúcia Ferreira, que sempre me deram carinho e apoio, meu muito obrigado por sempre demonstrarem a satisfação de ver realizada a minha formação.

À Rute Ribeiro, pessoa com quem amo partilhar a vida e que sempre esteve ao meu lado. Obrigado pelo carinho, paciência, pela terna compreensão nos momentos em que estive longe durante a minha caminhada de pesquisa e estudos.

Ao filho João Augusto, enteado Wesley Bernardo e nora Hellen, que estiveram presentes, proporcionando diversos momentos de descontração e carinho.

A minha irmã Erislei Ferreira e Cunhado Orestino Moura, sobrinhos Martulio Moura e Leonardo Moura, meu obrigado pela amizade, confiança, presença e constante estímulo.

Aos professores e ex-alunos do campo, que sempre estiveram dispostos a dialogar e a tirar dúvidas durante a pesquisa.

Meu muito obrigado a todos os integrantes do GEPEC/UFSCar pelo carinho, pela força constante, pelas leituras e contribuições desde o projeto durante a escrita e discussão de variados temas que envolvem a temática da linha de pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo sobre o fechamento de escolas no campo no município de Aporé-GO entre os anos de 1975 e 2001. A finalidade deste estudo é compreender a dinâmica territorial do capital no cerrado goiano e seus impactos para permanência do homem no campo e como isso afetou indiretamente na existência ou não das escolas, bem como a Política de implantação e permanência do Transporte escolar rural. O estudo foi orientado a partir dos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as transformações ocorridas no cerrado goiano a partir da década de 1930, no âmbito político, econômico e social que foram determinantes para a diminuição de sua população; b) Analisar o processo histórico da luta do homem no campo, bem como as legislações vigentes que visavam restabelecer e fortalecer as políticas e programas para auxiliar a vida e a permanência do homem do campo no campo; c) Contrastar o processo de fechamento de escolas no campo no Brasil e em Aporé, apontando os fatores que contribuíram para as políticas de destituição e deslocamento dos alunos pelo transporte escolar rural. A investigação tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica documental, subsidiada pela técnica da entrevista e o método de análise de dados utilizado foi o Materialismo Histórico-Dialético. Como resultado, buscamos compreender de que forma os fatores sociais, econômicos e políticos traçaram o caminho para favorecer aos interesses da nova política mundial, dentre eles, o fortalecimento da mecanização e a exploração do cerrado, os quais culminaram em um novo modelo de exploração do campo brasileiro, no qual não há espaço para as escolas no campo, pois ele se tornou um espaço de deslocamento e de apropriação do capitalista sob a hegemonia neoliberal.

Palavras-Chave: Fechamento de escolas no campo. Transporte escolar. Políticas de educação do campo. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This paper exposes the result of a study about the closure of rural schools in the city of Aporé-GO between 1975 and 2001. The purpose of the research was to understand the territorial dynamics of capital in the *Cerrado of Goiás* and its impacts on the permanence of men in the countryside and how this indirectly affected the existence, or not, of schools, as well as the Policy of the implementation and permanence of the rural school transport in Aporé-GO. Analyzes were carried out based on the historical, political and social processes of the closure of rural schools in the city and the impacts that this closure had had on the life of the school community, as well as on the policy of implantation and permanence of the program of rural school transport in the city. The study was guided by the following specific goals: a) To identify the transformations that occurred in the *Cerrado of Goiás*, from the 1930 onwards, in the political, economic and social scope that were decisive for the decrease of its biome population; b) To analyze the historical process of the man's struggle in the countryside, as well as the current legislation that aimed to re-establish and strengthen the policies and programs to help the life and permanence of the rural man in the countryside; c) and to contrast the process of closing schools in the countryside in Brazil and in Aporé-GO, pointing out the factors that contributed to the policies of dismissal and displacement of students by rural school transport. The investigation was methodologically based on the documentary bibliographical research, subsidized by the technique of interview and the method of data analysis used was the Historical-dialectical Materialism. As a result, we seek to understand how social, economic and political factors paved the way to favor the interests of the new world politics, such as the strengthening of mechanization and the exploitation of the *Cerrado* biome, which culminated in a new model of exploration of the Brazilian countryside, in which there is no space for schools in the countryside, as it has become a space for displacement and appropriation of the capitalist under neoliberal hegemony.

Keywords: Closure of schools in the countryside. School bus. Rural education policies. Social movements.

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

TABELAS

Tabela 1 -População Residente Urbana em Goiás e Distrito Federal (1940-2000).....	37
Tabela 2 -Efetivo e cabeças da pecuária de Goiás e Aporé entre 1998 a 2008	47
Tabela 3 -Ranking da pecuária dos municípios da microrregião Sudoeste de Goiás- 2018.....	48
Tabela 4 -Principais Produtos Agrícolas – 2020	50
Tabela 5 -Ranking de toneladas de Produção da Microrregião Sudoeste de Goiás-2020	51
Tabela 6 -Número de projetos de destilarias anexas e autônomas aprovadas pelo Conselho Nacional do Alcool – Cenal (1975-1979).	54
Tabela 7 -Safrá de produção para álcool e açúcar	55
Tabela 8 -Lista de Usinas de açúcar e etanol por Região -2021.....	58
Tabela 9 -Comparativo de área e Produção- SAFRAS 2020/2021	59
Tabela 10 -Lista de Usinas de açúcar e etanol: Estados da Região Centro Oeste -2021.....	60
Tabela 11 -Levantamento de Usinas em operação, Projetos de implantação e em recuperação judicial por Mesorregião -2021	61
Tabela 12 -Produção e área plantada com cana-de-açúcar, no Município de Aporé-2008-2020	61
Tabela 13 -Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades	68
Tabela 14 -Número de beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.	89
Tabela 15 -Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011).....	90
Tabela 16 -Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por superintendência do INCRA e nível (1998-2011).....	93
Tabela 17 -Educandos PRONERA por território e Superintendência (1998-2011).....	94
Tabela 18 -Dados populacionais de Aporé (1980-2010).....	111
Tabela 19 -Matrículas Efetuadas no Município de Aporé (2015-2020).....	114
Tabela 20 -Docentes lotados nos anos de (2015-2020).....	116
Tabela 21 -IDEB do Município de Aporé (2007-2019)	116
Tabela 22 -Porcentual de População residente urbana e rural- Brasil.....	118
Tabela 23 -Porcentagem da população que vive em áreas urbanas/rurais, por Região-2015.	119
Tabela 24 -Total de escolas por ano e quantitativo que fechou de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás	121
Tabela 25 -Comparativo de escolas fechadas e abertas por mesorregião em Goiás -2007 a 2015	122
Tabela 26 -Escolas do campo do município de Aporé (1975-2001)	124
Tabela 27 -Quantitativo de matrículas por ano (1986) da Escola Municipal de 1º Grau Izidoro	126
Tabela 28 -Quantitativo de matrículas por ano (1984-1986) da E. M. de 1º Grau Buriti Alegre	126
Tabela 29 -Quantidade de matrículas por ano (1986-1988) da E.M. de 1º Grau Campo Alegre	126
Tabela 30 -Quantidade de matrículas por ano (1989) da E.M. de 1º Grau Chapadão do Céu.....	127
Tabela 31 -Quantidade de matrículas por ano (1979-1991) da E.M. de 1º Grau Cachoeira ..	128

Tabela 32 -Quantidade de matrículas por ano (1975-1991) da E. M. de 1º Grau Santa Lúcia	129
Tabela 33 -Quantidade de matrículas por ano (1984-1991) da E. M. de 1º Grau São José ...	129
Tabela 34 -Quantidade de matrículas por ano (1979-1992) da E.M. de 1º Grau Barra ou Salto	130
Tabela 35 -Quantidade de matrículas por ano (1985-1992) da E. M. Alto Chapadão	131
Tabela 36 -Quantidade de matrículas por ano (1985-1994) da E.M. de 1º Grau Cerradão...	131
Tabela 37 -Quantidade de matrículas por ano (1987-1996) da E.M. de 1º Grau Primavera..	132
Tabela 38 -Quantidade de matrículas por ano (1980-1995) da E.M. de 1º Grau Triângulo..	133
Tabela 39 -Quantidade de matrículas por ano (1987-1996) da E. M. de 1º Grau Planalto	134
Tabela 40 -Quantidade de matrículas por ano (1990-1997) da E.M. de 1º Grau Avani Luiz	135
Tabela 41 -Quantidade de matrículas por ano (1985-1997) da E.M. de 1º Grau João Paulo II	136
Tabela 42 -Quantidade de matrículas por ano (1984-1998) da E.M. de 1º Grau Toca da onça	137
Tabela 43 -Quantidade de matrículas por ano (1988-2001) da E.M. de 1º Grau Campo novo	138
Tabela 44 -Matrículas E.M.D.F.L (2010-2020)	141
Tabela 45 -Contrapartidas para convênios do PNTE em 1995	158
Tabela 46 -Atendimento com transporte escolar no período de 1993 a 2003	160
Tabela 47 -Dados Estatísticos de Recursos financeiros/Municípios e alunos (2004-2014)...	164
Tabela 48 -PNATE: Brasil/Aporé (2010-2016).....	165
Tabela 49 -Transporte Escolar de Aporé (2018)	166
Tabela 50 -Transporte Escolar de Aporé- Povoado de Itumirim.....	167

QUADROS

Quadro 1 -Sujeitos da Pesquisa.....	24
Quadro 2 -Perfil profissional dos professores	142
Quadro 3 -Tabulação dos dados do questionário dos professores.	143
Quadro 4 -Classificação dos estados e municípios por faixa- FNR-UF/PNATE	163

FIGURAS

Figura 1 -Reportagem do Jornal O Popular sobre a Marcha para o oeste.....	35
Figura 2 -Unidades da Nardini Agroindustrial	62
Figura 3 -Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011).....	92
Figura 4 -PRONACAMPO: Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (Escola padrão).104	
Figura 5 -PRONACAMPO: Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (Implantação Geral)	105
Figura 6 -Local onde funcionava a E. M. de 1º Grau Cerradão II.....	132
Figura 7 -Local onde funcionava a E. M. João Paulo II.....	135
Figura 8 -Local onde funcionava a E. M. de 1º Grau Toca da Onça.....	137
Figura 9 -Frente da Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão.....	13940
Figura 10 -Boletim Escolar da E.M. Cachoeira -1979	147
Figura 11 -Resolução de Funcionamento das Escolas no campo.....	148
Figura 12 -Local onde funcionou a casa dos estudantes	153

GRÁFICOS

Gráfico 1- Taxa Média Anual de Crescimento Urbano em Goiás (1940-2000).....	37
Gráfico 2- Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).....	91
Gráfico 3- Território de origem dos educandos de cursos do PRONERA (1998-2011)	95
Gráfico 4- Dados populacionais de Aporé 1980-2010 (%).....	112
Gráfico 5- Participação dos Setores no PIB Municipal – 2019.....	113
Gráfico 6- Empregos por Setor – Aporé- RAIS- 2019.....	113
Gráfico 7- Índice de Alfabetizados e Analfabetos-Censo de 1991 a 2000.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Ações Cíveis Públicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAN	Colônia Nacional
CANG	Colônia Nacional de Goiás
CEB	Câmara de Educação Básica
CD	Conselho Deliberativo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEG	Constituição do Estado de Goiás
CF	Constituição Federal
CEJLA	Colégio Estadual José Ludovico de Almeida
CMEI	Centro Municipal Educação Infantil
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CNM	Confederação Nacional de Municípios
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Escola Municipal
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMDF	Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão
EMFS	Escola Municipal Iraí Ferreira Limão
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FCDR	Fator de Correção de Desigualdade Regional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNR-M	Fator de Necessidade de Recurso do Município
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGMA	Índice de Gestão Municipal Aquila
IMB	Instituto Mauro Borges
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEADATA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PPM	Pesquisa da Pecuária Municipal
PAR	Plano de Ação Articuladas
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PCHS	Pequenas Centrais Hidrelétricas
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCU	Tribunal de Contas da União
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS POLÍTICAS DE APROPRIAÇÃO DO CERRADO E O DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E POPULACIONAL DE GOIÁS	26
1.1 A expansão do capitalismo no Cerrado goiano a partir de 1930.....	26
1.2 A Marcha para o Oeste e o movimento de ocupação do território de Goiás	31
1.3 A Revolução Verde e a nova ótica do campo em Goiás	38
1.3.1 O Estado e seu papel no processo de ocupação do Cerrado..	42
1.4 A expansão do capitalismo e sua ocupação no Cerrado pela pecuária e pelo agronegócio	45
1.4.1 O avanço do Setor sucroalcooleiro	52
1.5 O Agronegócio e a sua relação com o fechamento de escolas no campo	62
2 ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL E EM GOIÁS	65
2.1 A Ditadura Civil Militar e a Educação Rural a serviço do Capital	72
2.2 A Redemocratização do Brasil e o papel da Educação no campo	76
2.3 Aspectos legais da Educação no campo em Goiás.....	80
3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO	84
3.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	87
3.2 Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	97
4 O LÓCUS DA PESQUISA E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO.....	109
4.1 Contextualização histórica, demográfica e econômica	109
4.2 Dados da Educação no Município de Aporé.....	114
4.3 A diminuição da população do campo no Brasil	118
4.4 Goiás, a nova dinâmica do campo e o impacto nas escolas no campo	120
4.5 Fechamento das escolas no campo em Aporé/GO	123
4.6 A Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão, a remanescente.....	139
4.7 Funcionamento das Escolas no campo de Aporé.....	142
5. O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS DO TRANSPORTE ESCOLAR E A SUA HEGEMONIA APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO.....	155

5.1 Políticas do Transporte Escolar Rural.....	155
5.1.1 O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)	158
5.1.2 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)	161
5.2 O Transporte escolar rural no Município de Aporé	166
CONCLUSÃO.....	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	189
APÊNDICE 1. Termo de consentimento livre e esclarecido	189
APÊNDICE 2. Questionário e roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	190
APÊNDICE 3. Questionário aos professores que atuaram nas escolas do campo de Aporé/GO	1913

INTRODUÇÃO

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da ideia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficarmos na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária. (LOMBARDI, 2010)

Minha aproximação com o universo da educação ocorreu logo que ingressei, em 2004, na graduação em História. Mais adiante, cursei nova graduação, em 2008, Pedagogia, e, ao cursar as especializações em Teoria e Práticas Educacionais, Gestão Educacional e Orientação Educacional, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre o processo de exclusão de alunos.

No Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Paranaíba, aprofundei-me no conhecimento sobre a educação e a prática pedagógica ao debruçar sobre temas de relevância política e social associados às atitudes e às práticas dos professores. Ainda nesse período, ampliei minha experiência como professor e pesquisador por meio de um curso de formação para agente educacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/GO), do Programa AGRINHO¹, destinado a gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e alunos da rede pública e privada.

O trabalho como professor de uma escola no campo, a vivência como aluno que morou no campo e fez uso do transporte escolar, a formação acadêmica e a atuação na comunidade escolar foram os fatores que, combinados, originam meu interesse por temas relacionados à educação no campo, entre eles, a diminuição de escolas localizadas na zona rural e a ampliação da oferta do transporte escolar para os alunos que ali residem.

As escolas no campo, pertencentes ao município de Aporé, no Estado de Goiás, foram criadas pela Lei Municipal nº 407 de 8 de agosto de 1984, que “dispõe sobre a criação, denominação e localização das escolas municipais” (APORÉ, 1984). De acordo com os dados coletados em anotações na Secretaria da Escola Municipal Irai Ferreira de Souza (EMIFS),

¹ Constitui-se em conjunto de ações de educação que busca agregar ao ensino público e privado a formação de agentes educacionais (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores) e o desenvolvimento de projetos, sendo que, a cada ano, trabalha-se com temática específica, no cenário geral de meio ambiente, almejando os objetivos elencados. Informações colhidas no site do Programa, <https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em 8 de abr. de 2020.

onde se encontram guardados todos os arquivos dessas escolas, observa-se que existiam em funcionamento, instituições escolares localizadas na zona rural do município, desde o ano de 1975, como a “Escola Municipal de 1º Grau Santa Lúcia”, localizada na “Fazenda Santa Lúcia”, que funcionou por 17 anos, e a “Escola Municipal de 1º Grau Campo Novo”, localizada na Fazenda “Campo Novo”, que foi a última dentre as desativadas, a fechar seu prédio em 2001. No decorrer de três décadas, as escolas no campo e seus professores tiveram um papel fundamental na alfabetização de crianças, jovens e adultos da zona rural — um dos poucos direitos concedidos ao homem que habitava no campo, naquele momento, visto como lugar de atraso e de retrocesso. Nesse contexto, o “rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente” (SANTOS, 2016, p. 25), mostrando, que o maior entrave era a falta de uma política que priorizasse o trabalhador e sua família, principalmente na área educacional.

Das 18 instituições no campo existentes, resta apenas uma em atividade: a Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão (EMDFL), localizada no Povoado Itumirim, que sofre com pressões externas para a sua extinção, por conta de fatores sustentados por argumentos como os de que as escolas das cidades são mais capacitadas, o transporte escolar consegue suprir a distância do aluno até a escola e a gradativa redução no número de alunos no decorrer dos anos — fenômeno preocupante pois explicita o avanço da cultura da cana-de-açúcar no município, a partir do ano de 2008, e atualmente o avanço da cultura da soja.

Desde 1998, já havia o interesse por parte do gestor municipal em fechar os prédios escolares localizados no campo e por força da Lei nº 793/1998, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito, ficou autorizada a alienação de bens e de prédios escolares públicos ou suas demolições. A princípio, o fechamento deu-se pelo motivo da nucleação das escolas, abarcando as unidades próximas que apresentassem um quantitativo menor de alunos, ou aquelas próximas a uma fazenda, que oferecessem melhores condições de acesso às famílias e professores, devido ao apoio do proprietário das terras, como explica Sales (2005):

A nucleação se caracteriza, então, por agrupar várias escolas isoladas em uma escola central, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação eficiente. O modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil em 1976, no Paraná, quando o país sofria a interferência de organismos norte-americanos como a USAID. Logo da implantação do modelo no Paraná, seguiu-se Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo –1989. Pode-se concluir, pelo alastramento da nucleação, que esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passam as escolas camponesas (SALES, 2005, p. 12).

Outro provável motivo que impulsionou o esvaziamento destas escolas foi a criação, em 1994, do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) pela Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho, cujo objetivo era contribuir com recursos na aquisição de veículos automotores zero quilômetro. De acordo com Santos (2016, p. 65):

Atualmente, vigoram em nosso país o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado em 2004, em substituição ao Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, o Programa Caminho da Escola, criado em 2007, com o propósito de promover a renovação da frota de veículos que realiza o transporte de estudantes em todas as regiões do país.

Assim, a pertinência deste estudo sobre as políticas públicas destinadas à população do meio rural no âmbito educacional, deve-se ao fato de que elas vêm passando por mudanças constantes ao longo dos anos, principalmente a partir da década 1990, a qual registrou um maior avanço no fechamento de escolas no campo, a princípio pelo processo de nucleação, que contou com o apoio do traslado dos estudantes para as escolas núcleo e, posteriormente, com a mudança para as escolas urbanas.

Seguindo a perspectiva de Certeau (2013), cabe ao pesquisador envolver-se com o lugar para articular, de forma clara, a construção de seu texto, a compreensão social e cultural vivenciada. Segundo o autor, o labor antropológico influencia diretamente no resultado da pesquisa, principalmente se o pesquisador não souber delimitar suas fontes e lapidar sua pesquisa, que visa investigar os acontecimentos histórico-sociais, registrados em documentos (Diário de Classe, anotações, Leis, Resoluções, Decretos, fotografias e boletins de notas), além de conhecer a forma de organização instrucional e pedagógica e os movimentos sociais ocorridos nessas localidades, pois conhecer o passado também permite a construção do presente.

Diante do desafio de traçar um perfil para esta pesquisa, trouxemos a seguinte problemática: Qual a relação entre o avanço do capitalismo no campo e o fechamento das escolas no campo? Esse novo cenário impulsionou as políticas públicas do transporte escolar? A partir desses questionamentos, podemos pautar se tais fatos impactaram a vida de seus moradores e, principalmente, a de seus professores em relação a sua vida profissional, social e local².

² Muitos professores deixaram de viver no campo e foram morar nas cidades para que pudessem continuar a trabalhar no magistério.

O presente estudo tem como objetivo geral compreender a dinâmica territorial do capital no cerrado goiano e seus impactos para permanência do homem no campo e como isso afetou indiretamente na existência ou não das escolas, bem como a Política de implantação e permanência do Transporte escolar rural, subsidiado pelos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as transformações ocorridas no cerrado goiano a partir da década de 1930, em âmbito político, econômico e social, determinantes para a diminuição de sua população; b) Analisar processo histórico da luta do homem no campo, bem como observar se as legislações vigentes foram pensadas em restabelecer e fortalecer as políticas e os programas para auxiliar a vida e a permanência do homem do campo no campo; c) Conhecer o lócus da pesquisa, o processo de fechamento de escolas no campo no Brasil e em Aporé, apontando os fatores que contribuíram para a destituição e o deslocamento dos alunos pelo transporte escolar rural e suas políticas.

Conforme Santos (2016), dentro deste campo de discussão, é preciso compreender as mudanças que vêm ocorrendo no meio rural e entender o processo em sua plenitude, ou seja, na totalidade: seu desenvolvimento, suas lutas, os programas de reforma agrária, e suas políticas públicas — as educacionais e as de transporte escolar — os proprietários rurais e os trabalhadores rurais, e a ascensão do capitalismo.

Este estudo, visa abordar a importância das instituições escolares no campo e sua contribuição para a educação, bem como as políticas públicas, a legislação e o transporte escolar, visto que “[...] conhecer e produzir pesquisas referentes à História da Educação goiana poderá, sem dúvida alguma, contribuir para a evidência de problemas regionais diante de outras regiões” (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 5).

Na concepção de Almeida (2009, p. 13), “[...] os estudos sobre a educação dessas regiões além de escassos, tanto seus registros como sua memória correm o risco de se perderem”. Diante desse contexto, o estudo contribuirá ao apontar a importância das escolas rurais, dos seus educadores e de como essas instituições foram perdendo espaço para políticas que vislumbram as cidades como promissoras, até mesmo em relação ao ensino dos filhos dos trabalhadores moradores do campo, travando mais uma disputa entre campo e cidade, cujo resultado é a vitória explícita das cidades: “A cidade é imediatamente, de fato, a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão” (MARX; ENGELS, 2009, p. 75).

Neste sentido, o propósito desse objeto justifica-se em conhecer o processo educacional da região Sul do Estado de Goiás, a priori o campo, uma região que concentra boa parte de sua

economia no campo e que teve escolas fechadas ao longo dos anos: de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nesta região, entre os anos de 2007 a 2015, fecharam 45 escolas, das quais 26 reabriram, permanecendo 19 destituídas, mantendo-se, ainda, um déficit de 15% (SOUZA; BIBIANO; ABE; ROCHA; SANTOS, 2016, p. 5).

De acordo com Almeida (2009, p. 14), ao delimitar um tema de pesquisa, é necessário que a escolha seja pautada

[...] pela sua relevância e importância dos estudos sobre a educação, a escola e seus mestres nessas regiões, uma vez que atende aos critérios fundamentais postos para uma pesquisa, quais sejam: relevância, originalidade, viabilidade, pertinência e interesse pessoal.

Assim, compreendemos que a relevância deste estudo está em apresentar uma pesquisa sobre a história das escolas criadas a partir do ano de 1975 e passaram a ser fechadas entre os anos de 1986 e 2001, observando os mecanismos de inserção do capital diante de novos projetos de apropriação e de fortalecimento da agricultura, os quais favoreceram e criaram, com a mecanização do campo, uma nova identidade para o trabalhador rural. Do mesmo modo, a política do transporte escolar — outro investimento e circulação de recursos para municípios em todo território nacional para aquisição e sua manutenção.

A originalidade do tema se faz pela escassez de pesquisas, no âmbito regional e local, que tratam do fechamento de escolas localizadas no campo e das políticas do transporte escolar, bem como as leis e os programas que discutem tais políticas; já a viabilidade do trabalho diz respeito ao fato de ser esta uma pesquisa alicerçada no método do Materialismo Histórico-Dialético, que aponta circunstâncias, as quais, na maioria das vezes, estão acortinadas pelo poder público local, em razão de um viés econômico e capitalista.

No que concerne à pertinência e ao interesse pessoal, a contribuição está em ser um tema pouco explorado, o que requer muito estudo. Conhecer a região, a localidade dessas escolas e a dinâmica em perspectiva histórica coadunam com um desejo de contribuir com a História da Educação de modo geral; o interesse pessoal decorre de minha vivência e experiência pessoal, pois fui aluno que morava na zona rural e dependia do transporte escolar, atualmente, sou educador.

Historicamente, a educação no campo tem deixado de ser uma prioridade, principalmente, já se levantou a hipótese, defendida por grandes oligarcas, de que o homem do campo nasce para desempenhar trabalhos do campo, não necessitando, assim, da ampliação de

seus conhecimentos escolares, bastaria ler e escrever os números. Essa concepção pauta-se no entendimento de que existe, nesse contexto geográfico e social, “atraso” ou não desenvolvimento, e que o trabalho desempenhado no meio rural, na roça, não demanda maiores estudos. Sendo assim, a educação rural no Brasil “[...] foi relegada a planos inferiores, consolidando a visão política-ideológica da oligarquia agrária de que, [...] gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

O surgimento dos grupos escolares, responsáveis pelo novo modelo de organização do sistema educativo no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, acabou, aos poucos, afetando as escolas isoladas. Esses grupos, ainda que considerados escolas no campo, sobressaíram-se durante muito tempo, pois favoreciam os anseios das classes dominantes por meio de prédios vistosos, localizados nos centros das cidades: “Os grupos escolares foram firmando-se como as escolas primárias propriamente ditas, a tal ponto que grupo escolar e escola primária se tornaram sinônimos” (SAVIANI, 2006, p. 28).

Desse modo, as instituições escolares no campo foram aos poucos deixando de existir, uma vez que divergiam do modelo seguido pelos grupos escolares. Enquanto as escolas isoladas ofertavam salas multisseriadas, com um único professor, com metodologias igualitárias para todas as séries e alunos, os grupos escolares traziam a seriação e eram consideradas como escolas modelares³, refletindo para o período, a organização pretendida no âmbito escolar, ou seja, com classificação dos alunos pelo nível de conhecimento, racionalização curricular, controle dos conteúdos e do tempo, sistema de avaliação, divisão do trabalho docente, com as disciplinas distribuídas entre os professores (SOUZA, 2006). A disseminação dos grupos escolares, considerados como um modelo paulista para outros estados da nação, configurou o fortalecimento e a criação das escolas-polo⁴, assim como a construção de novas escolas urbanas, as quais concentravam os alunos de escolas no campo que haviam sido fechadas.

Apesar da formação dos vilarejos e, conseqüentemente, do início das cidades, o Brasil, por muitos séculos retirou e movimentou toda sua economia do meio rural. Na década de 1940, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 31,23% da população era urbana e 68,77% era rural. Nas décadas seguintes, a população urbana aos poucos foi superando a rural, sendo que, na década de 1970, a zona urbana a ultrapassou com 55,92% da população,

³ Expressão utilizada por Marta de Carvalho (2003), em sua análise sobre a instrução pública na Primeira República.

⁴ Grupos escolares em que se concentravam todas as escolas de uma região.

enquanto a rural registrava 44,08%. Nesse período, o êxodo rural⁵ foi de 25,52 %, chegando ao índice de 47,33% no ano 2000.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiu no Brasil um movimento denominado Ruralismo Pedagógico, voltado para a educação⁶ e a preparação de mão de obra para o trabalhador rural. O movimento tinha como proposta o ensino para filhos de trabalhadores, que deveriam aprender uma profissão relacionada ao meio rural — isso acabava fazendo com que essas pessoas permanecessem vivendo no campo, o que, teoricamente, resolveria o problema do fracasso das ações implementadas na educação rural. O desafio era pensar uma pedagogia eficiente para fixação do homem no campo. Assim, o “fracasso da educação rural era comprovado pela existência de muitos analfabetos, o que justificava as propostas dos defensores do ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2015, p. 84).

Bezerra Neto e Santos, (2010, p. 257-258), esclarecem que:

A pedagogia não pode ser responsabilizada pelo êxodo no setor rural, pois esta não tem a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por serem as relações econômicas, como afirmado antes, que determinam em última instância, as formas de organização de um povo, somente estas relações, mediadas pela política, podem fazer com que o trabalhador rural passe a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que possam mantê-lo em sua atividade agrícola.

Historicamente, a proposta ruralista e a necessidade da fixação do homem no campo vem sendo discutida e atualizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que defende uma proposta educativa própria, ou seja, uma escola voltada aos interesses ideológicos-políticos do meio rural. Apesar da aproximação ideológica com os ruralistas, como aponta Bezerra Neto e Santos (2010), a proposta dos ruralistas era conservadora, nacionalista e capitalista, enquanto o MST tem como ideário a construção de uma sociedade igualitária com moldes socialistas.

O Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra assim como os ruralistas, defende um programa educativo específico para o homem do campo, como uma de suas novidades na área educacional, entendendo-a como condição fundamental para a formação de um novo homem e de uma nova concepção de sociedade voltada para a solidariedade. Defende, também uma educação que tenha como fundamento último, a sociedade socialista, diferindo, assim, das propostas ruralistas do início do século XX que, por pretenderem uma educação inserida no modelo capitalista, não tinham

⁵ Fenômeno social que consiste na migração de comunidades rurais para centros urbanos.

⁶ O que se pretende neste trabalho, no momento, não é debater a distinção entre educação rural/campo, mas reforçar a importância da ligação destas com a sua sede no Município, que influenciava todas as ações do trabalho pedagógico das escolas.

no seu ideário a proposta de construção de uma sociedade igualitária a partir de uma revolução no campo. (BEZERRA NETO; SANTOS, 2010, p. 259).

A escola rural surgiu na vida dos munícipes como uma esperança para muitos pais, pelo fato de verem seus filhos ao menos alfabetizados ou concluintes da primeira fase do ensino fundamental (1^a a 4^a série⁷). A esperança era depositada nessas instituições escolares distantes da sede do município, que contavam com o apoio dos donos da terra em ceder o espaço para a construção das escolas. Em relação aos professores, frequentemente eram as esposas de algum funcionário da fazenda que dispunham de tempo livre, mas pouca instrução para o magistério, ou seja, “sem formação específica para o ofício”. Para Sá e Silva (2012, p. 62), “[...] a escola rural acabava por absorver os professores em início de carreira e que almejavam obter experiência e currículo [...] para que pudessem pleitear uma vaga nas escolas da cidade”.

Investigar os acontecimentos que levam as instituições escolares a desaparecerem de suas localidades (fazendas) e como se deu a implantação da política de transporte escolar será de grande relevância para pesquisadores que, futuramente, pretendam abordar temas relacionados às escolas no campo ou à situações análogas em outros espaços, pois evidenciará a importância das escolas no campo e de seus professores para o século XX. De fato, no município de Aporé, há ex-alunos dessas escolas atuando em várias áreas do conhecimento e que também relatam o quanto foi gratificante terem estudado nessas escolas.

Para pautarmos a discussão proposta por este trabalho, é necessário que se faça uma reflexão sobre o que é “Método” e qual sua importância para uma pesquisa cujo objeto de estudo é o fechamento de escolas no campo e suas causas, fundamentada em pesquisas sobre educação no campo.

Método, no dicionário da Língua Portuguesa, é o “conjunto de procedimentos para atingir um objetivo método científico” (AULETE, 2011, p. 585). Como se pode perceber, método é algo que direciona o trabalho de pesquisa, faz-se necessário, principalmente em estudos do campo investigativo que tenham seu cunho voltado para temas de abordagem social, que estuda o homem e a relação com sua existência, ou seja, o “conhecimento do método se faz necessário quando alguns setores da academia, juntamente com a maioria dos movimentos sociais defendem que os cursos voltados para a formação de educadores do campo tenham o objetivo a transformação social” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2010, p. 252).

⁷ A Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1^a a 8^a séries deve ser estendido para um total de nove anos. Em razão da referida mudança houve alteração da nomenclatura de série para ano.

Apesar de o objeto de estudo desta tese não ser a formação de professores do campo, recorreremos a um método que condiciona os estudos ao pensamento crítico e investigativo sobre o objeto, numa perspectiva marxista, que vem ao encontro da realidade e de suas contradições, históricas e dialéticas, não ficando à mercê de escolhas aleatórias e abstratas, que não nos permitiria entender a sua realidade.

[...] o ponto de partida do entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente que, através de análises sucessivas tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade (BEZERRA NETO; SANTOS, 2011, p. 97).

Para conseguir êxito nos objetivos propostos, nos apropriamos do Materialismo Histórico - Dialético (MHD), enquanto método de investigação, embora Santos e Bezerra Neto (2018) nos chamem a atenção para o fato de que Marx não criou um método, como o preconizado pelas ciências clássicas — não como os métodos que conhecemos e que servem a um percurso único de pesquisa, cheios de um conjunto de regras e que tampouco operam definições.

Marx não produziu um método de pesquisa propriamente dito, pelo menos não como nos moldes referendados pela concepção moderna e positivista de ciência. Entretanto, é possível depreender do conjunto de sua produção teórica, orientações que constituem um arcabouço teórico-metodológico com irrefutável coerência interna e factível de ser usado para operacionalizar investigações científicas que se debruçam sobre os variados objetos de pesquisa que compõem o espectro das chamadas ciências sociais, orientações que podem, nestes termos, ser denominadas como o método de Marx (SANTOS; BEZERRA NETO, 2018, p. 55).

Assim, Schaff (1971, p. 74) esclarece que este “[...] pressupõe necessariamente o reconhecimento da realidade do objeto do conhecimento e interpretação sensualista e empírica da relação cognitiva”, no entanto, a busca de fontes e materialidades que submergem o seu objeto, torna a pesquisa de fato relevante quando trata de questões sociais, dessa forma, o método materialista se faz importante para as pesquisas em educação, principalmente para o campo social, pois esse se relaciona com a vida do homem do campo.

A temática proposta do estudo consiste em um percurso investigativo, cujo ponto de partida empírico busca conhecer todos os documentos públicos que comprovem a existência das escolas, bem como como as políticas adotadas após o funcionamento delas. Para isso, a metodologia de pesquisa foi utilizada neste trabalho e seguiu os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico para mapear outras pesquisas que trazem os mesmos descritores desta; pesquisa documental; consolidação da rede de contato; coleta de dados; utilização do

caderno de campo; entrevistas; questionários semiestruturados; sistematização dos dados; interpretação e análise.

A pesquisa bibliográfica foi contínua ao longo de todo o doutoramento a fim de manter a pesquisa atualizada, aberta a realidades apresentadas pelo campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 45):

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Amaral (2007), assinala que o objetivo principal da pesquisa bibliográfica é realizar um histórico sobre o tema; atualizar-se, encontrar respostas aos problemas formulados; levantar contradições sobre o assunto e evitar repetição de trabalhos já realizados. Assim,

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 5).

Em linhas gerais é primordial que o pesquisador se lance na perspectiva de conhecer o que vem sendo pesquisado, fazendo um levantamento por meio de fichamentos das obras que se aproximam de seu trabalho.

No que tange à pesquisa em documentos, Lakatos e Marconi (2003, p. 174), apontam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Neste trabalho, a pesquisa foi efetuada nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, nas secretarias das escolas municipais, na Câmara Municipal e na Prefeitura Municipal.

Lançamos mão, ainda, de uma entrevista que já vinha sendo feita informalmente por meio de diálogos com vários professores que ajudaram a formular uma trajetória para a construção deste trabalho; contudo, foi elaborado um percurso a ser utilizado por todos entrevistados, pois a ideia foi dialogar com todos os professores, gestores e alguns alunos que fizeram parte da história destas escolas.

A entrevista teve a finalidade de ouvir e compreender a atuação dos professores do campo, enquanto a técnica de entrevista exigiu do pesquisador uma postura ética e um roteiro bem-organizado que permitisse a liberdade e a espontaneidade do entrevistado.

Durante a gravação da entrevista, é preciso não esquecer que se está produzindo uma fonte, que poderá ser consultada por outros pesquisadores. Alguns procedimentos são recomendados, por isso, ao iniciar a gravação, convém gravar uma espécie de “cabeçalho” da entrevista, informando o nome do entrevistado, do(s) entrevistador (es), a data, o local e o projeto no qual a entrevista insere (ALBERTI, 2011, p. 179).

Após a construção de um roteiro com perguntas ou temas relativos ao problema de pesquisa, será realizada a coleta das narrativas que serão gravadas, transcritas e analisadas, ou seja, receberão o tratamento de documento, uma vez que os fatos narrados serão a fonte primordial da pesquisa realizada, por se tratar de um estudo qualitativo, voltado para uma área de investigação social, pois, na “concepção teórico-metodológica de Marx, o ponto de partida para a análise da sociedade são os indivíduos reais e suas condições de existência” (BEZERRA NETO; SANTOS, 2010, p. 255).

As entrevistas devem ser adequadas ao ambiente em que serão desenvolvidas, tendo a observação como uma de suas técnicas complementares à interpretação dos sentidos dados por seus sujeitos. Afinal, o pesquisador é parte integrante da pesquisa, logo é preciso que haja uma compreensão entre pesquisador e pesquisado. Para Bosi (1994, p. 38), “[...] a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho de ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”.

As entrevistas serão materializadas no local indicado pelos participantes, podendo ser em suas residências ou em outros espaços. Neste momento da pesquisa, lançamos mão do questionário semiestruturado a ser aplicado aos sujeitos participantes com questões relevantes, como perfil pessoal, profissional, cujo intuito é colher informações que se façam relevantes para este trabalho.

Em relação aos participantes da pesquisa serão ouvidos professores que atuaram na educação no campo, no período compreendido entre os anos de 1975 e 2001, alunos, gestores (Secretários de Educação) e proprietário rural que também foi vereador no município entre os anos de 2002 a 2008 e funcionário público concursado, lotado na Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo transporte escolar⁸. A pesquisa destaca os professores leigos, denominados “tampão”, os quais, em alguma oportunidade, assumiram e ministraram aulas nas escolas do campo. Os participantes são:

⁸ Durante o andamento da pesquisa o ex – vereador e funcionário da S.M.E. Veio a falecer, no ano de 2021, porém trouxe grandes contribuições a pesquisa, entre elas o funcionamento do transporte escolar, como: linhas, número de alunos tipo de transporte.

Quadro 1- Sujeitos da Pesquisa

Participantes	Total	Perfil/Ocupação	Escolaridade
Professores	11	02 Aposentados, 05 Ativos, 04 outros ⁹	03-Ens. Fundamental I fase, 08 Lic. em Pedagogia
ex-Vereador	01	Funcionário público, lotado na Secretaria Municipal de Educação.	9º Ano do Ens. Fundamental
Alunos	02	Todos os residentes e trabalham no município.	01- Concluiu o ensino superior e 01 somente a 4ª série.

Fonte: Elaborado pelo autor. Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza.

A escolha dos sujeitos foi feita de acordo com a temática proposta para este trabalho, pois todos tiveram alguma ligação com as escolas fechadas. Alguns professores atuaram em várias escolas, devido ao fato de muitas terem sido abertas e fechadas no mesmo ano; outros, após o desmembramento dos municípios, optaram por morar no município de Chapadão do Céu¹⁰.

Lüdke e André (1986, p. 25) ressaltam que a particularidade da coleta de dados depende “de quem olha”, ou seja, de sua história de vida, bagagem cultural, pertencimento social, aptidões e outros. O propósito é desenvolver uma pesquisa baseada no procedimento científico, na sistematização e no planejamento. O alto grau de envolvimento do pesquisador com o campo de pesquisa e o problema investigado, garante a construção da rede de contato mediante o consentimento do/a participante com acordos de ambos os lados antes de iniciar a pesquisa.

Para uma melhor compreensão, a tese encontra-se dividida em cinco seções. A primeira, que se nomeou “As políticas de apropriação do cerrado e o desenvolvimento agrário e populacional de Goiás”, aborda todo o processo de ascensão do meio rural goiano, incentivado por políticas, de cunho capitalista, que visavam, em um primeiro momento, povoar o território goiano com uma série de políticas de ocupação, dentre elas, a mudança da capital da cidade de Goiás para Goiânia e a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), na década de 1940. Depois, a construção da capital Federal, Brasília, e, após a década de 1970, houve uma reconfiguração do meio rural com um capitalismo desenvolvimentista tecnológico que mudaria todo o cenário com o fortalecimento do agronegócio, principalmente na Região Sul do estado com a efetiva participação do governo brasileiro.

⁹ Nesta categoria encontram-se os professores que atuaram por um período no magistério, outros que desistiram do concurso — um, devido a sua orientação sexual, pediu demissão; outra professora aposentou-se com um salário-mínimo e optou em fazer novamente o concurso, mas para o cargo de monitora.

¹⁰ Elevado à categoria de Município com a denominação de Chapadão do Céu (ex-povoado), pela Lei Estadual n.º 11.398, de 16/01/1991, desmembrado de Aporé. Sede no atual distrito de Chapadão do Céu. Constituído do distrito sede. Instalado em 01/01/1993. Em divisão territorial datada de 2003, o município é constituído do distrito sede. Disponível em: <http://www.chapadaodoceu.go.gov.br/nossa-cidade/historia>. Acesso em: maio 2020.

A segunda seção intitulada “Aspectos históricos, legais, políticos e sociais da educação no campo no Brasil e em Goiás”, consiste em debater a educação no campo em quatro linhas do saber: histórica, porque é preciso conhecer o caminho percorrido até o presente momento; legal, pois toda essa trajetória foi fruto de legislações e consta das Constituições Federais das leis que regem a educação, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB); posteriormente, aspectos políticos e sociais, pois caminham emparelhados; e por último, as lutas pela educação para aqueles que vivem na zona rural.

A terceira seção, denominada “Os movimentos sociais e as políticas públicas para a educação no campo”, trata de conhecer como as políticas públicas conseguiram se firmar para os povos do campo por meio das lutas dos movimentos sociais, com destaque para os seguintes programas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado no ano de 1998; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), cujo desígnio era o de ofertar assistência técnica e financeira por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) aos estados, Distrito Federal e municípios.

A quarta seção com o título “O lócus da pesquisa e o fechamento das escolas no campo”, estuda o lócus da pesquisa, com foco na questão histórica, social e demográfica, além dos aspectos educacionais do município de Aporé. Como ponto de partida para essa discussão e reflexão apresentamos as 17 escolas abertas e fechadas entre 1975 e 2001. Entre elas, abrimos espaço para apresentar a Escola Municipal de 1º Grau Deltrudes Ferreira Limão, por ser a única escola no campo ainda ativa. Além de apontar os estudos do nosso objeto de pesquisa, que são as escolas fechadas no campo de Aporé, abordamos também seu funcionamento, conforme a apresentação feita pelos sujeitos desta pesquisa.

A última e quinta seção, intitulada de “O fortalecimento das políticas do transporte escolar e a sua hegemonia após o fechamento das escolas no campo”, tem como ponto chave o transporte escolar que, desde 1994 é a principal política implantada no campo, fortalecida pela LDB 9394/96, que leva o estudante residente na zona rural às escolas da zona urbana e ao Distrito de Itumirim.

Ciente da importância deste estudo, apresentaremos, em seguida, o primeiro capítulo que nos remete a uma reflexão sobre o processo de inserção e de ocupação das terras do cerrado goiano, implementadas por políticas capitalistas balizadas por governos das três esferas de poder.

1 AS POLÍTICAS DE APROPRIAÇÃO DO CERRADO E O DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E POPULACIONAL DE GOIÁS

O capital, criado pelo trabalho do operário, oprime o operário, arruína o pequeno patrão e cria um exército de desempregados. Na indústria, é imediatamente visível o triunfo da grande produção; mas também na agricultura deparamos com o mesmo fenômeno: aumenta a superioridade da grande exploração agrícola capitalista, cresce o emprego de maquinaria, a propriedade camponesa cai nas garras do capital financeiro, declina e arruína-se sob o peso da técnica atrasada (LENIN, 1913).

Nesta seção, trataremos do povoamento e do avanço do capitalismo no território denominado de Cerrado, que se faz presente em vários estados brasileiros, entre eles os três localizados na Região Centro-Oeste: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal.

Para facilitar a nossa compreensão, o capítulo foi dividido em cinco partes, e inicia com uma pequena introdução sobre o avanço do capitalismo no Cerrado goiano a partir da década de 1930, a Marcha para o Oeste e o movimento de ocupação do território de Goiás, a Revolução Verde e a nova ótica do campo em Goiás, a expansão do capitalismo e sua ocupação no Cerrado pela pecuária e pelo agronegócio. Para finalizar, será feita uma breve explanação sobre o agronegócio e a sua relação com o fechamento de escolas no campo.

1.1 A expansão do capitalismo no Cerrado goiano a partir de 1930

Na primeira metade do século XX, populistas e nacionalistas¹¹ passaram a pensar em uma política de povoamento do Brasil, especificamente para os estados do Centro-Oeste. Essa política se fortaleceu dentro e fora do Estado de Goiás, por meio de políticas de inserção e exploração da terra, que, aos poucos, foi mudando a fisionomia desse estado, tornando-o uma das potências nos setores da pecuária e agricultura, todavia é de extrema importância observar o peso desse desenvolvimento no que se refere aos impactos ambientais e sociais que causou ao Cerrado goiano. No primeiro momento, houve o movimento de povoamento e de exploração

¹¹ Procurava promover a figura de Getúlio Vargas como “pai dos pobres”, “defensor dos humildes” e “estadista” à frente de um Brasil autenticamente brasileiro, que configurou na concentração de poder, unificação do Brasil e sua nacionalização, que configurou em tomadas de decisão entre elas na criação de governos intervencionistas nos estados, na ocupação do oeste brasileiro por meio de uma política de ocupação da terra, grandes empresas estatais para impulsionar a industrialização do país.

de seu território na década de 1930, com a Marcha para o Oeste, idealizada no Governo do presidente Getúlio Vargas e, no segundo momento, já na década de 1970, investiu-se numa política que visava ao esvaziamento do campo, em nome da Revolução Verde que almejava o uso da terra para o cultivo da agricultura, cujo fim era atender o interesse do setor agroexportador e fomentar o mercado de máquinas agrícolas.

A ideia de expandir o território e lograr feitos de ocupação no Cerrado goiano é tida por alguns estudiosos como um pretexto criado pelo capital moderno para adentrar o território e impor seu modo de exploração em favor dos interesses da burguesia agrária e industrial. Cabe aqui ressaltar que o “território não pode ser analisado apenas pela ótica da produção capitalista, mesmo que este seja modelo dominante, mas deve ser considerado em suas multidimensionalidades” (SANTIAGO RODRIGUES, 2014, p. 31).

Goiás, por muitos anos, foi pensado e incluído no que se chama Sertão, tido como lugar interiorano brasileiro, ocupado por sertanejos, como descrito por Borges (2017, p 157): “A ideia de sertão que aqui se discute vai além da visão política e econômica, abrangendo também a sua condição cultural”. Por isso, o sertão goiano refere-se à realidade que, em virtude de sua função na divisão regional do trabalho entre os séculos XVIII e XX, condicionou a existência do sertanejo local. “O sertão surge como locus daqueles que viveram essa condição: o índio, o agregado, o chacareiro, o vaqueiro, o peão e todos os outros tipos que compuseram essa realidade” (BORGES, 2017, p. 157).

O sertão, entretanto, representava a ruralidade e o sertanejo, o qual vivia e se mantinha por meio de suas produções internas; e com o pouco contato externo, tinha uma forte ligação com seu habitat, não tinha muitos recursos, porém conseguia suprir suas necessidades com aqueles provindos de sua propriedade rural por “[...] meio da produção diversificada, da criatividade ao desenvolver utensílios e instrumentos de sobrevivência na sua ligação intrínseca com a natureza” (BORGES, 2017, p. 157).

O nosso intuito não é abrir um debate sobre o sertanejo e suas origens, mas trazer uma reflexão de como era visto o Estado de Goiás, e como os idealistas da Marcha para o Oeste acreditavam que esta área do território brasileiro deveria ser ocupada, como se nessa região não houvesse civilização, isto é, que não existissem pessoas que ali habitavam. Fato é que o modelo preexistente nessas regiões não satisfazia o novo modelo econômico adotado pela política agroindustrial brasileira — com participação direta do Estado — que era o de aplicar novas técnicas de exploração no campo, que no caso deste é o cerrado goiano. Borges (2017, p. 158) corrobora essa ideia com a concepção de que “entender o sertão goiano consiste, assim, em

compreendê-lo como estrutura territorial do mundo sertanejo e como produto e produtor de uma sociabilidade comandada pela lógica do tempo lento e da acumulação simples, sob os preceitos da ruralidade”.

Para compreender o processo de transformação ocorrido no campo é preciso focar nos reais motivos que provocaram o deslocamento das famílias para as cidades, mudanças que não ocorreram naturalmente, mas a partir de intervenções em que o Estado participou ativamente ou validou tais ações que, aos poucos, foram mudando a feição do cerrado, antes tido como um lugar inapropriado à prática de atividades do ramo da agricultura. Lenta e progressivamente, foram descobrindo e adequando essa região por meio do preparo da terra com técnicas agrícolas e com uso de pesticidas e agrotóxicos, desencadeando uma maior presença do latifundiário e um maior uso das terras do cerrado.

Quando falamos em êxodo rural, muito se tem como referência os episódios ocorridos na segunda metade do século XX no Brasil, todavia, devemos salientar que suas causas e transformações em âmbito econômico, desencadearam as transformações sociais, políticas e educacionais, visto que o Brasil demorou muito para avançar na área educacional, carregando marcas históricas de discriminação em relação à população pobre urbana e rural.

As modificações ocorridas no campo, ocasionadas com a passagem/travessia do feudalismo para o capitalismo, consolidou a sociedade tal como a conhecemos hoje. Segundo Marx (2017, p. 786), a “estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela”. Contudo, pode-se observar que o surgimento da propriedade privada, a transformação dos camponeses em trabalhadores assalariados, o nascimento do comércio e o surgimento das cidades e da burguesia, passaram a determinar o meio de sobrevivência; ou seja, a sociedade foi determinada pelo fator econômico.

Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola (BEZERRA NETO, 2016, p. 9).

Para Brito e Peripolli (2017, p. 42): “Ao cercar as terras, os proprietários estavam ‘plantando’ a semente que dariam origem, ao longo dos tempos, à propriedade capitalista no campo, uma vez que, o que existia, até então, era a propriedade comunal”. Em face do exposto, entendemos que as transformações no campo não são recentes, elas ocorreram primeiramente no meio rural e impactaram toda uma sociedade; no caso da Europa, posteriormente todo o

planeta no que tange à força de trabalho — que antes era manual e foi sendo substituída pela máquina e tão logo se transformaria na grande indústria. Desse modo, o trabalhador deixou de produzir para si e passou a produzir para o capital através de sua força de trabalho, logo, Marx, (2017, p. 578), discorre: a “produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital”. Como podemos perceber, o capital não depende somente da produção de mercadoria, mas do que este trabalhador pode render para a economia, ou melhor, se ele produz mais-valor, se é um trabalhador produtivo.

Não é que o homem do campo desistiu de morar ou de ocupar seu espaço, na verdade, os homens foram obrigados a isso em decorrência da decadência do feudalismo e do avanço do capitalismo, do cercamento das propriedades — que antes eram coletivas e passaram a ser privadas — e do avanço das máquinas, que vieram com a Revolução Industrial. Em vista desse quadro, homens e mulheres, junto com suas famílias viram-se forçados a buscarem melhores condições de vida na cidade.

Em outras palavras, os fatores econômicos impostos a essas famílias os levaram a transitar para a nova ordem econômica estabelecida, leia-se: a venda da força de trabalho hoje compreendida como trabalho assalariado. Decorre daí que os “velhos moradores das proximidades das cidades, nunca haviam ido a elas, até o momento em que as máquinas os despojaram de seu ganha-pão, obrigando-os a procurar trabalho na cidade”. (ENGELS, 2010, p. 46)

Na atualidade, em pleno século XXI pode-se considerar que o trabalho no campo seja algo cansativo e pesado, no entanto, conforme a afirmação de Marx (2013, p. 548): “É questionável que todas as invenções mecânicas já feitas tenham servido para aliviar a faina diária de algum ser humano”. Para não irmos muito longe e prolongarmos um discurso imperialista ou mesmo oligárquico, vamos discorrer sobre os séculos XX e XXI, e as grandes mudanças ocorridas no meio rural provocadas pelas mesmas facetas capitalistas que impulsionaram a política de industrialização do Brasil e o êxodo rural. Posteriormente vieram as políticas de povoamento do território, como a Marcha para o Oeste e a Revolução Verde, tendo a primeira; o objetivo de povoar os territórios inabitáveis, como as regiões do centro-oeste e norte, e a segunda; o de impulsionar o desenvolvimento no campo por meio de pesados investimentos financiados pelo capital estrangeiro e até pelo próprio Estado, como o Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba (PADAP), o Programa de Desenvolvimento dos

Cerrados (POLOCENTRO) e o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER).

O avanço da mecanização no campo foi paulatinamente ocupando os espaços de trabalhadores braçais — trabalhadores que, muitas vezes, viviam em condições análogas à escravidão, conhecidos por “boias-frias¹²” —, camponeses, ou moradores das próprias fazendas, os quais dedicaram sua vida ao trabalho rural, muitas vezes até ultrapassando gerações foram perdendo espaço para a tecnologia. Assim, o campo passou a ser dominado por máquinas, causando não só uma ruptura entre homem e campo por razão de um novo modelo de vida idealizado na indústria da cidade, mas uma expulsão desse trabalhador que vivia em colônias, pequenas propriedades (sítios, chácaras), que se diversificava em trabalhos, “braçais”¹³, tratoristas, vaqueiros, entre tantos outros. Esses trabalhadores viram-se forçados a se adaptarem ao novo modelo, pois aqueles que conseguissem, poderiam manusear o maquinário, ou operar outra frente de trabalho. No entanto, a maioria não fazia parte daquele espaço, não possuía qualificação nem recursos técnicos para tal trabalho, por isso muitos deixaram de fazer parte do campo como moradores e passaram a viver apenas como trabalhadores, aqueles que são transportados das cidades ou vilas até à zona rural.

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção (MARX, 1996, p.830).

Toda transformação que ocorre no campo alicerçada pelas políticas impostas pelo capitalismo reflete/refletiu nas escolas no campo: era o ensino ofertado para os povos do campo, os quais sofreram diretamente com essas mudanças. O que justifica pensar que os fatores econômicos impactam drasticamente sobre a vida social e educacional do homem do campo, pois o campo passou a ser visto pelo viés da lógica capitalista, cercado pela indústria e para a qual não faria sentido ofertar escolas. Por essa razão é necessário conhecer tais mudanças, principalmente as que impactaram o Estado de Goiás, como a Marcha para o Oeste e a Revolução Verde, as quais foram políticas adotadas por governos goianos para fortalecer a agropecuária, transformando Goiás num dos maiores produtores e exportadores de produtos da agropecuária do país e um braço do setor sucroalcooleiro.

¹² Trabalhador que executa um trabalho na zona rural sem a obtenção de vínculos empregatícios.

¹³ Trabalho manual de baixa qualificação em fazendas.

É importante compreender que todo esse processo teve carta branca do Estado “com o intuito de atingir os objetivos de acumulação capitalista, sobretudo dos países de Primeiro Mundo, em detrimento dos interesses dos trabalhadores do campo.” MAZUR (2016, p.37). Por esta razão, é preciso fazer um resgate histórico — até os dias atuais — para que possamos compreender que o avanço do capitalismo no mundo rural acontece desde que a terra deixou de ter um uso comunal, e se transformou em mercadoria para o uso privado.

A propriedade comunal – absolutamente distinta da propriedade estatal anteriormente considerada – era uma antiga instituição germânica, que subsistiu sob o manto do feudalismo. Vimos como a violenta usurpação dessa propriedade comunal, em geral acompanhada da transformação das terras de lavoura em pastagens, tem início no final do século XV e prossegue durante o século XVI. Nessa época, porém, o processo se efetua por meio de atos individuais de violência, contra os quais a legislação lutou, em vão, durante 150 anos. O progresso alcançado no século XVIII está em que a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados. A forma parlamentar do roubo é a das ‘Bills for Inclosures of Commons’ (leis para o cercamento da terra comunal), decretos de expropriação do povo, isto é, decretos mediante os quais os proprietários fundiários presenteiam a si mesmos, como propriedade privada, com as terras do povo. (MARX, 2013, p.796).

Para que possamos discutir o povoamento do Cerrado goiano, mas também a modernização, a mecanização da agricultura e o atual agronegócio, é preciso compreender que essa mudança não se deu de forma espontânea, mas com o capital operante no campo, cuja influência de países desenvolvidos como os Estados Unidos da América, teve o aval do Estado brasileiro.

Para que possamos compreender como se deu todo o processo é preciso saber que o Estado se organizou por meio de dois grandes movimentos que ajudaram na exploração do cerrado goiano: Marcha para o Oeste e a Revolução Verde. Essas foram, sem dúvida, políticas de Governo que tiveram propostas diferentes e acabaram favorecendo a expropriação territorial, populacional e o uso da terra para abastecer em produtos, o Sudeste e, posteriormente, a sua exportação.

1.2 A Marcha para o Oeste e o movimento de ocupação do território de Goiás

A Região Sudeste brasileira foi a que deu o pontapé inicial para a exploração e exportação de nossas matérias-primas. Produtos como o café — que liderou a balança comercial do país —, estendendo-se para a Região Nordeste com o avanço da monocultura, porém ainda havia a necessidade de colonizar e adentrar o Centro e o Norte do Brasil, mas não do modo

como fizeram os Bandeirantes, encabeçados por Bartolomeu Bueno da Silva (1642-1740) — o “Anhanguera” —, que, durante a exploração do ouro, fundou vilas e cidades importantes como Vila Boa (Goiás Velho), Cuiabá (Capital de Mato Grosso). Era necessário um novo modelo de colonização, exploração e fixação de homens e mulheres nesses espaços pouco explorados.

Após séculos de permanência em grandes centros e regiões começou a surgir no Brasil, e em especial durante a Era Vargas (1930-1945), ideias liberais e nacionalistas, cujo objetivo era “a centralização do poder, associada à necessidade de ampliação das fronteiras econômicas, através de novas terras férteis, que significou a viabilização de uma política de interiorização” (PEREIRA, 1997, p. 115), denominada Marcha para o Oeste, lançada em 1938 cuja principal proposta era povoar a Região Centro-Oeste seguindo até a Amazônia.

Goiás que era, até então, visto por muitos —, inclusive por políticos do próprio estado — como um lugar atrasado economicamente, ocupado por grande maioria de sertanejos de culturas rudimentares, clamava por seu desenvolvimento. Durante a Primeira República (1889-1930), o poder político ficou nas mãos das oligarquias latifundiárias com os Bulhões, que tinham como representante, Leopoldo de Bulhões, até 1912; após este período, o poder ficou até 1930 nas mãos da família Caiado, liderado por Antônio Ramos Caiado. Durante o Período Oligárquico Republicano, o Estado de Goiás continuou apresentando os mesmos problemas da época do Império na área socioeconômica, sendo o mais emblemático deles o “isolamento” do estado em relação ao restante do país.

Com a Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que nele permaneceu entre os anos de 1930 a 1945, muitas mudanças ocorreram: Getúlio rompeu com a chamada “República Velha” e revogou a Constituição de 1891, dissolveu o Congresso Nacional e interveio nos estados com a retirada de Governadores e inserção de Interventores em seus lugares. “O médico Pedro Ludovico Teixeira, um dos membros da Junta Governativa, é indicado interventor federal em Goiás. A região sudoeste do estado é sua principal base política. Assumindo o poder, os ‘outubristas’ indicam prefeitos-interventores para os municípios [...]” (CAMPOS, 2004, p. 11-12).

A partir deste momento, o Estado de Goiás — que era governado pela oligarquia pecuarista da família Caiado — passou a trilhar um novo momento histórico com a chegada de Pedro Ludovico Teixeira, interventor, representante do Estado Novo, que aderiu a um projeto ambicioso, mas ainda, progressista de interiorização e integração do estado ao restante do país, assim, como marca central, a mudança da antiga capital, Vila Boa, conhecida como Goiás Velho para Goiânia fundada em 1933.

Goiás ‘desabrochava’ para a nação através da política de colonização promovida pelo Estado Nacional e ideologicamente conduzida através da ‘Marcha para o Oeste’. Goiânia tornou a nova capital do Estado de Goiás, transformou no grande símbolo da modernidade e marco mais visível de um ‘novo’ tempo para a região e para a nação, quando um ‘novo’ Brasil se contraporía ao ‘velho’ (PEREIRA, 1997, p. 121).

Para muitos estudiosos, o Projeto de mudança da capital, apoiada pelo Governo Federal que a entendia como uma necessidade do capitalismo, foi o principal movimento de ruptura do homem do campo com a terra, pois houve, a partir daí, uma maior inserção do homem na cidade. Sua população que, até então, tinha como principal matriz de base econômica produtos de origem agrária, “[...] com uma população quase que totalmente rural, dedicada à agropecuária. Dessa forma, observa-se que a expansão capitalista foi cada vez mais ativa com a construção de Goiânia, demonstrando a transição em que o rural e o urbano foram se mesclando” (PÁDUA, 2007, p. 628).

Apesar de todos os esforços para modernizar o estado e aumentar sua arrecadação, o seu papel ficou restrito às mudanças territoriais e estruturais; já no campo econômico, não houve grandes avanços. Em relação à população e às questões comportamentais e culturais foi um processo muito lento, pois a população do Estado de Goiás foi formada por mineradores e escravos que adentraram o território no século XVIII. Após a decadência do ouro, no século XIX, o povoamento fez-se da exploração agropecuária, tendo como migrantes os vaqueiros nordestinos e mineiros. Os primeiros entravam pelo baixo São Francisco e pela Serra Geral, que dividia o território goiano com a Bahia¹⁴, e os desbravadores mineiros adentravam pelo rio Grande e o rio Paranaíba, ingressando na parte meridional, entre elas a região em que se localiza o município de Aporé.

Assim, a passagem dos anos 1930 representou um marco para Goiás, embora não tenha provocado mudanças imediatas na ordem socioeconômica regional. A população continuou ruralizada em todo o Estado. As estruturas – vida social e material, refletida na organização produtiva, nas relações de trabalho, na arrecadação tributária e nas despesas administrativas do governo – persistiram quase que idênticas ao passado (PÁDUA, 2007, p. 626).

Como podemos perceber, mesmo com a abertura do estado para projetos de aproximação com o restante do Brasil, Goiás continua a ser um estado ruralista, aposta sua força econômica na produção agropecuária, tendência que veio só aumentando com os novos aperfeiçoamentos e com a introdução de novas técnicas em seu desenvolvimento, tais como as mudanças no comportamento e no modo de vida do homem do campo.

¹⁴ Lembrando que neste período não existia o Estado de Tocantins. Sua criação e desmembramento ocorreram no ano de 1988.

A promessa de muita terra ‘vazia’ atraiu empresas de colonização e empreendedores do Brasil e do mundo, numa tentativa de direcionar a massa de imigrantes brasileiros. Assim, seria possível transformar o Centro-Oeste num pólo produtor de matérias-primas e consumidor de industrializados, e o Sudeste continuaria com sua vocação industrial, servindo ainda como consumidor das matérias-primas e dos produtos agropecuários brasileiros (BRITO; PEREIRA, 2015, p. 121).

O discurso desenvolvimentista que foi idealizado pelo Estado Novo tinha a função de alocar, por meio de colônias agrícolas, uma massa de pessoas que estava incomodando e gerando problemas na Região Sudeste do país devido ao grande número de migrantes, em sua maioria, nordestinos, que lá chegavam em busca de melhores condições de vida, porém o capitalismo não absorvia todos os trabalhadores, causando assim um grande problema social.

A implantação do Projeto — caracterizado por seus devotos como “Bandeirismo moderno” — não se diferenciava muito da primeira leva de Bandeirantes por se tratar de um movimento de exploração, que não respeitava os nativos — os quais eram vistos pelo Estado Novo como parte da selva a ser conquistada e explorada. E esse modelo de ocupação passou a fazer parte dos mapas da nova modernização territorial do Brasil, dando um novo conceito ao termo colonização, como podemos perceber no trecho extraído do Decreto nº 59.428, de 30 de dezembro de 1966, conhecido como Estatuto da Terra.

Art. 5º Colonização é toda atividade oficial ou particular destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agroindustriais, através da divisão em lotes ou parcelas, dimensionados de acordo com as regiões definidas na regulamentação do Estatuto da Terra, ou através das cooperativas de produção nela previstas (BRASIL, 1966).

Outro fator que impulsionou esse aumento populacional foi a vinda dos migrantes, formados em sua grande maioria por trabalhadores com um alto índice de vulnerabilidade social e “extrema pobreza”. A inserção desses trabalhadores faz parte de uma nova política de povoamento em uma região conhecida por Mato Grosso Goiano, localizado na Região Norte do estado, cujas terras eram extremamente férteis e pouco exploradas. O Projeto desenvolvido pelo Governo Federal e Estadual, nas décadas de 1940 e 1950, conhecido como Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), provocou um “[...] novo surto imigratório para Goiás, promovendo grande assentamento de colonos no território” (PÁDUA, 2007, p.630).

Para Dayrell (1974, p.88), As CANGs, “[...] foram criadas para receber e fixar cidadãos brasileiros pobres, aptos à agricultura, dentre aquele amplo programa de superação das carências do modelo brasileiro de desenvolvimento”, sendo responsáveis diretas pelo aumento populacional do estado. Ao todo foram criados oito assentamentos no alto Planalto Central com

lotes distribuídos gratuitamente, 106 mil hectares de superfície, medindo entre 20 e 50 hectares cada. Os loteamentos ficavam em florestas virgens e densas, sofreram com danos de uma agricultura que se utilizava de métodos tradicionais como as queimadas, em poucos anos as devastaram.

As CANGs eram extensões criadas nos estados da Colônia Nacional (CAN), que, de fato, era um projeto de Getúlio Vargas na busca por ampliar o controle sobre o território nacional. Criado no dia 14 de fevereiro de 1941 pelo Decreto-Lei nº 3.059, que dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais, traçou as regras de onde e de como seria feita a distribuição das terras nos estados, inclusive no território goiano. De acordo com Castilho (2012, p. 119),

[...] exigia desbravamento; ocupação do espaço geográfico; organização e emancipação. Também traçou regiões ideais (com condições de solo e açudagem); estabeleceu o tamanho dos lotes a serem distribuídos (entre 20 e 50 hectares – devendo preservar 25% da vegetação original); exigiu a fundação de uma sede, instituições de ensino agrícola primário, instalações de indústrias de beneficiamento agrícola e cooperativas de produção para venda e consumo dos produtos. A construção de residências também constava no decreto, assim como sua distribuição, que deveria privilegiar famílias com muitos filhos (mínimo de 5).

Como toda política de incentivo agrícola de assentamento no Brasil, as CANGs passaram pelo desmonte e pelo abandono por parte de seus idealizadores, no caso, o Governo Federal.

Figura 1-Reportagem do Jornal *O Popular* sobre a Marcha para o Oeste.



Fonte: <http://www.opopular.com.br/o-brasil-marcha-para-o-oeste> (Acesso: janeiro/2022).

Na realidade, como pode ser observado na Figura 1, houve por parte dos seus idealizadores, apoiados inclusive pelo Governo Estadual, uma forte propaganda de colonização e de apoio a essas famílias. Foram prometidas terras férteis para o plantio, casas, escolas para os filhos, ferramentas, transporte, empréstimo de máquina, apoio técnico, animais, isenção de impostos, assistência médica com direito a serviços de enfermagem e farmacêutico, no entanto nada disso foi cumprido. Não houve uma política de incentivo e permanência dessas famílias, por conta dos atrasos nas demarcações dos lotes e na construção das casas, o que levou muitas famílias a abandonarem as propriedades. Outro fator foi o distanciamento dos grandes centros consumidores, como afirma Pádua (2007, p. 631):

A experiência frustrada da colônia não decorreu de incapacidade administrativa do governo federal, tampouco da incapacidade do trabalhador pobre em levar adiante um projeto de colonização. Decorreu da falta de distribuição de créditos aos pequenos produtores, da grande distância dos centros consumidores e da forte dominação do capital mercantil em Goiás, impulsionado pela integração comercial com São Paulo através da ponta da estrada de ferro em Anápolis.

De acordo com Castilho (2012, p. 122):

Apesar das condições precárias de moradia e de produção, na década de 1950, a CANG já se destacava na produção agrícola de Goiás, uma vez que o Mato Grosso Goiano, onde se localizava a CANG, era a principal área agrícola do Estado daquele período. Todavia, além da falta de qualificação e da baixa renda, grande parte dos colonos não se consolidaram enquanto produtores agrícolas.

A despeito dos desafios e da falta de uma política de incentivo, os colonos conseguiram uma forte participação no ano de 1950 com 38,0% da produção agrícola do Estado. O aumento da participação na venda de insumos agrícolas por empresas que se instalaram em cidades próximas a essas colônias, como no caso de Ceres¹⁵, influenciou e articulou toda a produção do lugar, por meio de especulações que prejudicaram os pequenos produtores e as famílias deles.

Os colonos passaram a depender dos fornecedores de crédito e dos comerciantes. Ou seja, o processo de reprodução das pequenas propriedades teve impulso com a criação de demanda nos grandes centros. No entanto, o sistema de mercado proveniente dessa demanda acabou por desarticular o agricultor familiar. Nesse período, o território brasileiro adotou a revolução agrícola privilegiando as agriculturas de exportação, onde a agricultura básica de tradição perdeu seu espaço sendo expulsas para outros territórios (CASTILHO, 2012, p. 127).

¹⁵ A origem da sede municipal remonta aos fins de 1940, com a doação da área da Mata do São Patrício para a criação de Colônia Agrícola, visando a integração do Centro-Oeste e Médio-Norte ao restante do País. Em 1941, efetivava-se, na margem esquerda do rio das Almas, gleba denominada São Patrício, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, cujo núcleo sede recebeu o topônimo de Ceres (deusa da agricultura) decorrente do objetivo para o qual foi idealizada. (Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ceres/historico>).

Os interesses do capital e suas especulações voltados para o mercado hegemônico, acabaram por prejudicar os pequenos produtores das CANGs, posto isto prevaleceu a lei do mais forte, o que ficou mais evidente a partir da década de 1970 com o avanço e o incentivo da modernização agrícola no Estado de Goiás.

A construção da nova Capital Federal, Brasília, na década de 1950 durante o Governo do Presidente Juscelino Kubistchek (1956-1961), foi outro marco que consagrou este período do povoamento do estado, e foi tida como a segunda Marcha para o Oeste. Esse Projeto provocou em Goiás um rápido crescimento populacional e um deslocamento da população rural. A região escolhida foi o Planalto Central do cerrado, onde outras várias cidades nasceram em torno de Brasília, sendo povoadas principalmente por trabalhadores que ergueram a nova capital, conhecidos como Candangos. A Tabela 1 mostra o rápido aumento populacional no estado e no Distrito Federal.

Tabela 1-População Urbana Residente em Goiás e Distrito Federal (1940-2000)

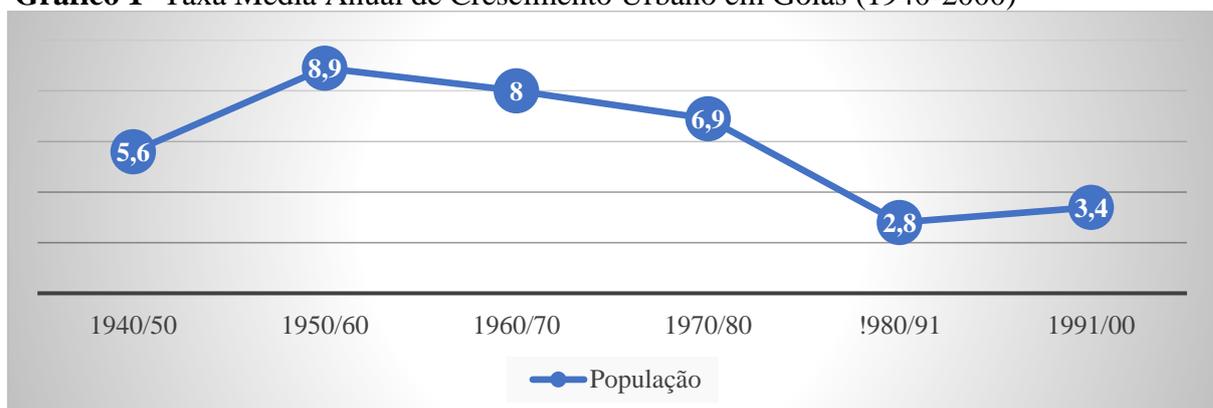
Local	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Goiás	142.110	245.667	575.325	1.237.108	2.401.491	3.247.676	4.396.645	6.003.788
D. F.	----	-----	88.334	516.082	1.139.031	1.515.889	1.961.499	2.570.160

Fonte: IBGE- Centro Demográfico.

Com o aumento da população urbana e a diminuição da população rural, Goiás assistiu em razão da construção de Brasília, a um enorme crescimento populacional, essa ocupação foi encabeçada por Kubitschek por meio de discursos populistas que vendiam o sonho da capital do país.

Como podemos perceber no Gráfico 1, os períodos em que Goiás mais recebeu migrantes foi entre os anos de 1950 e 1970.

Gráfico 1- Taxa Média Anual de Crescimento Urbano em Goiás (1940-2000)



Fonte: IBGE- Elaborado por Pádua (2007).

O fato evidenciado neste estudo é que as iniciativas criadas pelo Governo Federal e Estadual a partir das décadas de 1930, com a implantação da Marcha para o Oeste visavam ao desenvolvimento das terras não habitadas. Após uma série de medidas nacionalistas as quais enxergavam o homem (trabalhador, pobre) como força motriz para atender ao propósito do capital — uma vez que, com sua inserção, tanto na construção das duas capitais (Goiânia e Brasília) quanto nos assentamentos rurais das CANGs, utilizou-se da sua força desbravadora. “O fato é que a ‘Marcha para o Oeste’ criou condições para acelerar a expansão capitalista em Goiás, gerando uma série de transformações na região, notadamente na produção agrícola, cumprindo a função designada para Goiás” (NUNES, 1984, p. 121).

A força de trabalho, conseqüentemente, prevaleceu a serviço do capital, e fez do homem migrante um gigante, porém, não reconhecido, pois simplesmente atendeu ao chamado nacionalista de um governo populista, mas não usufruiu das riquezas nem tampouco de uma política de direitos; foi apenas explorada sua força de trabalho. Muitos não conseguiram um espaço e tiveram que ceder à modernização especulativa dos loteamentos urbanos, o que impossibilitava sua aquisição, vendo as pequenas propriedades serem engolidas pelas grandes fazendas — processo abraçado pelo estado por conta da política capitalista que adentrou o campo brasileiro e o Cerrado goiano.

1.3 A Revolução Verde e a nova ótica do campo em Goiás

Não podemos negar que os problemas ocorridos na zona rural vêm ao encontro das políticas capitalistas, tidas por muitos como o desenvolvimento do campo, a transformação e a modificação do modo de vida de vários camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas entre tantos outros. O homem que vivia nestas localidades passou a ser visto como atrasado em virtude do seu modo de vida rudimentar. Enquanto esses trabalhadores moram e compartilham suas habilidades, muitas vezes passadas de pai para filho, o mercado agressivo de uma política de exportação e o crescimento do agronegócio, com investimentos pesados da indústria tecnológica, e com patrocínio do próprio Estado — que favoreceu os latifundiários —, aos poucos foi destituindo os velhos costumes e implantando uma nova imagem do homem no campo, que deveria ser adepto das tecnologias, ter menor ligação com a terra e mais aproximação com a máquina.

Quando se fala sobre capitalismo no campo e suas formas de atuação, muitos acreditam que se trata de uma agressão recente por conta das políticas neoliberais e da atuação de líderes

de extrema direita e o fortalecimento de políticas ruralistas, ou até mesmo de mudanças ocorridas no mundo. Na verdade, essa agressão capitalista ocorreu desde o Mercantilismo dos séculos XV-XVIII, com a chegada ao Brasil, dos portugueses e com a expropriação de terras indígenas.

Para Oliveira (2007, p. 24) “O escravo era renda capitalizada, ou seja, seu preço nada mais era do que o lucro que se pretendia extrair dele”, submetido a trabalhos forçados nas grandes fazendas de engenhos e no cultivo do café. Posteriormente, o capital se beneficiou do trabalho dos imigrantes (italianos, japoneses, suíços e alemães) que vieram substituir os escravos nas grandes fazendas de café, principalmente no Estado de São Paulo, porém, em condições análogas de trabalho.

Da camada mais rica da população faziam parte os senhores de engenho e os grandes comerciantes, que importavam e exportavam mercadorias de toda ordem. Abaixo desta camada mais rica estavam os trabalhadores livres pobres: agricultores, pescadores, comerciantes. Temos, ainda, neste contexto, os escravos (base da força de trabalho) e os indígenas que, em regime de servidão (muitas vezes mediada pela Igreja católica) foram, aos poucos, sendo dizimados (BRITO; PERIPOLLI, 2017, p. 44-45).

A crise provocada nos países de origem dos imigrantes, causada pela Revolução Industrial e a mecanização da força de trabalho, forçou esses homens a procurarem novos meios de sobrevivência, sendo o Brasil naquele momento, uma das opções mais viáveis para conseguir um trabalho e assim o sustento da família. “No entanto é inegável e facilmente explicável que a numerosa pequena burguesia dos ‘bons e velhos tempos’ foi destruída pela indústria e decomposta, por um lado, em ricos capitalistas e, por outro, em pobres operários” (ENGELS, 2010, p. 64).

Já nas décadas de 1950 e 1960, o Brasil passou a ser o destino de várias indústrias, que tinham como foco explorar e se beneficiar das riquezas produzidas pelo país e da força de trabalho barata, contudo, essa industrialização não se restringiu às cidades, ela chegou também ao campo. Carvalho (2005) chamou de “intercâmbio” a ligação entre a agricultura e a indústria, e Silva (1982) nomeou-a de “industrialização da agricultura” — por conta do avanço do capital e sua política de implementação e das novas formas de exploração, encabeçadas e influenciadas por políticas de cooperação de países como Estados Unidos.

O campo brasileiro passou a receber incentivos de bancos e de empresas que tinham um grande interesse neste mercado promissor, que era a venda de maquinários e insumos agrícolas como agrotóxicos e, principalmente, a modernização da agricultura — conhecida como a Revolução Verde, expressão criada por William Gown. Durante uma conferência na cidade de

Washington em 1966, Gown sinalizou que desde o ano de 1930, o campo vinha passando por grandes mudanças, por conta do emprego de novas técnicas na produção agropecuária, as quais auxiliavam no aumento da produtividade.

Essas mudanças sustentam-se sobre um projeto de mecanização do campo e na introdução de adubos químicos, herbicidas, inseticidas, assim como sementes transgênicas em nome de um interesse em comum: servir ao capitalismo ideológico dos Estados Unidos, que pretendiam evitar o avanço da implantação de Regimes Socialistas em Países subdesenvolvidos e atender ao mercado industrial. Por trás das novas configurações instaladas no campo — como as técnicas e o conseqüente aumento da produção agrícola —, fortalecidas pelas bases neoliberais, não se pensou nos impactos negativos que esse desenvolvimento poderia causar, tanto em questões ambientais quanto socioeconômicas. Decorrente daí, Andrades e Ganimi (2007, p. 48), analisam que:

A Revolução Verde, modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura, hoje é um fato corrente no campo e está presente na vida de muitos produtores em diversas áreas do mundo; todavia, para se chegar ao atual estágio, foi exigida toda uma gama de fatores que marcaram a sociedade no instante de seu surgimento. [...] pode-se concluir que a Revolução Verde não é apenas um avanço técnico para aumentar a produtividade, mas também existe uma intencionalidade inserida dentro de uma estrutura e de um processo histórico. A questão histórica neste caso é de compreender os reais motivos que estão por trás da Revolução Verde, que é ponderar o avanço ideológico de reprodução do capital e domínio da agricultura, por meio de um discurso de combater a fome. Porém ficou provado que não era essa a intensão, e sim intensificar o aumento da produtividade na agricultura e disseminar, como já foi nos adiantados, que não seria apenas a preocupação no campo os pacotes tecnológicos que abrangiam áreas como biologia, mecânica e química, que deveriam ser adotados pelos produtores. [...] nos países subdesenvolvidos, foi necessária uma ampliação do crédito por meio de convênios intergovernamentais com o objetivo de financiar a importação de insumos e de maquinário agrícola. Tal medida teve um peso muito forte para convencer os produtores a implantarem, em suas propriedades, um manejo de produção com base nos pacotes, favorecendo o surgimento da Revolução Verde, portanto, pode-se observar que o processo de modernização da agricultura vai muito além de uma mudança técnica, acontece todo um conjunto de variáveis sociais, políticas e econômicas que permitem sua implantação cuja compreensão só é possível a partir da análise crítica de tais variáveis.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), a indústria focou na pesquisa e no desenvolvimento para produzir e aprimorar as formas de plantio no campo, sendo uma delas a melhoria de sementes de alta produtividade, principalmente as mais consumidas pela população, como: trigo, milho, soja e arroz. Outra maneira de impetrar o poder do capital foi dar outros rumos aos negócios de indústrias que produziam produtos químicos que “abasteciam a indústria bélica norte-americana [e] começaram a produzir e a incentivar o uso de agrotóxico:

herbicida, fungicida, inseticida e fertilizantes químicos na produção agrícola para eliminar fungos, insetos, ervas daninhas” (ANDRADES; GANIMI, 2007, p. 45).

O Estado tem uma grande responsabilidade na implementação de exploração da agricultura no território nacional, sendo, “[...] um agente ativo na globalização da agricultura” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 118). A implementação dessa Revolução em território nacional veio acompanhada das seguintes medidas:

Divulgação das propostas e investimentos; concessão de espaços para os organismos internacionais; envio de professores, técnicos e pesquisadores para o exterior a fim de serem treinados e vinda de técnicos desses centros internacionais para efetuarem treinamentos no Brasil; atração de empresas transnacionais para o país a fim de produzirem insumos (químicos), máquinas e equipamentos e de indústrias processadoras de matérias-primas agrícolas. Chegaram a Ford, Shell, Ciba-Geigy, ICI, UNILEVER, Du Pont, Bayer, Basf, Stauffer, Dow Química, Pfizer, Unon Carbide, Hoeschst, Monsanto, Rhodia, entre outras; criação de centros e órgãos de pesquisa, no Brasil, para ‘adequarem os produtos’ à realidade do solo e do clima. Surge a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária), EMBRATER (Empresas Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), as EMATERs (Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural) e as cooperativas fundam seus centros de pesquisa também com a mesma finalidade; estímulo ao surgimento de cooperativas de comercialização agrícola para organizar os agricultores e introduzi-los às novas práticas; reformulação do papel do Banco do Brasil, passando a ser um órgão financiador por excelência desse novo modelo (ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2001, p. 17 apud ANDRADES; GANIMI, 2007, p. 45).

O Cerrado goiano, principalmente a região Sudoeste, passou a sofrer grandes transformações a partir da década de 1970. A paisagem tradicional da agropecuária voltada majoritariamente a uma agricultura que visava à economia local e regional, bem como a pecuária com a criação de gado, passou a dar espaço a um novo modelo mais agressivo, mecanizado e tendo os insumos como principais aliados, que substituíram formas rudimentares de uma agricultura tradicional, e tinha as condições ambientais como parceira.

No Centro-Oeste brasileiro, diversas políticas governamentais de incentivo à expansão da fronteira agrícola e programas de desenvolvimento agrícola possibilitaram financeiramente a implementação de uma agricultura nos moldes industriais de produção, a fim de atender a demanda do mercado interno e externo. Nesta região, destaca-se a mesorregião do Sudoeste de Goiás, que se tornou um dos principais Complexos Agroindustriais da região Centro Oeste (PRADO; FERREIRA; BENEDITES; NAUMOV, 2009, p. 9).

O Estado de Goiás tornou-se um grande atrativo para a implantação da Revolução Verde por conta de seu cerrado, pois propicia essa nova técnica de exploração capitalista, a qual acarreta a destruição do meio ambiente, da fauna e da flora. Com a inserção da nova política neoliberal no campo e com a crescente mecanização inserida em Goiás, a partir da década de

1990 é notório que o capitalismo e sua cruel forma de domínio chegou desrespeitando, ou melhor, convidando a sair da área aqueles que não conseguissem se adaptar ao novo sistema.

Outra questão grave é a política adotada por governos desde 2011, que favorecem esse crescimento e o aumento de áreas plantadas, assim como o uso maior de agrotóxicos e pesticidas. “Estes produtos, para além de promoverem a contaminação dos elementos naturais do Cerrado (água, solo, ar, animais etc.) e a intoxicação/morte de grande quantidade de trabalhadores rurais, têm sido relacionados a diversos e variados tipos de doenças (como Câncer)” (STOPPELLI; MAGALHÃES, 2005; INCA, 2015). Neste contexto, Dutra e Souza (2018, s/p.) apontam que “[...] o Brasil é, desde 2008, o maior consumidor mundial de agrotóxicos e Goiás, nesse contexto, é o 5º maior mercado do país, atrás dos Estados de Mato Grosso, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul”.

1.3.1 O Estado e seu papel no processo de ocupação do Cerrado

Dentro do contexto que visava à modernização e ao desenvolvimento do país com uma metodologia desejosa do cumprimento do Plano de Metas iniciado pelo então presidente da República, Juscelino Kubitschek (1956-1961), o qual fincou uma efetiva presença do Estado brasileiro na modernização do país a partir da década de 1960 com programas de incentivo e capitalização da agricultura, entre eles o Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba (PADAP); o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO) e o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER). “Utilizando-se desses instrumentos de ação, o Estado induz os produtores rurais a realizarem as ações esperadas, através das seguintes medidas: crédito rural orientado, assistência técnica seletiva, seguro contra riscos, incentivos fiscais etc.” (SALIM, 1986, p.308).

O primeiro programa criado no ano de 1973, entendido como marco inicial do processo de ocupação do cerrado brasileiro — uma ocupação dirigida —, teve sua fase de implantação no Estado de Minas Gerais, cuja área abrangia as cidades de São Gotardo, Rio Paranaíba, Ibiá e Campos Alto, as quais serviram de modelo para os demais programas como POLOCENTRO e PRODECER.

A área destinada ao projeto estava distribuída da seguinte forma: Rio Paranaíba, com 60,8% da área do projeto; Campos Altos, com 23,0%; São Gotardo, com 10,0%; e Ibiá, com 6,2%. Em Campos Altos, a área destinada ao projeto representava 27,1% da área do município; em Rio Paranaíba, 19,2%; em São Gotardo, 7,1%; e, em Ibiá, apenas 1,4% (SANTOS; BARBIERI; MACHADO; CARVALHO, 2013, p. 19).

O governo brasileiro, por meio do Decreto-Lei 72.381, de 19 de junho de 1973, desapropriou o local por se tratar de um lugar estratégico, muito próximo dos principais mercados consumidores como cidades e Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Brasília, por exemplo; outro motivo foi a topografia plana da área, bastante favorável à mecanização. Isso sem contar a infraestrutura — energia elétrica e transporte —, o que reduziria os custos de implantação do programa e com um pouco mais de dois meses, o Governo Federal deliberou sobre outro Decreto nº 72.786 de 13 de setembro de 1973, ampliou a área do projeto, delimitou a área que seria desapropriada. Assim o referido Decreto,

Declara de interesse social, para fins de desapropriação, imóveis rurais situados nos municípios de rio Paraíba, Campos Altos e São Gotardo, no estado de Minas Gerais, compreendidos na área prioritária de emergência, para fins de Reforma Agrária de que trata o Decreto nº 72.381, de 19 de junho de 1973 (BRASIL, 1973).

Para manter o Projeto, os agricultores que dele participavam poderiam se beneficiar do Programa de Crédito Integrado — uma linha de crédito disponível apenas aos grandes produtores, com condições de financiamento favoráveis, juros baixos acrescidos de 25,0%, ofertada pelo Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG, “além de juros baixos, os prazos para amortização da dívida eram bastante elásticos, variando de dois anos para capital de custeio, incluindo seis meses de carência até doze anos para investimentos em capital fixo, incluindo três anos de carência” (SANTOS; BARBIERI; MACHADO; CARVALHO, 2013, p. 24).

A linha de crédito destinada aos pequenos produtores do PRADAP veio apenas no ano de 1975 com a criação do Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), um programa que ofertava linhas de créditos com juros mais atraentes do que os do Programa de Créditos Integrados (PCI), apenas 14,0% ao ano, com um prazo de até 12 anos para seu pagamento e uma carência de até seis anos para o início da primeira parcela.

Na década de 1980, outro projeto visava beneficiar o grande produtor rural, o Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), assim como o POLOCENTRO, fortaleceu o avanço dos grandes produtores no Cerrado goiano com destaque para a cidade de Rio Verde, a primeira a receber a implantação, com grande incentivo para e o cultivo da soja. Hoje, Rio Verde estampa vários anúncios e capas de jornais e revistas pelo seu grande sucesso, firmando-se como o berço do agronegócio no estado. Em relação ao POLOCENTRO, que se instalou em dois municípios goianos, Campo Alegre de Goiás e Ipameri, este programa ocupou uma área de 30 mil hectares, divididos em três projetos.

A implantação desses programas potencializou a expansão da fronteira agrícola nessa região, ligada, principalmente, às *commodities*. No primeiro momento, houve mudança nas técnicas de produção com a adoção de implementos químicos e industriais, e, ainda, a forte produção de grãos, especialmente, de soja. Posteriormente, houve a formação de cooperativas, agroindústrias locais e deslocamento das agroindústrias multinacionais, que objetivavam aproveitar o potencial agrícola da região, além das indústrias de maquinários, tecnologia e vários outros aparatos que consolidaram o território do agronegócio (SOUZA, 2012, p. 79).

Com a implantação dos três programas financiados pelos Governos estadual e Federal, de forma esporádica e silenciosa, o homem do campo, os pequenos proprietários de terra e o próprio camponês, foram sendo expulsos de suas moradias, por conta da concorrência desleal financiada pelo próprio Estado a favor do grande produtor, que passou a expandir a produção e favorecer o processo de mecanização do campo, enquanto, muitos oriundos de outros estados do Brasil, como o camponês e o pequeno produtor goiano ficavam de fora, tais como os pequenos “produtores de leite e de outros produtos básicos para sua subsistência (arroz, pois os financiamentos tinham uma linha de crédito para beneficiar aqueles produtores de mandioca, hortifrutigranjeiros, etc.) e utilizam a venda do excedente para suprir outras necessidades” (SOUZA, 2012, p. 80).

As políticas financiadas pelos governos iniciadas na década de 1970, cujos estudos viabilizaram as terras do Cerrado, antes vistas como lugares inapropriados para a prática agrícola, mudou o cenário da agricultura no estado, que contou com os avanços e os estudos tecnológicos descortinando outra realidade — provocou o interesse de latifundiários patrocinados pelos programas do estado, tornando o agronegócio atraente para as grandes indústrias. Esses financiamentos foram grandes propulsores do capital agroindustrial, afetaram inúmeros camponeses, mas também pequenos produtores, pois não conseguiram acesso a eles, assim, logo se desfizeram de seu ganha-pão. Vale dizer que parte desses trabalhadores passaram a prestar serviços aos grandes latifundiários.

Mas, a partir dos avanços tecnológicos engendrados pelo que ficou conhecido como modernização da agricultura, os sistemas de pesquisa e extensão agrícolas brasileiros começam a demonstrar as possibilidades da larga produção agrícola em áreas do Cerrado, criando-se novas tecnologias apropriadas para a região, como a “correção” da acidez do solo (via uso de produtos químicos), a implantação de monoculturas, a motomecanização e o uso de agrotóxicos (PIRES, 2000, p. 112).

Em tais circunstâncias, esses programas ajudaram o capitalismo a se desenvolver no Estado de Goiás, favorecendo o grande setor da indústria rural e o aumento de novos implementos que ajudam no processo de produção.

1.4 A expansão do capitalismo e sua ocupação no Cerrado pela pecuária e pelo agronegócio

Para dar continuidade à temática acerca do domínio do latifundiário e suas atividades no campo de Goiás, iremos destacar nesta seção as que despontaram desde a sua inserção no território goiano, tais como: a pecuária, a agricultura e a atividade sucroalcooleira, sabendo que elas promovem hoje, uma série de atividades não só no campo, mas nas cidades, as quais acabaram atraindo grandes e pequenas indústrias a serviço do campo.

O termo pecuária, pecuarista, proprietário ou o popular “fazendeiro”, dono das terras, aquele que desempenha várias atividades no ramo, dentre elas, a criação de gado bovino, pode ser assim compreendido, de acordo com Da Silva (2011, p. 25):

Na linguagem comum, por vezes, os termos pecuária e gado bovino são trabalhados de forma quase que sinônima. É relevante destacar que *pecus* (pecuária) em latim significa cabeça de gado, condiz com o conjunto das atividades, englobando outras espécies de animais e criações.

Considerada como uma das atividades mais antigas do mundo — data de 6.000 a.C. — do período Neolítico, a pecuária foi muito utilizada para a alimentação e para os trabalhos domésticos. No caso do Brasil, registra-se que, no ano de 1534, foram trazidas cabeças de gado nas Caravelas de Martim Afonso de Souza, oriundas de Cabo Verde, África, e elas tiveram uma importância significativa aqui na Colônia pois contribuíram com a alimentação e com o couro. A pecuária foi uma atividade muito importante na inserção dos engenhos de cana-de-açúcar e na agricultura sendo usada no arado da terra e em outras atividades que envolviam trabalho pesado. Assim, nota-se que a pecuária bovina é um dos braços fortes dos engenhos e, com isso, foi necessário o aumento da propriedade para a sua criação.

Aos poucos, no século XVIII, o território brasileiro foi sendo ocupado em duas frentes: a primeira, oriunda da zona açucareira do Norte e do Nordeste, que atendia aos interesses dos donos de engenhos, formando pastagens, currais, fazendas e invernadas — fortalecendo, assim, o desenvolvimento da agropecuária. Já em regiões como sertão central (MG, MT e GO), a pecuária esteve mais ligada ao trabalho das minas auríferas e, aos poucos, o Brasil foi se povoando com vilas e os pequenos núcleos populacionais.

[...] a pecuária se formou e desenvolveu como uma atividade inicialmente para os engenhos e as minas. A pecuária, apesar de ser uma atividade secundária, exerceu um papel importante no processo de ocupação do território brasileiro, especialmente no sentido do expansionismo populacional. Com exceção do Sul, a pecuária não contribuiu para a formação de núcleos populacionais, provavelmente pela sua mobilidade. Pode-se inferir, desta forma, que o espaço decorrente da pecuária deu

forma à estrutura fundiária concentrada em grande parte do Brasil (exceto no Sul pela cultura e valores de seu povo), devido às ocupações e apropriações das grandes áreas usadas pelas pastagens (DA SILVA, 2011, p. 30).

Com a escassez do ouro foi iniciado um novo modelo de atividade que demarcou uma nova forma de poder e de estrutura social em Goiás, a qual caracterizou por muitos anos, a vida, os costumes do povo do sertão. A criação de bovinos passou a ser o novo modelo econômico do estado, deu identidade ao homem da zona rural pelo jeito simples como levava a vida e pouco dependente das vilas, uma vez que produziam seu próprio alimento.

Estamos nos referindo ao pecuarista, que tinha, entre suas preferências, a criação de gado, contudo exerciam também outras atividades ligadas à terra e que, ao longo dos anos, foram se fortalecendo como grandes proprietários de terras e fortes latifundiários do estado, demarcando seus territórios com influência política e social, representando a grande oligarquia goiana. De acordo com Medeiros (2012, p. 445), o “termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral”. Contudo a pecuária e a agricultura familiar¹⁶, é que fazem o “aproveitamento e otimização dos insumos, além da sua capacidade de causar menores danos ao ambiente do que a agricultura convencional. Por ser detentor dos meios de produção, o agricultor familiar procura produzir tanto para o seu consumo quanto para a sua comercialização” (SANTOS; SIQUEIRA; ARAÚJO; MAIA, 2014, p. 37).

Por essa razão, buscaram-se discutir as estratégias de produção e de comercialização da agricultura familiar na busca de uma maior sustentabilidade. Os agricultores familiares contavam com técnicas rudimentares, ajudaram na demarcação dos espaços físicos, ou seja, reorganizam o território quanto aos limites entre as propriedades, em virtude das fazendas que se formaram e, posteriormente, participaram da criação de algumas cidades, como aponta Santiago Rodrigues (2014, p. 40):

[...] a pecuária, economicamente, não foi capaz de dinamizar espacialmente o território goiano, como ocorreu em outras regiões, com a exploração do ouro, foi fundamental para o estabelecimento e reconhecimento como território. As fazendas que, a princípio, não obedeciam a uma linha física definida, com o tempo possibilitou-se que as demarcações dessem os contornos da abrangência das terras goianas. Assim, em Goiás, primeiro se formou a fazenda e depois as cidades, o que deu os traços de sociedade de típicas características e identidade sertanejas.

¹⁶ Agricultura Familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo da população brasileira.

Um dos ramos da economia goiana que mais movimentou o Produto Interno Bruto (PIB) do estado é a pecuária. De acordo com os dados da Pesquisa da Pecuária Municipal (PPM) de 15 de outubro de 2020 divulgada pelo IBGE, o estado possui o maior rebanho bovino do país, com um total de 22.785.151 cabeças de gado. Em 2019, o estado contribuiu com 10,6 % do PIB graças a municípios como Nova Crixás, São Miguel do Araguaia e Caiapônia, que se destacam nessa criação — lembrando que Caiapônia é o 13º município da microrregião Sudoeste em plantio de soja e milho. O município não possui o plantio de cana.

O leite é outra atividade pecuária que se destaca no estado, ocupando a 5ª colocação com 3.180.497 mil litros no ano de 2019, com um aumento de 3,1% em relação ao ano de 2018; os principais municípios produtores são as cidades de Orizona, Piracanjuba e Jataí.

Outro destaque é a criação de galinhas, Goiás ocupa o 6º lugar em relação ao país com 95.934.173 — 6,1%. A produção de ovos chegou a 266.234 mil dúzias em 2019, com alta de 8,9% em relação a 2018. Para facilitar a nossa compreensão, os dados foram organizados em um período de dez anos, 1998 a 2008 e 2009 a 2018, para compreendermos a dinâmica da produção em Goiás e no município de Aporé, perceberemos que vão existir ramos da pecuária que tanto o estado como o município deixaram de desenvolver. O estado deixou de contabilizar em seus registros desde 2013, a criação do rebanho de asininos e muares. Aporé registra a mesma situação, além de não apresentar nenhum registro na criação de codornas e bubalinos¹⁷. De acordo com os dados da Seplan (2017, p. 68), “o estado é destaque em rebanho bovino e está entre os maiores produtores nacionais de suínos, equinos, aves, leite e ovos, e se mostra bastante competitivo no abate de bovinos suínos e aves”.

Tabela 2-Efetivo e cabeças da pecuária de Goiás e Aporé entre 1998 a 2008

	Estado de Goiás		Município de Aporé	
	1998/2008	2009/2018	1998/2008	2009/2018
Efetivo/ Cabeças				
Aves	376.901.631	653.439.409	134.230	139.970
Galináceos	375.582.036	649.600.292	134.290	141.670
Rebanho de Asininos	62.214	23.488	47	9
Rebanho de Bovinos	217.559.171	219.385.766	2.364.960	1.817.531
Rebanho de Caprinos	335.811	331.318	447	1.149
Rebanho de Equinos	4.925.372	3.221.428	27.323	21.134
Rebanho de Muares	465.508	166.467	320.330	1.190
Rebanho de Ovinos	1.538.849	1.663.386	20.377	28.760
Rebanho de Suínos	15.053.169	20.164.308	24.310	20.450
Rebanho de Vacas Ordenhadas (cab)	21.689.28	24.309.201	48.740	54.110
Total	1.016.336.936	1.572.305.063	3.075.054	2.225.973

Fonte: IMB -Organizado pelo autor (2021).

¹⁷ Não inserimos, nos dados da tabela, codornas e nem bubalinos, por ser um ramo da pecuária atribuída a outros municípios do estado e não fazerem parte da pecuária de Aporé.

Como pode ser visto na Tabela 2, o ramo da pecuária que mais cresceu no estado foi o de aves, com 653.439.409; em segundo, os Galináceos, com 649.600.292 e na terceira colocação, o Rebanho bovino com 219.385.766. Enquanto isso, o município de Aporé tem na liderança a criação de rebanho bovino nas duas décadas entre 1998 e 2008. No município, o número de cabeças era de 2.364.960 e entre 2009 e 2018 esse número teve um decréscimo para 1.817.531 — uma perda de 547.429 cabeças. No geral, o município teve uma perda na pecuária de 849.081 cabeças e essa diminuição deve-se ao avanço da agricultura. Podemos conferir na Tabela 3 às cidades da microrregião Sudoeste, quanto as suas atividades na pecuária.

Tabela 3- Ranking da pecuária dos municípios da microrregião Sudoeste de Goiás - 2018

Ranking	Municípios	Total por cidade	Ranking	Municípios	Total por cidade
1º	Rio Verde	27.110.185	10º	Doverlândia	368.840
2º	Mineiros	7.993.845	11º	Portelândia	287.913
3º	Jataí	4.821.928	12º	Aporé	233.895
4º	Santo Antônio da Barra	2.578.762	13º	Castelândia	149.350
5º	Aparecida do Rio Doce	1.383.976	14º	Palestina de Goiás	146.202
6º	Santa Helena de Goiás	1.236.115	15º	Montividiu	136.795
7º	Maurilândia	633.470	16º	Santa Rita do Araguaia	101.498
8º	Serranópolis	576.767	17º	Perolândia	52.218
9º	Caiapônia	558.506	18º	Chapadão do Céu	35.802

Fonte: IMB - Organizado pelo autor (2021).

Entre os 18 municípios da microrregião, Aporé está na 12ª colocação e a razão é o avanço da cana-de-açúcar e da soja que adentraram o município e o levaram a essa colocação na pecuária. Os líderes no ramo da pecuária são: Rio Verde, com 27.110.185 cabeças, seguida de Mineiros, com 7.993.845, na terceira colocação, a cidade de Jataí, com 4.821.928 e em último está o município de Chapadão do Céu, com 35.802. Destaca-se que as três cidades líderes no ramo da agropecuária tiveram a instalação de indústrias como a Perdigão em Rio Verde, Jataí e Mineiros, fato que impulsionou a criação de Aves, Galináceos e Suínos, abrangendo municípios circunvizinhos.

A pecuária bovina é uma das atividades mais antigas no Brasil e, até os dias de hoje, representa uma das mais fiéis no mercado capitalista. Trata-se de um ramo que mantém tradições e costumes, que envolve toda família atravessando gerações. Pelo fato de o trabalhador ter que viver no mesmo local da atividade, no caso —, na propriedade rural com esposa e filhos —, é que lhe são atribuídas várias tarefas, entre elas, as atividades que não envolvem somente o trabalho de vaqueiro, que é o de cuidar do gado, tirar o leite e vigiar o

rebanho, mas também zelar pela manutenção da fazenda, não podendo se ausentar do local com muita frequência. A esposa e os filhos são responsáveis por cuidar do quintal e zelar pelos animais. Em muitos casos, a esposa trabalha na casa do patrão, com a tarefa de cozinhar para os demais funcionários, e muitas vezes não é remunerada para desempenhar esse serviço e precisa, em uma boa parte do tempo, contar com a ajuda dos filhos. Geralmente os filhos de um vaqueiro seguem a tradição do pai em relação à profissão, pois costumam estar envolvidos nos afazeres da propriedade, ajudando-o diariamente quando não estão na escola.

O Brasil é conhecido mundialmente como um gigante na agropecuária — produz e cria inúmeros produtos, mas podemos destacar o café¹⁸, o fumo, a soja, o milho, a cana-de-açúcar e a carne bovina como pilares da nossa economia. Devemos aqui ressaltar que esse desenvolvimento se deve às sementes plantadas na metade do século XX em favor de uma política em prol do capital, como já citado anteriormente, além da mecanização do campo e da expansão da fronteira agrícola, que adentrou o território brasileiro, inclusive Goiás, com uso extensivo da terra, favorecendo o setor.

Os solos do Cerrado do Centro-Oeste foram considerados, até o final dos anos 60, impróprios para a agricultura. De fato, é mínima a quantidade de solos com boa fertilidade natural. A pesquisa científica, entretanto, tornou os Latossolos – que no Centro-Oeste ocupam 90 milhões de hectares (15 milhões em Goiás) – a área mais propícia para as culturas de grãos: solos profundos, bem drenados, com inclinações normalmente inferiores a 3%. São áreas privilegiadas para expansão da agricultura especializada em grãos, pela facilidade que oferecem à mecanização (IMB/ SEPLAN, 2017, p. 12).

Durante o século XXI, o Estado de Goiás especializou muito seus espaços com o aprimoramento da tecnologia no uso do solo do Cerrado tanto para o plantio de culturas anuais, quanto para o manejo de pastagens. De acordo com os dados publicados pela Produção Agrícola Municipal Brasil – PAM (2021), “que investiga os principais produtos agrícolas em todos os municípios do país desde 1974”, apresentou que o Brasil, no ano de 2020, totalizou 83,1 milhões de hectares de área colhida e plantada e uma produção de 255,4 milhões de toneladas.

Na Tabela 4, podemos conferir que dentre os três produtos mais cultivados — cana-de-açúcar, soja e milho —, Goiás representa um total de 101.156.263 toneladas, ou seja, 10% do total produzido no país, com área plantada de 6.243.509 hectares. Já Aporé, com 1.630.271 de toneladas, representa 1,6% da produção do estado em uma área plantada de 26.700 hectares, o que demonstra certa timidez no que diz respeito à sua participação nessas atividades.

¹⁸ O café não será analisado nas tabelas de produção, pois analisaremos somente os produtos cultivados no município de Aporé.

Tabela 4- Principais Produtos Agrícolas – 2020

Principais produtos	Brasil	Estado de Goiás		Aporé	
		Toneladas	Hectares	Toneladas	Hectares
Cana-de-Açúcar	757.116.855	76.480.368	937.619	1.593.000	17.700
Soja	121.797.712	12.837.120	3.574.230	22.911	7.000
Milho	103.963.620	11.838.775	1.731.660	14.360	2.000
Total	982.878.187	101.156.263	6.243.509	1.630.271	26.700

Fonte: IMB/ IBGE - Organizado pelo autor (2021).

Ao analisarmos os dados tabulados em relação ao município de Aporé, pode-se observar que ele já produziu e cultivou produtos como sorgo entre os anos de 2001 a 2010, período em que sua produção foi de 4.910 toneladas, com uma área plantada de 2.780 hectares, sendo que o destaque fica para os anos de 2004, com o plantio de 500 hectares e uma produção de 1.000 toneladas. O amendoim passou a ser produzido a partir de 2008 e foi cultivado até 2013, neste período foram colhidas 3.398 toneladas, em 1.310 hectares de área plantada, com destaque para o ano de 2009, em que o município produziu 1.658 toneladas em um total de 510 hectares plantados. O plantio dessa leguminosa ocorreu durante seis anos por ser uma das atividades executadas pelo Grupo Nardini, foi a partir do ano de 2008 que ocorreu o arrendamento de terras no município para o cultivo da cana-de-açúcar.

Registra-se, também, o plantio de arroz no período de 2000 a 2005 e feijão de 2000 a 2003, sendo que o primeiro teve uma colheita de 1.900 toneladas em uma área de 1.330 hectares, e a segunda atingiu, nos três anos, um total de 54 toneladas em uma área apenas de 70 hectares. Na atualidade, o município de Aporé está produzindo: cana, em um total de 1.593.000 toneladas em uma área de 17.700 hectares, soja com 14.360 toneladas em uma área de 7.000 hectares e milho que totaliza 14.360 toneladas, ocupando uma área de 2.000 hectares. Se compararmos o que Aporé produz em relação ao estado em toneladas, a cana-de-açúcar, ocupa um total de 2,0%, a soja, 0,17% e o milho, 0,12%. Em relação ao Brasil, sua produção revela-se em toneladas: cana 0,21 %, soja 0,018% e milho 0,013%. No total, Aporé representa 0,16 % do cultivo desses produtos no cenário nacional.

Se ponderarmos os três maiores produtos cultivados na agricultura goiana e compararmos Aporé com os demais municípios da microrregião Sudoeste, observa-se que a cidade de Aporé aparece em sétimo lugar, ocupando esta posição em razão da cana-de-açúcar. Em primeiro lugar vem a cidade de Rio Verde, em segundo, Mineiros; em terceiro, Jataí; em quarto lugar está Chapadão do Céu; em quinto, Santa Helena e, em sexto, Serranópolis.

A cana-de-açúcar é o produto mais cultivado na região e, de acordo com os dados do IMB (2020), doze municípios colheram 20.927.462 toneladas, com destaque para a cidade de

Mineiros que colheu 4.680.000 toneladas do produto, acompanhada da cidade de Chapadão do Céu, com 3.105.000 toneladas e na terceira posição está a cidade de Jataí com 2.880.000 toneladas. Aporé colheu 1.593.000 toneladas do produto, sendo a atividade mais cultivada no município, e dentro da microrregião Sudoeste, a cidade ocupa a 5ª posição. Apenas doze municípios fizeram uso da gramínea no ano de 2020. Desses, a cana não liderou a colheita no município de Montividiu, sendo o terceiro produto cultivado, perdendo para o milho e a soja respectivamente, nos demais municípios — Caiapônia, Portelândia, Doverlândia, Palestina de Goiás, Santa Rita do Araguaia e Aparecida do Rio Doce — não há registro de plantio de cana.

Os agricultores do Sudoeste goiano que optaram pelo plantio do milho obtiveram um total de 6.706.256 toneladas. Esse é um produto, assim como a soja, cultivado em todas as cidades da microrregião Sudoeste, destaque para as cidades de Rio Verde, com 2.190.600 toneladas e de Jataí com 1.583.865 toneladas de grãos; Aporé, no cultivo de milho, aparece com 14.360 toneladas e ocupa a 16ª posição.

A soja aparece em 3º lugar com 4.429.265 toneladas, com destaque para as cidades de Rio Verde — com uma produção de 1.404.000 toneladas — e de Jataí, com 1.060.200 toneladas. Aporé ocupa a 16ª posição da microrregião Sudoeste com um total de 22.911 toneladas de soja, assim podemos conferir na Tabela 5, o *ranking* dos municípios de acordo com o total de toneladas colhidas.

Tabela 5-Ranking de toneladas de Produção da Microrregião Sudoeste de Goiás-2020

Ranking	Municípios	Cana-de-açúcar	Soja	Milho	Total por cidade
1º	Rio Verde	2.295.000	1.404.000	2.190.600	5.889.600
2º	Mineiros	4.680.000	355.000	645.951	5.680.951
3º	Jataí	2.880.000	1.060.200	1.583.865	5.524.065
4º	Chapadão do Céu	3.105.000	324.000	479.050	3.908.050
5º	Santa Helena de Goiás	2.430.000	183.600	166.900	2.780.500
6º	Serranópolis	1.400.000	96.600	152.800	1.649.400
7º	Aporé	1.593.000	22.911	14.360	1.630.271
8º	Montividiu	102.000	496.800	762.420	1.361.220
9º	Maurilândia	912.000	35.000	17.640	964.640
10º	Perolândia	595.000	111.360	221.767	828.127
11º	Santo Antônio da Barra	494.664	31.500	29.600	555.764
12º	Castelândia	440.798	8.580	6.800	456.178
13º	Caiapônia	-----	121.800	223.383	419.983
14º	Portelândia	-----	74.800	114.720	189.520
15º	Doverlândia	-----	63.000	57.680	120.680
16º	Palestina de Goiás	-----	34.800	14.500	49.300
17º	Santa Rita do Araguaia	-----	2.700	21.360	24.060
18º	Aparecida do Rio Doce	-----	2.614	2.860	5.474
Total por produto		20.927.462	4.429.265	6.706.256	32.037.783

Fonte: IMB - Organizado pelo autor (2021).

A seguir reservamos um tópico para apresentar e discutir a cana-de-açúcar e o crescimento do setor sucroalcooleiro. A cana é uma das mais antigas atividades do ramo da agricultura, que movimenta um grande setor da economia, foi impulsionada pela indústria automobilística e de energia — que vem, nas últimas décadas recebendo um grande incentivo do Estado para a sua manutenção e ampliação da produção, com isso houve um aumento de áreas plantadas, tomando espaço de áreas como a pecuária e a soja.

1.4.1 O avanço do Setor sucroalcooleiro

Martim Afonso de Souza foi quem trouxe as primeiras mudas de cana-de-açúcar para a Colônia por volta de 1540. Trazidas da Ilha da Madeira, tornaram-se a atividade agrícola mais importante a ser cultivada no Brasil. O cultivo da cana no país tem raízes históricas: um produto lucrativo para os grandes produtores, porém uma das atividades mais amargas para aqueles que a executavam. Foi por intermédio do trabalho de indígenas e de escravos trazidos da África e, posteriormente, diaristas como os boias-frias, que foram, aos poucos, substituídos por máquinas que fortaleceram o setor.

Deve-se enfatizar que, desde a segunda década do século XIX, a indústria açucareira brasileira incorporou inovações tecnológicas importantes, como o surgimento do engenho a vapor, fazendo com que os engenhos passassem a ser mais complexos e atualizados para a época (SOARES, 2011, p. 122).

Diante de uma nova política implantada em meados do século XX, os engenhos foram sendo substituídos por usinas sucroalcooleiras, sendo aos poucos, modernizadas e, no século XXI, durante o governo liderado por Lula (2003-2010), receberam uma nova nomenclatura: “usinas sucroenergéticas”, pois a cana-de-açúcar, após o processo de colheita, passou a ter outros fins, como a fabricação de plásticos e a produção da agroenergia derivados do bagaço da cana.

Apesar de altos e baixos, e de graves crises que levaram à falência vários engenhos, a produção e exportação do açúcar, na década de 1960, alavancam lucros no mercado externo, favorecendo a produção e exportação atingiu um patamar de US\$ 1.400 toneladas no ano de 1976, que diante da crise do petróleo mundial provocou grandes desequilíbrios nas contas externas nacionais.

Com a crise da exportação do açúcar e a crise do petróleo foi que se pensou em uma nova política para o álcool, a qual contou com o apoio maciço e a intensificação de um novo

modelo capitalista moderno. De acordo com Rodrigues e Ross (2020, p. 158) “detecta-se um novo período na indústria canavieira, caracterizado por uma política orientada para o fortalecimento da produção de um novo produto derivado da cana-de-açúcar — o etanol”. Dentro de tais expectativas que envolviam uma forte influência do capitalismo, principalmente do setor automobilístico e o interesse do governo em atender todos os setores que se beneficiam da nova proposta, surgiu o Proálcool.

O Programa Nacional do Álcool – Proálcool foi criado em 1975 com objetivo de aumentar a produção de álcool como podemos ler no artigo a seguir:

Art. 2º. A produção do álcool oriundo da cana-de-açúcar, da mandioca ou de qualquer outro insumo será incentivada através da expansão da oferta de matérias-primas, com especial ênfase no aumento da produção agrícola, da modernização e ampliação das destilarias existentes e da instalação de novas unidades produtoras, anexas a usinas ou autônomas, e de unidades armazenadoras (BRASIL, 1975).

Na mesma Lei, em seu artigo 5º, ficam autorizados os sistemas bancários em geral a financiar as instalações, a modernização ou a ampliação das destilarias, assim:

Art. 5º. Os investimentos e dispêndios relacionados com o Programa serão financiados pelo sistema bancários em geral e, especificamente: a) os destinados à instalação, modernização e/ou ampliação de destilarias, pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico - BNDE, pelo Banco do Brasil S.A., pelo Banco do Nordeste do Brasil S.A. e pelo Banco da Amazônia S.A.; b) os destinados à produção matérias-primas, pelo Sistema Nacional de Crédito Rural. § 1º - O Conselho Monetário Nacional - CMN definirá as fontes de recursos a serem utilizados e estabelecerá as condições de realização dos financiamentos, atribuindo aos projetos a serem implantados nas regiões tradicionalmente não cultivadas, ou de baixa renda, condições especiais de prazo e taxas de juros (BRASIL, 1975).

O incentivo por parte do Governo Federal em fortalecer a produção de álcool foi gerado por conta da crise de exportação do açúcar, que enfrentou forte concorrência no mercado externo por conta da especulação de preços no início da década de 1970 e a diminuição do consumo por parte dos países importadores, do aumento de produção do açúcar da beterraba e o consumo de adoçantes, de milho e a crise do petróleo mundial. Essa crise provocou um aumento do preço do barril no mercado internacional, acabando por impulsionar a produção de álcool como uma nova alternativa para a crise instalada, pois, à época, mais de 80% do petróleo consumido no país era importado.

Diante da crise instaurada, o álcool passou a ser ponto de interesse tanto do governo como da iniciativa privada, dando corpo a uma nova política do álcool apoiada pelo governo, empresários dos ramos das usinas e destilarias, do setor de máquinas e equipamentos, do setor

canavieiro e a indústria automobilística, todos se manifestaram em apoio ao novo programa denominado Proálcool.

Com os subsídios dados aos canavieiros e a modernização do capital, por meio da produção do etanol, pode-se compreender como um setor favorece o outro dentro do capitalismo, além da mão de obra empregada para a sua produção.

Um dos setores que mais se beneficiou foi o automobilístico, que já vinha, desde a década de 1950, promovendo pesquisas para um motor que utiliza o álcool hidratado em vez de gasolina, ou seja, o álcool seria o único combustível. Após décadas de estudos, foi lançado no Brasil em 1979, o primeiro carro com motor a etanol, o Fiat 147.

De acordo com Rodrigues e Ross (2020, p.159), o Proálcool teve três fases, sendo que a primeira foi sua implementação “como uma alternativa energética e como a solução para a crise do açúcar nacional no mercado mundial, incentivando sobretudo, a produção do álcool anidro para ser adicionado à gasolina”. Nesta fase, os estados que mais se beneficiaram foram os que já tinham uma tradição do açúcar: São Paulo, Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro, como podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 6-Número de projetos de destilarias anexas e autônomas aprovadas pelo Conselho Nacional do Álcool – Cenal (1975-1979)

Estados	Destilarias anexas	Destilarias autônomas	Total
São Paulo	64	23	87
Alagoas	22	8	30
Pernambuco	19	3	22
Rio de Janeiro	11	1	12
Paraná	1	9	10
Minas gerais	7	2	9
Paraíba	3	4	7
Mato Grosso do Sul	0	6	6
Rio Grande do Norte	2	2	4
Goiás	1	3	4
Ceará	1	2	3
Sergipe	2	1	3
Espírito Santo	1	2	3
Bahia, Mato Grosso,	1	1	2
Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí e Santa Catarina	0	1	1

Fonte: BRAY, 2000, p. 59. Organizado pelo autor (2021).

A segunda fase iniciou-se após outra crise do petróleo no ano de 1979 e foi considerada o período mais ativo, pois teve como foco implantar e expandir as destilarias autônomas para que aumentassem a produção do álcool hidratado em substituição à gasolina em veículos

automotores. O programa continuou com os benefícios de créditos que subsidiaram as instalações de destilarias autônomas, com intuito de atender o mercado externo.

Nesse contexto, o álcool adquiriu importância estratégica na economia nacional, sob duas formas complementares. Apresentando boas taxas de retorno aos investimentos no setor e ao mesmo tempo servindo como regulador de estoques, evitando a superprodução de açúcar nos momentos de queda dos preços no mercado internacional (RODRIGUES; ROSS, 2015, 162).

Em razão da política criada pelo Governo Federal, as duas primeiras fases foram promissoras na produção de álcool no país saindo de 3,3 % na safra 1977/1978, para 47,9% na safra 1984/85. Nesse mesmo período, a produção de açúcar sofreu queda de 96,7% no ano de 1977/78 para 52,1% em 1984/85. Podemos observar o avanço da produção de álcool e a queda na produção para açúcar na Tabela 7.

Tabela 7-Safra de produção para álcool e açúcar

Safra	Produção para álcool	%	Produção para açúcar	%
1977/78	3.457	3,3	10.176	96,7
1978/79	17.301	15,8	92.413	84,2
1979/80	32.608	27,8	84.717	72,2
1980/81	37.813	28,6	94.249	71,4
1981/82	42.205	31,7	91.081	68,3
1982/83	64.675	38,8	101.981	61,2
1983/84	92.856	46,9	105.149	53,1
1984/85	96.679	47,9	105.137	52,1

Fonte: SHIKIDA, 1998, p. 56. Organizado pelo autor (2021).

Apesar do Proálcool ter vindo de duas excelentes fases, a partir do ano de 1986, o programa deu uma desacelerada em relação à produção de etanol, período que perdurou por uma década, motivado pela redução de financiamento público e da política adotada pelo Governo Federal. Outro motivo foi o aumento da produção de açúcar para exportação, que passou a ser mais lucrativo do que a produção de etanol, chegando no ano de 1994 a 3.402.191 toneladas; em 1995, a produção foi de 5.917,871 toneladas; e no ano de 1998, bateu um recorde de 9.364.247 toneladas. Com as mudanças no cenário político e econômico que provocaram gradualmente, a suspensão dos subsídios e financiamentos para novas refinarias assim como a vantagem na exportação do açúcar, essa etapa do Proálcool foi denominada como a terceira do programa, que se caracterizou como o período de crise:

Nos anos de 1990, a dissolução da União Soviética e, conseqüentemente, do seu mercado preferencial suprido principalmente por Cuba, provocou o aumento do valor do açúcar no mercado externo. Além disso, com o preço do petróleo abaixo daquele atingido na década de 1980, o álcool não era mais um produto interessante para a indústria, a qual passou a dar preferência à fabricação do açúcar. Assim, as

instabilidades na produção de álcool, devido à falta de incremento no plantio dos canaviais e à destinação da cana à produção açucareira, provocaram desequilíbrios entre a oferta e a demanda de álcool, ocorrendo a partir da safra 1986/1987 a carência no abastecimento principalmente de álcool hidratado (RODRIGUES; ROSS, 2015, p. 164).

A falta do produto foi prejudicial à indústria automobilística, que viu suas vendas de veículos com motor a etanol despencarem. Na década de 1980, a produção de carros movidos a etanol bateu um recorde de 90% das vendas de automóveis produzidos no Brasil, porém na década de 1990, essas vendas atingiram o seu menor índice, com apenas 3,6% no ano de 1995.

Outra crise instaurada no setor sucroalcooleiro, levou os empresários que dependiam e se esperançavam no socorro do Governo Federal a não investirem em novas tecnologias para se manterem no mercado, levou muitas empresas a encerrarem suas atividades e a fecharem suas refinarias, principalmente as usinas localizadas no Nordeste. Os empresários do ramo que conseguiram investir em tecnologias que ajudassem a diminuir os custos com a produção puderam sobreviver no mercado e garantir sua produtividade, como foi o caso de usinas instaladas no Estado de São Paulo.

O fechamento das usinas desencadeou outro fator mais sério do que a produção do álcool, pois sem consumo e nem estímulos para a exportação, a tendência era fechar as portas ou diminuir a oferta de produtos derivados da cana-de-açúcar. A crise do Proálcool na década de 1990, principalmente com o fechamento de usinas provocou uma grande crise social com aglomerado de famílias desempregadas sem qualificação profissional e sem assistência alimentícia por parte do governo, gerando uma nova crise social na zona urbana jogando aqueles que não conseguiram se enquadrar ao sistema do capitalismo excludente.

Em relação a essa etapa do capitalismo podemos observar as reflexões de Harvey (2008), sobre as modificações do mundo do trabalho, provocadas pelo capitalismo no final do século XX:

[...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilização geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (p. 150).

O capital se renova diante das crises e emprega novas tecnologias, movimenta grandes mercados, estudos e pesquisas favorecem o consumo dos produtos e desse consumo é extraído o lucro que favorece o capital, no entanto, o capital não retorna à sociedade e nem aos trabalhadores que não se enquadram ao novo modelo, continuando marginalizados; já aqueles

que se enquadram são absorvidos pelo sistema. Em geral destaca-se, a partir de 2000, um crescente investimento tecnológico na mecanização do processo de plantio, da colheita e da moenda da cana. Esse investimento tecnológico foi impulsionado pela indústria automobilística, que voltou a ser destaque devido à invenção do motor flex fuel¹⁹. A partir de 2003, setores da indústria pesada como colheitadeiras mecanizadas, tratores e maquinários com ultra tecnologias e a política adotada pelo governo Lula para o setor sucroenergético impulsionaram o setor e a conquista de novas áreas de plantio.

Com a crise internacional de 2008, mas ainda com a crescente busca por um combustível renovável, ambientalmente sustentável, as empresas buscaram novas alternativas para sobreviver à nova crise instaurada. Com dificuldades para manter compromissos financeiros como folha de pagamento e fornecedores, as empresas foram forçadas a vender ativos e realizar a fusão de grandes grupos nacionais ou formação de *joint ventures*²⁰ com a participação de empresas internacionais. O capital internacional que apostou no setor elevou sua participação de 3%, em 2003, para 33% em 2012. Apesar desse investimento era permitido a essas empresas somente a posse da planta da indústria. “Esses grandes grupos passaram a incorporar em suas operações a produção de etanol, de açúcar, de cogeração de energia, atuando também na comercialização dos produtos e na instalação de infraestruturas de armazenamento e de transporte, como alcoodutos” (RODRIGUES; ROSS, 2020, p. 200).

No campo da agroindústria, o Brasil se destaca como o maior produtor de cana-de-açúcar, com uma produção em 2017/2018 de 646 milhões de toneladas, com um forte investimento na fabricação de açúcar e etanol, sendo esse último uma das opções de fontes energéticas renováveis. Dentre as diversas opções de produção de energia a partir de fontes renováveis “[...] o etanol se apresenta como fonte potencialmente capaz de ser incorporado à matriz energética mundial, por suas características de combustível renovável e pela possibilidade de sua produção a partir de matérias-primas diferentes”. (SILVA. 2011, p. 19).

Nesse contexto, com a discussão da importância de se buscarem novas fontes alternativas e renováveis de energias, de que países diminuam a utilização de consumo de combustíveis fósseis e de seus derivados, o etanol se apresentou como uma das opções mais viáveis para o mercado atual, fazendo com que o Brasil ampliasse o capital de investimento no setor.

¹⁹ No ano de 1988, a empresa americana Bosch desenvolveu o sensor que detectava mistura de combustível, que foi denominada de *flex fuel*.

²⁰ União com risco.

De acordo com a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), a Safra de 2019/2020 teve um aumento de produtividade e uma diminuição na área plantada. Os dados apresentados indicam um aumento de 4,9% de produtividade, em um total de 642,7 milhões de toneladas de cana-de-açúcar moídas, das quais 65% são destinadas à produção de etanol (anidro e hidratado), ficando o restante para a fabricação de açúcar. Outro fato relevante é que apesar do crescimento de 3,6% em relação à safra anterior, a colheita de área plantada diminuiu em torno de 1,35%, alcançando 8,5 milhões de hectares, com maior queda de produção na região Norte com 6,6% comparada à safra anterior. A causa dessa diminuição foi a substituição da cana pelo milho, com o mesmo intuito: a produção de etanol.

A Conab identificou um crescimento no interesse dos produtores na produção de etanol a partir do milho. A estimativa é de uma produção de 1,69 bilhão de litros, com elevação de 114% frente à última safra. O biocombustível na forma hidratada sinaliza a produção 1,2 bilhão de litros, com crescimento de 120%, ao passo que o anidro chega a 463 milhões, um aumento de 2,6% em relação ao estudo anterior (BRASIL, 2020).

Mesmo que no século XXI tenha se incorporado um discurso ambientalista e de preservação, houve um aumento significativo no Brasil de instalação de Usinas e, consecutivamente, um aumento das áreas plantadas, em especial na região Centro-Oeste, sendo Goiás um estado propício a receber e manter esse modelo de agroindústria.

Tabela 8- Lista de Usinas de açúcar e etanol por Região –2021

Posição	Região	Em operação
1º	Sudeste	228
2º	Centro-oeste	81
3º	Nordeste	74
4º	Sul	30
5º	Norte	05
Total		418

Fonte: NOVACANA, 2021. Elaboração do autor(2021).

Como em outros programas lançados pelo Governo Federal, o Estado de Goiás foi impactado pelas políticas de exploração e de inserção do cultivo da cana-de-açúcar — movimento iniciado no século XX, antes do Proálcool. Goiás, em 1980 registrava apenas duas usinas de açúcar e álcool em pleno funcionamento, após a implementação do programa, o estado registrou 15 usinas, com destaque para as cidades de Santa Helena, Goianésia, Serranópolis, Maurilândia, Ipameri, Acreúna, Jandaia, Inhumas, Itapuranga, Carmo do Rio Verde, Itapaci, Uruaçu, Formosa e Alto Paraíso.

A partir de 2004, Goiás e, principalmente, a Microrregião Sudoeste de Goiás passou a ser vista com bons olhos para o cultivo de cana-de-açúcar, ganhando mais evidência e atraindo mais investimento para a região, obtendo bons resultados na safra de 2008/2009, cujo movimento em território goiano foi denominado de Nova Fronteira Agrícola.

A expansão da produção capitalista no campo foi aprofundada pela existência da fronteira agrícola, que por sua vez foi possibilitada pela implementação do uso de tecnologia, incentivos governamentais e vontade individual dos agentes. Tal fator acabou por afetar diretamente a valoração da terra no território. Esse processo de ocupação e transformação do território em favorecimento das novas formas de produção no campo geraram consequências para o cerrado (DIAS; OLIVEIRA, 2020, p. 30).

Em razão dos avanços tecnológicos incorporados na produção e no investimento do capital, a escalada e a inserção do cultivo da cana no cerrado foram favorecidas; o capital internacional e os grupos nacionais são os responsáveis pelos arrendamentos das terras, ficando com a posse para seu uso e assim usufruir de toda matéria prima fornecida. Por sua vez, Da Silva (2011, p. 97) afirma: “O movimento de integração entre o capital industrial e capital financeiro internacional pode ser apontado como um vetor que leva à separação, ainda que tênue, entre capital industrial e fundiário na escala nacional”. Práticas antes consolidadas como a aquisição de terras deixaram de ser praticadas e em substituição adotou-se o seu arrendamento.

Em relação à área plantada e à produção em toneladas (1000 t), a região Sudeste lidera com uma área de 5.378 (em mil ha) e produção (em mil t) de 428.592,7, ocupando a primeira posição entre as regiões, com São Paulo em primeiro entre os estados com uma área plantada de 4.444,2 (em mil ha) e produção de 354.288,4 (em mil t). Na segunda colocação, o Estado de Goiás com uma produção de 74.039,9 (em mil t) e 971,6 de área plantada (em mil ha). Em razão do desempenho do Estado de Goiás, a região Centro-Oeste, ocupa a segunda posição do *ranking*. Na sequência, a região Nordeste com área plantada de 48.448,3 (em mil ha) como podemos conferir na Tabela 9.

Tabela 9- Comparativo de área e Produção - SAFRAS 2020/2021

Ranking	Regiões/ Estado	Produção (1000t)	Área Plantada (1000 ha)
1°	Sudeste	428.592,7	5.378
	São Paulo	354.288,4	4.444,2
2°	Centro-Oeste	139.804,7	1.823,3
	Goiás	74.039,9	971,6
3°	Nordeste	48.448,3	849,7
6°	Alagoas	17.003,0	298,5
4°	Sul	34.193,2	519,4

5°	Paraná	34.163,5	518,8
5°	Norte	3.488,84	45,7
28°	Tocantins	2.171,0	28,2
	Norte/Nordeste	51.937,2	895,4
	Centro-Sul	602.590,6	7.720,8
	Brasil	654.527,8	8.616,1

Fonte: Organização própria a partir de dados da Conab (2020/2021).

Como pode ser observado na tabela acima, a região Centro-Oeste ocupa a segunda posição em área plantada e em produtividade, esse desempenho ocorre em função da política de inserção e exploração do Cerrado e pela instalação de Usinas de açúcar e etanol em todos os estados. Em um *ranking* de área plantada e produtividade, além de Goiás — que ocupa a segunda colocação — o Estado de Mato Grosso do Sul está na quarta posição e Mato Grosso na oitava posição, assim todos os estados da Região estão entre os dez maiores produtores de açúcar e etanol.

Na concepção de Leal (2015, p. 67): “A expansão do setor pode ser visualizada não somente na quantidade de área cultivada e na produção de cana-de-açúcar, mas, sobretudo, no número de novas unidades industriais instaladas ou em fase de instalação no estado”. Partindo desse ponto e da análise dos dados coletados com o número de Usinas em operação por estado, como podemos observar na Tabela 9, Goiás destaca-se em primeiro lugar com 39 usinas em operação, Mato Grosso do Sul na segunda colocação com 23 usinas e na terceira colocação Mato Grosso com 18 usinas de açúcar e etanol. Pode-se concluir, assim, que os estados influenciados pela Marcha para o Oeste e pela Revolução Verde estão cumprindo o seu papel de grandes fornecedores de produtos para o Brasil e para o mercado externo.

Tabela 10- Lista de Usinas de açúcar e etanol: Estados da Região Centro Oeste - 2021

Posição	Estados	Em operação
1°	Goiás	39
2°	Mato Grosso do Sul	23
3°	Mato Grosso	18
Total		80

Fonte: NOVACANA, 2021. Elaboração do autor.

Em se tratando especificamente da localização das usinas de açúcar e álcool, no Estado de Goiás, observamos que a Mesorregião Sul é a que possui o maior número de cidades com usinas instaladas em operação. A Mesorregião mantém a posição em relação ao número de Projetos e/ou fase de implantação, recuperação judicial e em operação como podemos observar na Tabela 11.

Tabela 11- Levantamento de Usinas em operação, projetos de implantação e em recuperação judicial por Mesorregião - 2021

Mesorregião	Em operação	Em implantação/Projeto ²¹	Em recuperação Judicial
Centro Goiano	09	03	04
Noroeste Goiano	01	01	—
Leste Goiano	01	01	01
Norte Goiano	01	-	—
Sul Goiano	28	07	06
Total	39	12	11

Fonte: NOVACANA, 2021. Elaboração do autor.

Vale ressaltar que as Mesorregiões se subdividem em Microrregiões. Dentro da Mesorregião Sul está a Microrregião Sudoeste onde se localiza a cidade de Aporé que tem uma Usina com Projeto de instalação há 13 anos, fazendo uso da área plantada com arrendamento de terras em igual período, vendendo a cana colhida para as usinas das cidades próximas.

Quando anunciou sua instalação no município de Aporé, o Grupo Nardini trouxe grande movimentação para a pequena e pacata cidade de apenas 3.427 habitantes, viu na empresa uma esperança de trabalho que revertesse a tradição dos jovens: assim que completavam a maioria se mudavam para os grandes centros. Aporé, em pouco tempo, viu a feição de sua população pacata mudar e, a partir deste momento sentiu o impacto em questões como moradia, saúde e educação; outro fator a ser destacado foi o arrendamento das terras que impactou diretamente na vida dos trabalhadores, os quais viviam com suas famílias na zona rural.

A empresa, apesar de não funcionar com a parte da indústria, aumentou a área colhida de 820 hectares — no ano de 2008 — para 17.700 hectares no ano de 2020, e a quantidade produzida foi de 49.20 toneladas no ano de 2008 para 1.593.000 toneladas em 2020.

Tabela 12- Produção e área plantada com cana-de-açúcar, no Município de Aporé (2008-2020)

Ano	Cana-de açúcar - Área Colhida (há)	Cana-de açúcar - Quantidade (t)
2008	820	49.200
2009	1.000	60.000
2010	3.668	293.440
2011	4.755	380.400
2012	6.000	180.000
2013	13.000	845.000
2014	17.700	1.593.000
2015	17.700	1.593.000
2016	17.00	1.593.000
2017	17.00	1.593.000
2018	18.300	1.647.000
2019	17.700	1.647.000
2020	17.700	1.593.000

Fonte: IMB Organizado pelo autor (2021).

²¹ Estão em operação, mesmo com a Recuperação Judicial.

A Nardini Agroindústria foi fundada no ano de 1973 por Aurélio Nardini na fazenda Vista Alegre e teve como sua principal atividade, o engenho para a fabricação de aguardente. Ao longo dos seus 48 anos de existência, a empresa tornou-se mais do que um simples engenho: hoje é uma das maiores empresas do ramo na produção de etanol, açúcar, bagaço hidrolisado, levedura, amendoim e energia elétrica por meio da CEN – Companhia Energética Nardini²². Na unidade em que funciona a indústria, na cidade de Vista Alegre do Alto, Estado de São Paulo, a empresa possui uma capacidade de moagem que chega a 4,7 milhões de toneladas de cana por safra.

Figura 2- Unidades da Nardini Agroindustrial



Fonte: CARRASQUE²³, 2021.

A parte da indústria tem previsão de funcionamento para 2024, no entanto, muitos municípios não acreditam nessa possibilidade, pois alguns já perderam a esperança; outros acreditam que a sua instalação, proporsionará o aumento do PIB municipal anual e beneficiara o mercado de trabalho com a oferta de serviços.

²² Informações retiradas da página da empresa na internet. Disponível em < <https://www.nardini.ind.br/>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.

²³ Imagem retirada do site DOCPLAY. Disponível em < <https://docplayer.com.br/13607896-Palestrante-oscar-ramiro-carrasque-gerente-industrial-nardini-agroindustrial-ltda-usina-nardini.html>>. Acesso em 20 de jan. de 2023.

1.5 O Agronegócio e a sua relação com o fechamento de escolas no campo

A Revolução Verde, sem dúvida, foi um dos maiores marcos que influenciou e consolidou o avanço do capitalismo no campo com participação direta do Estado, consolidou políticas de cooperação com os Estados Unidos da América para o avanço dos latifundiários no cerrado goiano. Com recursos oriundos de créditos agrícolas, disponíveis em bancos públicos para a aquisição de insumos e tecnologias em geral, demarcava o poder dos grandes produtores, não priorizando os pequenos produtores e suas famílias. Nessa perspectiva, “O Estado é subordinado ao mercado. Como consequência dessa política econômica, os recursos arrecadados voltam-se para o âmbito financeiro e o atendimento de serviços básicos à população é cada vez mais precarizado” (SEGANFREDO, 2014, p. 49).

O avanço do capitalismo e as inovações tecnológicas acompanhadas de créditos facilitados atraíram os agricultores, a vida dos pequenos agricultores sofreu grande impacto, pois não conseguiam honrar seus empréstimos, adquiriam dívidas que, muitas vezes, tiveram que ser pagas com a venda de suas propriedades para os grandes latifundiários, por vezes para vizinhos que as agregaram às suas terras, esvaziando mais uma pequena propriedade, conseqüentemente, essas famílias acabaram se mudando para cidades ou vilarejos próximos.

As décadas entre 1960 e 1980 foram período da solidificação do capitalismo no campo, isso resultou em grandes mudanças no Cerrado, cito a diminuição das pequenas propriedades e o aumento das grandes propriedades, aumentando a produção de alimentos que atendessem aos interesses do mercado internacional. Esse fato provocou bruscas mudanças socioeconômicas, pois o novo modelo não resolvia o problema da fome, nem tampouco se apresentava como parte interessada em resolvê-lo, pelo fato de o capitalismo mirar somente no lucro na sua pior face de exploração.

O país atrela-se aos circuitos do capitalismo mundial a partir da cópia de modelo de produção importados do primeiro mundo, aumentando os níveis de produtividade da agropecuária brasileira a partir daquilo que se conhece como "revolução verde", reduzindo suas exigências de mão de obra via adoção de maquinário agrícola, mas sem democratizar a posse da terra. Isto produz um dos maiores êxodos de população do planeta. De 80% brasileiros vivendo no meio rural até a década de 1960, chega-se à década de 1990 com o campo tendo menos de 20% da população total, como demonstram as diversas contagens populacionais do IBGE (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

É inegável que o capitalismo, sob a ótica dos governos, conseguiu êxito na exploração do Cerrado goiano e passou a ditar as regras de suas cidades e vilas, pois conseguiram, junto com a agricultura, atrair empresas do ramo como as de máquinas agrícolas, pesticidas e

agrotóxicos, sementes e armazéns, movimentando, assim, toda uma cadeia que extrapola o campo, beneficiando também, as indústrias e o comércio os quais lucram muito com o campo. No entanto não se ouve falar em políticas públicas ou em investimento público em parceria com o setor privado que consolidasse ou reparasse o esvaziamento das escolas no campo. Até o momento, podemos apontar que o agronegócio, atrelado a alguns fatores como a Marcha para o Oeste e Revolução Verde, ampliou o número de moradores das cidades, esvaziou o campo e dinamizou novas formas de lidar e de trabalhar com a terra. Esse fato fez com que as escolas ficassem vazias, levando-as ao seu fechamento, concentrando as escolas núcleos em algumas localidades.

Nesse contexto, Schmitz (2015, p. 22) aponta que “O Estado foi um dos agentes que influenciou a mudança no panorama agrícola. Com o incentivo à prática de modernização da agricultura, a facilidade de conseguir crédito subsidiado, intocabilidade da estrutura fundiária, incentivos fiscais às atividades agrícolas”. Muito se fala do fechamento de escolas no campo, relacionando seu fechamento ao agronegócio, porém pouco se discute que o Estado foi um dos financiadores da expansão agrícola no Cerrado, mantendo-se à frente das discussões, organização e até mesmo representando-as nos parlamentos, defendendo ideologicamente as bandeiras do agronegócio. Por esta razão, é preciso entender os aspectos históricos, legais, políticos e sociais da educação no campo no Brasil e especificamente em Goiás, apresentados na próxima seção para compreender de que modo o Estado serviu como aparelho para o avanço do agronegócio.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, POLÍTICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL E EM GOIÁS

O obscurantismo quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder. A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade. (DUARTE, 2021)

Para compreendermos os avanços e retrocessos das políticas públicas voltadas à educação no campo é preciso analisar como o Estado se organiza e delibera sobre o tema, assim, poderemos perceber como o capital se emparelha e se organiza de modo a fazer avançar leis articuladas com as ideologias e interesses da classe dominante; entretanto, por meio de muita luta, os movimentos sociais conseguiram emplacar algumas conquistas que estão garantidas na nossa Constituição Federal 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB 9394/96. Ressaltamos que todas as leis contemplam diferentes contextos históricos e sociais, porém ambas possuem um propósito, o de atender ao anseio de sua população, mesmo que nitidamente atenda ao interesse de uma determinada categoria ou classe.

Seguindo a ordem de suas publicações daremos início ao estudo das Constituições Federais de 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967 e 1988 e as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4.024/61, nº 5.692/71 e a nº 9.394/96 (em vigor).

De acordo com Xavier (1992, p. 22): “Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil em 1822, iniciou-se uma fase de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional”. Registra-se que o Brasil Colônia teve um “sistema educacional”, durante a permanência dos Jesuítas, que foram expulsos em 1759. Após 64 anos, com a instauração do Império voltou-se a pensar na criação de um sistema de ensino para o país, assim sendo, no dia 3 de maio de 1823, D. Pedro I, durante a inauguração da Assembleia Legislativa e Constituinte, deu ênfase a uma legislação própria para a instrução pública, que resultou por meio de Comissão de Instrução pública, com duração de seis meses, a dois projetos; sendo o primeiro, o Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, cuja incumbência era de solucionar os graves problemas educacionais da nação emancipada e o segundo, sobre a criação de universidades.

A primeira Constituição do Império do Brasil foi outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, no dia 25 de março de 1824, foi um momento conturbado pelo recente rompimento do país com Portugal, conhecido como a Independência do Brasil de 1822. Desse rompimento, veio a Carta Magna, que, apesar do discurso de abertura da Assembleia Constituinte, não incorporou em seus artigos o que vinha sendo discutido na extinta Comissão de Instrução Pública, criada para esse fim. A Carta apresentou apenas dois incisos: o XXXIII e o XXXIII do art. 179, Título 8º, Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. Ou seja, o discurso diferenciou-se da prática:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

É relevante apontar que a Constituição de 1824 não pretendia atender a todos os moradores das províncias, mesmo com afirmativa do inciso XXXII, que garante o direito à educação primária a todos os cidadãos, uma vez que a própria Carta Magna, em seu artigo 6º não reconhece negros e escravos alforriados como cidadãos.

Pela Constituição de 1824, apenas os libertos nascidos no Brasil seriam cidadãos brasileiros. O Brasil não foi o único país no Atlântico oitocentista a atribuir apenas direitos limitados aos egressos da escravidão, nem a discriminar os africanos daqueles nascidos em seu território (MAMIGONIAN, 2015, p. 181).

A análise da próxima Constituição, denominada de “Primeira Constituição da República”, foi outorgada em fevereiro do ano de 1891. A CF de 1891, no campo político, se destaca em pontos importantes, preservados nas demais constituições, como a separação entre igreja e Estado, ou seja, a importância de se ter um Estado laico, o fim do poder Moderador, mantendo os poderes legislativo, judiciário e o executivo (representado pelo Presidente em substituição à figura do Imperador), além de garantir o direito de voto direto aos homens maiores de 21 anos de idade.

Apesar do pequeno avanço, a mesma constituição apresentou retrocessos em relação à educação, pois ela não garantia o direito à educação gratuita a todos cidadãos, como a de 1824 e demonstrou estar a serviço da classe dominante, suprimindo o direito aos cidadãos de exercer a cidadania do voto, entre eles os analfabetos, como apresentado no Artigo 70.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas,

companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. § 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (BRASIL, 1891).

Ribeiro (1992, p. 68) afirma que a Constituição de 1891, “instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização”, pois à União cabia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República e aos estados organizar seus sistemas de ensino. Esse modelo dualista de descentralização que influenciou a Constituição de 1891, foi provocado em razão do modelo econômico, político e social da época, que tinha na linha de frente as ideias dos liberais da camada média, conhecidos como senhores do café ou burguesia agroexportadora.

O Brasil, por ter suas origens na força e no trabalho rural e concentrar a maioria de sua população no campo, não procurou criar um sistema educacional, tampouco investiu em uma política educacional voltada para o trabalhador rural, visto que nem a Constituição de 1824, nem CF de 1891 fizeram menção a uma educação voltada para essa população, fato que só ocorreu com a Constituição de 1934.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL/MEC/PARECER CEE/CEB, 2001, p. 3).

Diante do exposto, o mais correto é afirmar que, naquela época, a educação era voltada para a classe dominante, conforme o pensamento soberano, pois ficava de fora a imensa massa de homens e mulheres, vistos apenas como mão de obra a serviço da oligarquia agrícola e pecuarista; mantê-los na ignorância era mais prudente, pois obedeceriam ao patrão.

Se analisarmos o quadro de analfabetismo do Brasil, o país se encontrava, no ano de 1890, com uma população estimada em 14.333.915. Desse total, apenas 2.120.559 sabiam ler e escrever, isto é, apenas 15%, da população; os outros 12.213.356 não sabiam ler e escrever, ou seja: 85% da nossa população era analfabeta.

O índice de analfabetismo perdurou alto nos dois anuários seguintes: 1900 e 1920, contando em ambos com a cifra 75% da população em estado de analfabetismo, ou seja, no ano de 1900, o Brasil possuía uma população de 17.388.434 habitantes, destes, 3.545.519 sabiam ler e escrever. No ano de 1920, o país tinha uma população de 30.635.605 habitantes com um total de 7.493.357 alfabetizados.

Segundo Ribeiro (1992, p. 74), “Mais da metade da população de quinze anos ou mais, em 1920 havia sido totalmente excluída da escola.” Com um total populacional de habitantes, o país amargou em três décadas de República um total de 75% de analfabetos, como pode ser observado na Tabela 13, o que comprova, mais uma vez, não houve por parte de seus governantes da Primeira República uma iniciativa para por fim ao analfabetismo.

Tabela 13—Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
Total da População	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: RIBEIRO, 1992

Com a Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a educação passou a ter uma importância maior, pois foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, uma vez que ela, em muitos casos, era entendida como um problema de saúde pública, como explica Saviani (2006, p. 19):

A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934.

A Constituição de 1934 foi fruto da Revolução Constitucionalista de 1932 e veio em substituição à Carta Constituinte de 1891, embora tenha durado apenas 3 anos, trouxe alguns aspectos importantes de caráter ideológico, que não apareciam na primeira Constituição Republicana, no campo social e político, incluindo a classe média industrial e os militares, que passaram a ter mais poderes.

A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, trouxe como novidades a instituição do voto feminino e o mandado de segurança, importante instrumento jurídico de garantia dos direitos do cidadão perante o Estado. Com relação à educação, a nova Constituição, além de criar o Conselho Nacional de Educação, com a função precípua de formular um Plano Nacional de Educação, procurou criar mecanismos de centralização quanto à abrangência, que iam do ensino primário e secundário ao técnico e superior (BEZERRA NETO, 2016, p. 16).

Diante de conquistas em âmbito social e político, em que a mulher começa a ocupar o seu espaço democrático de direito, conquistando o seu direito de voz, entre eles o voto, o país deu um novo sentido a sua legislação integrando direitos a todos os cidadãos do país. Dessa

forma, a Constituição de 1934, marcada pelas ideias do movimento renovador, apresentou um novo marco na Educação, abarcando-a como um direito que inclui a família e os poderes públicos, a ser ofertada a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, como nos é apresentado no seu capítulo II do título V, nos seguintes artigos:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Art. 150 Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (BRASIL, 1934).

Com maior transparência e bem definida, a educação passou a ganhar fôlego com sua gratuidade do ensino primário integral e a obrigatoriedade do ensino para educação de adultos. A instrução passou a ser vista como um caminho para resolver o problema de mão de obra especializada para trabalhar na indústria é um meio de socializar os filhos dos trabalhadores. A escola pública e gratuita era defendida por muitos pensadores como Fernando de Azevedo que, juntamente com mais 26 educadores, redigiu, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que propunha uma escola que permitisse “as mesmas oportunidades para todos e que, sobre uma base de uma cultura geral comum, fossem oferecidas especializações nas áreas de humanidades e ciências ou cursos de caráter técnico em relação às atividades produtivas” (PIRES, 2012, p. 83).

Em linhas gerais, a educação foi pensada com um viés ideológico, defendido tanto pelos renovadores quanto pelo Governo Vargas, porém Getúlio Vargas foi além, emplacou um discurso anticomunista e se fez trabalhar diretamente para o capital industrial, consolidando tal atributo sob forma constitucional. Referente à Educação, a Carta Magna tinha propósitos bem específicos de usá-la em favor da classe dominante, pois era preciso resolver a questão da população analfabeta que vinha do campo — por falta de uma política de alfabetização que a atendesse — campo para trabalhar nas cidades:

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social (RIBEIRO, 1992, p. 75).

Em relação à educação de forma geral, incluindo o ensino rural, a Constituinte de 1934 apresentou pela primeira vez, a oferta de um orçamento anual, não menos de 10% de seus

recursos oriundos de impostos recolhidos pela União, estados e municípios; o Distrito Federal não menos de 20%, podemos conferir no Artigo 156 da referida lei.

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Apesar de ter sido a primeira Constituição que deu um caráter mais pedagógico à Educação, delineando, inclusive planos para sua melhoria e o seu estudo, assim como explicitando sua relevância social, muito do que se idealizou e foi sancionado pelo Presidente Getúlio Vargas, não saiu do papel. Entre eles, o Plano Nacional de Educação–PNE, em virtude do Golpe de Estado de 1937, que suprimiu a Constituição de 1934 e outorgou uma nova Carta Magna em 1937.

Em novembro de 1937 o Congresso Nacional foi fechado, consumando-se o golpe de Estado que garantiu a continuidade de Vargas no poder, até outubro de 1945, período que a historiografia denomina como ‘Estado Novo’. [...] Uma nova Constituição foi outorgada e todos os partidos políticos acabaram suprimidos (BEZERRA NETO, 2016, p. 17).

A Constituição Federal de 1937 possibilitou a concentração do poder nas mãos do Presidente da República, que legislava e executava mediante decretos-leis. Por se tratar de uma constituinte elaborada para atender aos interesses do Estado Novo, a ditadura implantada por Getúlio Vargas, fez a educação retroceder, permanecendo a sua oferta obrigatória e gratuita para o ensino primário, porém suprimiu a obrigatoriedade de vinculação de recursos para atender às demandas educacionais e não mencionou, em seus artigos, a educação para o povo do campo, ou educação rural, que ficou subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. Saviani (2006, p. 36), menciona as competências desta nova Constituição:

[...] no art. 15, inciso IX, estabelece como competência privativa da União ‘fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que se deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude’. Com essa referência explícita a infância e juventude, fica claro o propósito de colocar, além da educação secundária e superior, também a educação primária sob a responsabilidade do governo central.

Getúlio Vargas, que tinha entre suas características de governo, o nacionalismo e as ideologias de desenvolvimento do país, fortaleceu ainda mais a instrução da mão de obra nacional, algo já idealizado no seu primeiro governo, vinculando a educação ao mundo do trabalho, favorecendo o ensino técnico com forte influência do setor industrial, cuja prioridade

era a de preparar homens e mulheres, principalmente os que se deslocaram do campo para a cidade, em razão do êxodo rural, a se qualificar e assim servir aos interesses do capital. Como podemos perceber na CF de 1937.

Art. 129. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas e aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

A despeito da Constituição de 1937, trazer um artigo de lei que obriga sindicatos, indústrias e empresas urbanas e rurais a ofertar o ensino técnico para seus funcionários, filhos e filiados, tendo como fiscal o próprio Estado, explicita-se “a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado” (RIBEIRO, 1992, p. 115). Apesar das tentativas do governo em propor uma cooperação entre Estado e Indústria e focar no ensino técnico para a formação de mão de obra para favorecer, em especial, as próprias parceiras [no caso as indústrias], este Artigo, de fato nunca foi regulamentado na prática.

A quarta Constituição Brasileira, a de 1946, após a ditadura Vargas, não se distanciava muito da Carta Magna de 1934, pois restaurou, em seus textos, a proteção aos trabalhadores, à ordem econômica, à educação e à família, contudo, seu esforço centrava-se no princípio da democratização que defendia a independência dos três poderes da República, principalmente o presidencialismo.

A educação teve um tópico específico, o Capítulo II do Título VI – Da Família, Da Educação e Da Cultura. Este capítulo manteve o princípio democrático e os direitos para a educação nacional, acompanhando a CF de 1934, porém manteve-se mais tímido em relação à gratuidade do ensino como exposto por Ribeiro (1992, p. 117)

No art. 168-11, lê-se o seguinte: ‘O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos’. No mesmo art. (III e IV) é colocada a responsabilidade das empresas quanto à educação de seus empregados menores e dos filhos dos empregados, se o número destes for superior a cem. O ensino religioso consta do horário escolar com matrícula facultativa e de acordo com a confissão do aluno (art. 168, V). O amparo à cultura é dever do Estado, a lei proverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (art. 174, § único). O art. 5º, inciso XV, alínea d; do cap. I, do Título I, dá à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Em suma, o Artigo 168 transfere a responsabilidade do ensino para empresas industriais, comerciais e agrícolas, que possuam em seus quadros, mais de cem trabalhadores, ou seja, o

Estado retira a sua responsabilidade e transfere para os empregadores, inclusive, o ensino a ser ofertado na zona rural, isentando-se de qualquer responsabilidade com o homem do campo, demonstrando assim, mais uma vez, a ingerência e o abandono desses povos. Contudo pode-se enfatizar o Artigo 169, que resgata na Constituinte de 1934 o financiamento da educação, suprimido pela CF de 1937. “Anualmente a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

Depois de 27 anos da promulgação da Constituinte de 1934, que determinou à União a elaboração de um Plano Nacional de Educação que delineasse as diretrizes da Educação Nacional, em 1961, o então presidente João Goulart, sancionou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob o número 4.024 de 20 de dezembro. A LDB de 1961 trouxe pontos importantes, entre eles destacam-se, a obrigatoriedade de formação mínima exigida para professores e a obrigatoriedade da matrícula de alunos nos quatro anos do ensino primário. A LDB também legalizou o ensino experimental e tornou o ensino religioso facultativo nas escolas, e os órgãos estaduais de educação passaram a ter autonomia para deliberar sobre seus sistemas de ensino. Para concluir, a presente lei regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação.

Referente à educação para o homem do campo, a LDB 4.024/1961 omitiu-se quanto à obrigatoriedade da União, deixando essa responsabilidade para os municípios. Apesar da omissão por parte do Governo Federal em relação à educação rural, as décadas de 1960 e 1970 foram tomadas por programas educacionais que propunham a alfabetização de adultos, em que se inclui a educação rural, com ideais ligados à educação popular tendo como mentor Paulo Freire e seu método de alfabetização. Na concepção de Pires (2012, p. “nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado, justamente em um período de extrema atenção para as questões urbanas e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento industrial”.

2.1 A Ditadura Civil Militar e a Educação Rural a serviço do Capital

Após 21 anos com a mesma Constituição, período de grandes transformações no cenário brasileiro, no campo político, educacional e social, o país passou por um processo socioeconômico de aumento da demanda da indústria e com forte característica desenvolvimentista que trouxe mudanças significativas para o campo da educação, porém até a

promulgação da nova Constituição, mais uma sancionada, em um período de ditadura, agora a do Regime Militar (1964-1985), a educação para a população do rural, no ano de 1967, “prevaleceu a política do invisível, reforçando a ideia que essas pessoas são desprovidas do direito à educação” (ROCHA, 2018, p. 61).

O golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais. Por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos. Sob o contexto da Guerra Fria e em nome do anticomunismo, as forças reacionárias do país instituíram uma ditadura civil-militar que objetivou promover a internacionalização da economia e a reconcentração de renda, poder e propriedade nas mãos de corporações transnacionais, monopólios estatais e privados e grandes latifundiários, aprofundando sua integração com o mercado mundial e suas ligações com o capital financeiro e industrial internacionais (LARA; SILVA, 2015, p. 278).

A nova Constituição, a de 1967, teve um caráter mais regulatório, pois se tentava institucionalizar o Golpe de Estado, ocorrido em 31 de março de 1964, sob a égide do poder executivo, que passaria a usufruir de mais poderes sobre o Legislativo e o Judiciário.

Já a área da educação, o Título IV, trata Da Família, Da Educação e Da Cultura, que dispõe sobre a obrigatoriedade das matrículas de crianças dos 7 — idade mínima para o ingresso no ensino primário — aos 14 anos de idade:

Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (BRASIL, 1967).

A Carta Magna de 1967 manteve os delineamentos das duas últimas Constituições, de 1934 e de 1946, que deliberou sobre a obrigatoriedade das empresas comerciais e industriais, em ofertar o ensino para seus filiados, funcionários e filhos, porém foi suprimido do texto da CF de 1967, a parte da obrigatoriedade das empresas agrícolas. Outro fato relevante é o estímulo dado pela constituinte ao aumento e ao fortalecimento do ensino privado, podendo ser concedidas bolsas de estudos em vez de ensino gratuito. Tal estratégia serviu como uma forma do Estado desobrigar-se dos deveres e, para desonerar gastos com a educação, além de passar a falsa impressão de que o Estado está cumprindo com a sua obrigação.

Alguns autores, como Miranda (1979), vão além em suas conclusões, pois consideram que os dispositivos legais da CF de 1967, no campo educacional, trouxeram uma duplicidade que, no fim, não garantiam o direito ao aluno a ter acesso à escola, pois a obrigatoriedade e a gratuidade no ensino primário, contudo, não garantia a universalização do direito à educação; esse contexto desobriga o Estado a construir escolas em todo o território nacional, inclusive na zona rural. Portanto, o que se vê em uma legislação criada pelo Regime militar é um favorecimento do capitalismo com um maior acesso às instituições educacionais, seguindo a lógica do ensino técnico e profissional industrial.

Sancionada durante o Regime Militar, a segunda LDB nº 5.692/71, fixou as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, é uma lei mais uma vez alinhada ao capital industrial, uma vez que “a preocupação com o desenvolvimento econômico do país é reforçada, na medida em que coloca como função da escola a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo” (PIRES, 2012, p. 88).

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, a Reforma do ensino foi dada como uma das prioridades, elevando de 4 para 8 anos, o ensino de primeiro grau e o ensino de segundo grau de três anos. Em vez de subdividir o ensino médio “horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais”. (SAVIANI, 2006, p. 44).

A educação rural na LDB nº 5.692/71 destaca-se em alguns artigos:

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

O dispositivo presente no Artigo 11, que discute o semestre letivo, assegura o mínimo de 180 e 90 dias letivos trabalhados, porém pode-se destacar o inciso II que organiza a educação rural de acordo com as especificidades da produção. Fica claro, neste trecho, que as férias podem acontecer em períodos de plantio e colheita de safras, portanto, as instituições rurais podem organizar seu calendário escolar para melhor atender aos anseios do capital, que, neste caso, se apresenta bem mais importante do que o funcionamento da escola em períodos normais para o atendimento do educando.

Outro ponto analisado refere-se à formação docente, especificada no Artigo 29, que não faz menção à formação de professores da educação rural. No entanto, o mesmo artigo observa

as diferenças culturais de cada região do país. No entendimento de Rocha (2018, p. 62), tem que ser levado “em consideração que o meio rural apresenta diferenças atípicas, evidentemente, a formação dos professores deveria ser diferenciada; entretanto, a Lei não trouxe especificações claras nesse sentido”.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Dessa maneira, a Carta Magna de 1967, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, atribuem aos donos das terras, empregadores, a responsabilidade da oferta do ensino, como podemos perceber nos dois outros artigos:

Art. 49. 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. [...] Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971).

As mudanças ocorridas ao longo da década de 1980 no cenário político e a incansável busca pela redemocratização do país tiveram uma grande participação popular, com mobilizações de diversos segmentos da sociedade civil, que cobrava uma maior participação da população nas tomadas de decisão, gestão democrática e, principalmente, melhoria de vida.

A municipalização do ensino de primeiro grau deliberada no Artigo 2º da LDB nº 5.692/71, conferia aos municípios, a responsabilidade de ofertar o ensino de primeiro grau dos 7 aos 14 anos de idade. O ensino rural teve, por sua vez, alguns avanços em relação aos suportes administrativos e financeiros por meio de projetos que favoreceram a implantação de programas como: Programa de Apoio aos Municípios (Pro-município), Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL).

Cada programa tinha uma proposta diferente de trabalho, entre elas dar respostas aos movimentos sociais que cobravam melhorias e, de certa forma, uma atenção para esses povos, como aponta Barreto (1985, p. 149), ao afirmar que tais programas possuíam mais “o objetivo de diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar

e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo de baixo nível de escolarização da região”.

Podemos usar como exemplo, o Programa EDURURAL, criado pelo Decreto nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980, cujo objetivo era promover a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste. Santos (2016, p. 23) destaca dois pontos importantes a serem observados por este programa: o primeiro seria “ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado” e o segundo, é que na prática “o EDURURAL atuou como instrumento do Estado para dirimir as tensões e possíveis conflitos sociais produzidos pela pobreza das populações rurais”.

Pelo exposto, vê-se que não houve uma real preocupação com aprendizagem do educando, mas sim um mecanismo para transformar a educação rural em uma estrutura ideológica do Regime Militar, fosse na difusão de ideias ou na alfabetização de trabalhadores, que foram incorporados aos interesses do capital sobre forte influência de agências internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), do qual o Brasil é um dos fundadores.

2.2 A Redemocratização do Brasil e o papel da Educação no campo

Com o fim da ditadura civil-militar, o Brasil passou a discutir os direitos políticos, sociais e educacionais da população negligenciada pelo Regime, buscando resgatar na população uma ideia de que o país estava se abrindo e construindo uma nova história que teria como palavra-chave, a democracia.

Durante o Governo do General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), o Brasil viu crescer, em vários setores, principalmente na sociedade civil, grandes movimentos sociais em defesa da democracia, e nas pautas de exigências estava a área educacional que tinha entre suas reivindicações a “oferta de um ensino público gratuito, laico, universal e de boa qualidade”. Esses movimentos “requisitavam a inclusão da educação para os povos do campo na pauta dos temas estratégicos na elaboração da nova Carta Magna (1988)” (SANTOS; BEZERRA, 2015, p. 186).

A Constituição Federal de 1988, considerada por muitos como uma legislação democrática, tem como princípio a educação como direito de todos e dever do Estado e da

família, apresentada no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, deliberado pelo Artigo 205, como apresenta Guimarães (2017, p. 07), apontando três principais objetivos como:

a) pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho. A Carta Magna integra nestes objetivos, valores antropológicos, culturais, políticos e profissionais. Combinado com o artigo 6º da Constituição de 1988 eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, afirmando a educação como direito de todos. Direito esse informado pelo princípio da universalidade. A educação é dever do Estado e da família.

Firmada como um importante marco legal, a nova constituinte expandiu as obrigações do Estado com a educação, buscando atender a todos os movimentos sociais e à sociedade civil, que lutavam por uma participação maior nas decisões colegiadas dando um grande passo em direção à gestão democrática.

Na sequência, o Artigo 206 preconiza que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Podemos no mesmo artigo, dar ênfase a outros dispositivos pela sua relevância e trato com a educação e pessoal que compõe o magistério, prova disso é o parágrafo V que fala sobre a valorização do magistério, plano de carreira, ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, porém, o mesmo parágrafo da lei sofreu uma alteração pela emenda constitucional n. 10 de 1998, que suprimiu a parte do regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Já no ano de 2006, mais uma vez esse mesmo parágrafo sofreu mais uma emenda constitucional, a de nº. 53, que acrescentou o termo “aos das redes públicas”. Portanto o parágrafo passou a vigorar com a seguinte redação: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. (BRASIL, 1988).

O próximo Artigo a ser observado neste estudo é o 208. De início, pode-se considerar o parágrafo I, um dos mais contundentes e que garante a todos os estudantes o direito à educação gratuita e obrigatória na idade certa. Apesar de sofrer duas emendas consecutivas, sendo a primeira um pouco tímida, garantiu a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito por parte do Estado brasileiro. Embora pouco específico, este dispositivo assegura o ensino a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria, no caso, os jovens e adultos.

No ano de 1996, este parágrafo recebeu uma nova redação por meio da Emenda Constitucional nº. 14, que acrescentou as palavras “assegura” e “oferta gratuita” para os que não tiveram acesso a ela na idade própria. Como podemos perceber, a preocupação com a

educação de Jovens e Adultos passou a ser uma prioridade. Buscava-se resolver o índice de analfabetismo no Brasil, que era de 14,7% entre os jovens até 15 anos ou mais. Esse índice, em 1991, era de 17,0%. Ao observar a faixa de 15 a 19 anos, esse índice de analfabetos estava em 6,0% no ano de 1996, e ao compararmos com o índice de 1991, que estava na casa de 12,1%, esses identificadores mostram que o analfabetismo se concentra na faixa etária dos 15 anos ou mais, sendo que a região Nordeste liderava esse *ranking* com 28,7% no ano de 1996, entre a faixa etária de 15 anos ou mais. Entre 15 a 19 anos esse número era de 14,1%.

A última alteração que houve no parágrafo I, do Artigo 208 da CF de 1988 foi em 2009, e trouxe importantes mudanças, principalmente no que tange à idade de acesso obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade. O mesmo artigo, em seu parágrafo IV, delibera sobre a educação infantil e a idade das crianças em creche e pré-escola de 0 a 6 anos de idade, a sofreu alteração no ano de 2006 por meio de uma Emenda modificativa, a de nº. 53 e passou a vigorar com uma nova redação, como podemos conferir, a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Ao longo da História, o Estado não se responsabilizou pela educação rural, o que pode ser comprovado nas inúmeras legislações que foram propostas e votadas nas casas de leis, reafirmando a invisibilidade dos trabalhadores do campo e, consecutivamente, negando a todos o direito à educação. Na verdade, o que houve foi a transferência de responsabilidades por parte do Estado em assegurar aos empregadores a oferta do ensino aos seus empregados e filhos.

Com a redemocratização do país e o empenho dos movimentos sociais e civis, a educação do campo passou a ter novas perspectivas. Apesar de não ter um capítulo específico para essa modalidade de ensino, a CF 1988 trouxe dispositivos legais que auxiliam a tomada de decisões respeitando as especificidades, pois o mais importante foi a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, tornando direito público e subjetivo. “Nessa conjuntura, ela deveria atender todos os sujeitos, independentemente se reside no campo ou na cidade” (GUIMARÃES, 2017, p. 9).

Pode-se dizer que, até o momento de sua aprovação e após, o Brasil avançou muito em matéria de institucionalizar as garantias legais para a melhoria e qualidade da educação básica.

Na década de 1990, o país foi tomado por influências neoliberais em vários setores e entre eles a educação, chegando ao ponto de fazer acreditar que só a educação pode salvar o Brasil — muito pela forte influência de grandes agências de financiamento internacional que se sentiam no direito de opinar e firmar diretrizes para o campo educacional em nosso país, dentre elas, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Em meio a fortes influências neoliberais que atendiam aos interesses da velha burguesia, o Brasil aprovou no ano de 1996, a Lei nº. 9394/1996, a Nova LDB da Educação, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e seguiu as diretrizes do capital internacional. O projeto do Senador da República, Darcy Ribeiro, agradou a esse mercado em virtude dos interesses de tornar a educação adequada para atender a certas exigências como a reformulação do ensino técnico e o ensino profissional ser desvinculado da formação geral. Para Saviani (2006, p. 50): nesse contexto neoliberal, que foi “acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento”.

Com as mudanças ocorridas a partir da década de 1980, o novo modelo de organização social se desvinculou do modelo que imperava desde a década de 1960, aquele cujo foco era a formação para o trabalho — que buscava integrar o homem ao mundo do trabalho —, agora sob um viés da nova ordem econômica atrelada ao discurso de modernidade, cuja base é a defesa da escola básica de qualidade, como aponta Frigotto (1996, p. 55):

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontuais são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da ‘modernidade’ em defesa da escola básica.

Sob fortes influências externas, a nova LDB n.º 9394/96 foi considerada pertinente em relação à educação do campo, apesar de não trazer incorporada em seus dispositivos, maiores detalhes sobre a educação para os moradores da zona rural, ela permitiu que outros documentos oficiais regulassem a educação rural, pois reconhece em seu Capítulo II - Da Educação Básica, Artigos 23 e 28, que pela primeira vez em uma legislação educacional assegura o direito da oferta de educação básica para a população rural e a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana.

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 assim o recomendar. [...] § 2º O

calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. [...] Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

As conquistas apresentadas até aqui foram possíveis por conta do engajamento dos movimentos sociais — as Ligas Camponesas²⁴, entre as décadas de 1940 e 1960; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criado na década de 1980, os quais contribuíram para alçar a discussão também garantir a preservação de direitos na CF de 1988, LDB/96 e PNE de 2014. Esses movimentos fortaleceram o debate sobre a oferta da educação e a efetivação de políticas públicas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, criado em 1996, pelo Decreto nº 1.946, com a finalidade de “[...] promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e a melhoria de renda” (BRASIL, 1996). Outro dispositivo incluído no artigo 28 da LDB/96 foi a Lei nº 12960 de 2014 que altera a “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014). Essa publicação dificultou o fechamento de escolas do campo no Brasil, mas infelizmente não as impediu de serem fechadas.

2.3 Aspectos legais da Educação no campo em Goiás

Somos sabedores que a Lei maior de um país é a Constituição Federal, e que as demais legislações têm que estar em consonância com a Carta Magna, porém cada estado e município pode criar suas próprias leis e aplicar suas políticas em razão deste ou daquele setor; cada legislador procura governar para atender os interesses de suas bases eleitorais.

²⁴ Não é nosso intuito prologar nossos estudos sobre as Ligas Camponesas, porém é relevante apontar a sua importância pelo fato de terem sido um dos principais movimentos sociais e políticos que apoiaram as Reformas de Base de João Goulart.

No caso do Estado de Goiás, quem domina esse cenário são os grandes proprietários de terras, latifundiários que trabalham sempre na perspectiva de eleger cada vez mais pessoas tanto no legislativo quanto no executivo que favoreçam os interesses de suas bases, ajudem a expandir o agronegócio, assim, favorecer aos interesses da minoria (burguesa), excluindo a maioria (proletária).

A concepção do Estado como representante de classes dominantes supostamente homogêneas desdobrou-se em várias correntes no interior do marxismo, muitas delas considerando-o de forma mecanicista, baseadas na defesa ortodoxa do determinismo econômico sobre o político, o social e o cultural. Gestou-se, assim, a denominada ‘vulgata’ marxista, que respaldou uma visão do Estado como ‘objeto’ de uma classe, legitimado quer pela violência, quer pelo ‘engodo’ ideológico (MENDONÇA, 2012, p. 350).

Partilhando das mesmas concepções, porém, ampliando o leque de observações, Mendonça (2012, p. 350) aponta a contribuição de Antônio Gramsci e sua compreensão sobre o Estado.

[...] o Estado em Gramsci não é o sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade. Sobre tal ótica, ele recupera definições marxistas clássicas, porém as redefine, recriando um conceito de Estado ampliado — isso porque estão incorporadas nele tanto a sociedade civil quanto a sociedade política, em permanente inter-relação (MENDONÇA, 2012, p. 350).

Para Marx e Gramsci, o Estado²⁵ é detentor de poder, sendo dominado para atender aos interesses de seus financiadores, no caso, a burguesia. O que difere no pensamento de ambos é a maneira direta que cada um delibera, pois para Marx, o Estado é usado como objeto ideológico da classe dominante e Gramsci o compreende como algo mais amplo, fato que o torna revestido de uma sociedade política organizada em instituições públicas, que, no fim, são dominados pelo poder político, ou seja, pela burguesia.

Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país, os partidos, representando a adesão espontânea de uma elite e essa regulamentação, considerada como o tipo de convivência coletiva para a qual toda massa deve ser educada, devem mostrar na sua vida particular interna que assimilam as regras, que no Estado são obrigações legais, como princípios de conduta moral (SANDER, 2012, p. 121).

Retornando ao tema deste tópico que são as leis que embasam a educação no campo no Estado de Goiás, território que teve suas origens do mundo rural com forte influência política estruturada no campo, pouco explorou iniciativas de valorização da educação voltada às

²⁵ O Estado defendido por Marx e Gramsci é o País e suas especificações políticas. No entanto, debateremos neste capítulo o estado de Goiás.

famílias residentes na zona rural. Essa concepção de que o homem do campo não precisava de instrução para lidar com o trabalho, sob a justificativa de que exigia mais força física do que intelectual, começou a ser confrontada a partir do momento em que se começa a discutir a educação como meio de inserção no trabalho, presentes em Legislações como a CF 1988 e a LDB 9394/96.

No dia 5 de outubro de 1989, foi aprovada pela Assembleia Legislativa, a Constituição do Estado de Goiás – CEG, em que vários dispositivos legais estimulam o homem da zona rural a permanecer no campo, com subsídios e ajuda com a compra de maquinários entre outros mecanismos no intuito de possibilitar ao pequeno produtor sobreviver no seu lugar de origem, como se vê a seguir:

Art. 137. O Estado adotará política integrada de fomento e estímulo à produção agropastoril, nos termos do art. 187 da Constituição da República, por meio de assistência tecnológica e de crédito rural, organizando o abastecimento alimentar, objetivando sobretudo o atendimento do mercado interno.[...] § 4º O Estado proporcionará atendimento ao pequeno e médio produtor e à sua família, visando à melhoria das condições de vida e à fixação do homem na zona rural, implantando justiça social e garantindo o desenvolvimento econômico e técnico dos produtores e trabalhadores rurais (GOIÁS, 1989).

A referida Lei estabelece políticas de permanência do homem do campo no campo, porém, ela, em nenhum momento estabelece diretrizes que apontam para um trabalho voltado à educação rural/do campo. Na seção que menciona a educação, a Constituição Estadual estabelece obrigações já mencionadas na CF 1988, mas nenhuma que especifica a educação voltada para a zona rural: “Art. 156 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (GOIÁS, 1989).

A única parte da CEG que traz um aceno para a educação rural é o Artigo 158, que destina o mínimo a ser aplicado em Educação, contemplando uma pequena parcela prevista no parágrafo “IV – entidade estadual de desenvolvimento rural e fundiário, destinados à pesquisa agropecuária e difusão tecnológica” (GOIÁS, 1989). No ano de 2015, o referido dispositivo foi alterado e regulamentado pela Lei nº 19.065/2015, e, no ano de 2019, esse mesmo dispositivo foi revogado pela Lei nº 59. É importante observar as inúmeras emendas e revogações sofridas pela CEG, principalmente a partir do ano de 2010, evidenciam o papel do legislador e das políticas que acabam influenciando nas leis e suas organizações.

[...] as funções do Estado não são apenas três, ‘segundo os velhos esquemas constitucionalistas’, ou seja, a ‘legislativa’, a ‘administrativa’ e a ‘judiciária’, mas ‘que a elas é necessário acrescentar uma outra que, de resto, inclusive no regime parlamentar, é a principal, a básica, e a fundamental, a ‘função de governo’, ou seja, a determinação da diretriz política. Diretriz política em relação à qual a própria legislação se comporta como um executivo(!), de vez que é o programa político de governo que se traduz, como em tantos capítulos sucessivos, nas leis e é pressuposto delas (GRAMSCI, 2002, p. 339-340).

Outro fato a ser destacado diz respeito aos inúmeros movimentos em favor da população rural em vários estados brasileiros com Goiás indo na contramão, pelo fato da aprovação na Assembleia Legislativa da alteração do artigo 138 — a denominação “assentamento de trabalhadores rurais sem terra”, foi substituída pelo termo “projetos de promoção social”, de acordo com a Emenda Constitucional nº 15, de 30 de outubro de 1996.

Assim como a educação rural, a educação indígena foi mencionada sucintamente no Artigo 162, Inciso 5º, ao afirmar: “O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (GOIÁS, 1989). Como não é novidade, este inciso foi acrescido pela Emenda Constitucional nº 46, de 09 de setembro de 2010.

De acordo com Silva (2012, p. 84),

Isso significa que, quando trata a educação, a Constituição Estadual considera-a igual para todos, não leva em conta a diversidade geográfica, política e cultural que há em Goiás. A proposta de educação parte da premissa de que a mesma matriz pedagógica que é elaborada para as sedes dos municípios pode ser aplicada nos seus interiores, ou seja, no campo.

O Estado de Goiás não tem uma lei específica sobre a educação rural/do campo, fazendo com que aqueles que queiram expor sobre o tema e/ou buscar meios de assegurar algum direito direcionado aos povos do campo tenham que recorrer a CF de 1988 e a LDB 9394/96. Os Quilombolas aparecem citados no Artigo 16: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (GOIÁS, 1989). Como podemos observar, não há no referido dispositivo legal, ou melhor, não há nenhuma regulamentação que assegure o direito à educação a não ser o direito de posse da terra. O único documento que apresenta uma ligação com a temática são as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, apresentada como Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998, Artigo 37 que transcreve a mesma redação da LDB 9394/96 em seu Artigo 28, apresentado no tópico anterior.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade (SAVIANI, 2016).

Para dar início à temática da seção, nada mais significativo do que repousar nossas reflexões na relação cidade-campo/campo-cidade, assim como fez Saviani. Não é pretensão se alongar na discussão, nem tampouco discutir os aportes teóricos, mas fixar de início que a relação entre escola rural, escola no campo e escola urbana estão atreladas a esses dois conceitos: “campo-cidade”. Por mais que alguns autores se comprometam a pesquisar somente a educação de maneira ampla, devemos considerar as suas especificidades e que as escolas localizadas na zona rural foram as primeiras a sentir as desigualdades causadas pelo capital, pois o fato de o campo ser um lugar de disputa, que atrai fortemente o interesse de grandes investimentos inclusive de capital externo, é preciso expandir, a cada dia, seu poder.

Para isso é necessário combater qualquer mecanismo de resistência. Para obter êxito, eliminar qualquer ameaça que se oponha ao modelo neoliberal é necessário combater, sendo a escola a primeira a sofrer com retaliações por se tratar de uma instituição que, quando silenciada, fechada, desarticulam-se as primeiras formas de organização social, mas ainda intelectual — assim pode-se seguir o plano de inserção e exploração, onde o que sobrevive é a lei do mais forte.

Por esta razão, não é possível desassociar a Escola da Educação, ambas se complementam. Saviani (2016) explana sobre o tema com muita clareza:

[...] a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. [...] podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. [...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. [...] podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (p. 20-21).

Como nos foi apresentado, não há como pensar sobre escola no campo, ou melhor, sobre o fechamento dessas instituições, sem considerar a educação, no caso desta pesquisa, a educação no campo.

A relevância de conhecer a legislação e sua materialização sobre a educação no campo, como saber as suas políticas públicas, pois é preciso compreender que houve todo um

movimento de lutas para que os objetivos fossem alcançados em decorrência de vários encontros em fóruns, seminários, paralisações, pesquisas, graças à persistência, à organização e às lutas dos movimentos sociais que objetivavam a defesa e a garantia de uma educação de qualidade, sem disparidades. Assim corroboramos com Santos (2016, p. 34) que:

[...] as políticas públicas representam a materialização dos direitos sociais da pessoa humana em sua universalidade. [...] Compreender o significado e a importância da materialização das políticas públicas em defesa da classe trabalhadora, no contexto da sociedade capitalista neoliberal e neoconservadora, representa entender a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos e, aqui, o direito à educação e de boa qualidade.

Ao longo da história, o país tem uma dívida social, política e econômica com homens e mulheres do campo em razão da exclusão social imposta a esses povos, que tardiamente foram pensados nas legislações e programas de governo com vistas a incluí-los nas políticas públicas.

O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro (RICHARD; SANTOS, 2017, p. 100).

As conquistas, porém, não vieram instantaneamente. O reconhecimento e a inclusão nos programas educacionais elevaram muitos debates, lutas e, principalmente, organização dos próprios trabalhadores iniciada na década de 1970/1980, fortalecendo uma contenda de lutas que fez emergir um dos maiores movimentos sociais que se estende até os dias de hoje: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras – MST, que se intensificou a partir da década de 1990, tornando-se uma das maiores forças de luta pela terra e reforma agrária na América Latina.

Desde a sua criação em 1984 o MST definiu como objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária, e por transformações na sociedade. Mas foi o processo da luta pela terra, a luta corporativa que organiza os sem-terra para participar do MST, que aos poucos conseguiu transformar estes objetivos em bandeiras de luta concretas para o conjunto das famílias que integram o Movimento (CALDART, 2003, p. 69).

Neste contexto de luta e de materialização em torno da legislação e dos movimentos sociais foram se firmando as políticas públicas para uma educação que buscavam fundamentar uma proposta que firmasse seus ideais de uma educação do campo. Não se tratava somente da conquista da terra, uma simples luta de resistência, mas de conhecimentos que os ajudariam a dar continuidade aos objetivos do movimento; a educação era, para seus idealizadores, um

mecanismo de resistência, de luta, sendo prioridade a criação de uma proposta pedagógica para o homem do campo, que se diferencia da educação da cidade.

Pode-se dizer que, ao longo do período de redemocratização do Brasil, iniciado oficialmente a partir de 1985, os movimentos sociais do campo tinham como principal objetivo a reforma agrária, mas a ideia de se articular esta luta à luta pela educação foi crescendo até o ponto em que surgiram as reivindicações por uma nova concepção de ensino para a população rural. Este processo foi liderado, sobretudo, pelo setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p.39).

Na primeira metade do século XX, o Brasil teve um movimento coordenado pelos ruralistas que apresentaram propostas parecidas com as defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, que foi denominada de “Ruralismo Pedagógico”, pois defendiam uma educação que pudesse ajudar a fixar o homem no campo. Defensores do nacionalismo, apontavam que o país conseguiria resolver seus problemas e diferenças sem depender das influências externas, tendo, como principal arma, a educação com um modelo próprio e descentralizado do mundo urbano, defendendo, assim, uma educação voltada para o trabalhador rural, com intuito de fixá-lo ao campo. De acordo com Bezerra Neto (2016, p. 11), a diferença que há nos dois movimentos é que o “MST deseja a construção de um projeto socialista e essa possibilidade não passava pelo entendimento dos ruralistas que defendiam uma proposta nacionalista e capitalista”.

Sales e Costa (2017) apontam que o MST teve ao longo de sua história, períodos delineados por um recorte temporal que corresponde à trajetória, não só de lutas em favor da terra, mas de defesa de uma educação para os assentados por “uma Educação do Campo que coloca suas próprias reflexões educacionais como elementos que fundamentam a construção da Educação do Campo e das políticas de Educação do Campo” (SALES; COSTA, 2017, p. 245). Esse movimento em favor da Educação compreendido como primeiro período, corresponde entre os anos de 1979 e 1984, denominado “período de preocupação com as crianças”, cujo trabalho era voltado para a integração das crianças à vida dos acampamentos. Neste mesmo período, deu-se início à Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA.

O segundo período compreende os anos de entre 1985 e 1988, denominado de “articulação educacional” no qual se destaca o I Congresso Nacional do MST e o I Encontro Nacional de Educação, realizado no Estado do Espírito Santo, no ano de 1987, cujo ponto chave foi a discussão sobre escola: “O que queremos com as escolas de assentamentos? Como fazer a escola que queremos?”. Para Caldart (2003, p. 62), a “criação de um setor de Educação dentro

do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987”.

Os anos entre 1989 e 1994 é o período denominado de “avanço educacional”. A partir deste momento é que surgiram com mais força os questionamentos sobre uma escola diferente para os assentados, ou seja, passou a se interrogar que tipo de educação a escola oferece: “Neste período, o movimento construiu um projeto de desenvolvimento rural baseado na produção coletiva, no qual a educação deve unir desenvolvimento rural, formação de lideranças e formação específica”. (SALES; COSTA, 2017, p. 246).

O período compreendido entre os anos de 1995 e 2000, denominado de “Período das novas frentes de atuação educacional,” em que se deu maior atenção à formação dos professores em nível superior por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, foi criado em 1998. O MST procurou além de incentivar a formação superior de professores, buscar por meio do PRONERA, a formação dos assentados em outras áreas como direito, jornalismo e veterinária.

3.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Implantado no ano de 1998, o PRONERA contou com o apoio e a parceria dos movimentos sociais do campo, de Universidades públicas e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio de um consenso no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília (UNB). Nesse congresso observou-se “a necessidade de criação de um programa específico de educação voltado aos beneficiários da reforma agrária, até então não atendidos por políticas no Plano Nacional de Educação” (GUIMARÃES, 2017, p. 10).

Apesar do momento conturbado que marcou a história da luta pela Reforma Agrária no Brasil durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil foi surpreendido por dois episódios que foram muito importantes na história de luta dos trabalhadores sem-terra: o primeiro foi em agosto de 1995 no Estado de Rondônia, conhecido como o Massacre de Corumbiara, os sem-terra foram assassinados; e o segundo foi o Massacre de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, ocorrido no dia 17 de abril de 1996 — fatos gravíssimos que chamaram a atenção da comunidade e da mídia internacional.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi regulamentado pela Portaria nº 10/1998, pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

No ano de 2009, vinculou-se definitivamente ao Ministério do Desenvolvimento Agrário pela Lei Federal nº 11.947. A execução do Programa ficou a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com Pires (2012, p. 96): “O Programa possibilitou condições para a implantação de oferta de cursos em diversas modalidades de ensino nas áreas de reforma agrária”. Com a sua consolidação e o surgimento de um debate que envolvia a educação na zona rural, chamou-se a atenção para as lutas travadas pelos movimentos sociais que tinham entre suas reivindicações o fortalecimento de políticas educacionais para o homem do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS, 2012, p. 629).

Com a implantação, trabalhadores rurais tiveram seus direitos assegurados e puderam contar com projetos educacionais que abrangiam desde a Alfabetização, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, além do Ensino Médio Profissional, Superior e Pós-graduação. Neste contexto, o PRONERA veio suprir uma carência vivida por trabalhadores rurais, que não podiam contar com as políticas públicas e sofriam drasticamente com a falta de professores, de escolas ou de melhores condições de acesso a essas escolas:

Nesse quadro de negação do direito à educação foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como política de educação do campo focada no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, proporcionando aos assentados acesso aos diversos níveis de escolaridade. Para tanto, estabelece parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais (GONÇALVES, 2016, p. 372).

Com base nos resultados da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA/PRONERA) realizada entre os meses de novembro de 2004 a fevereiro de 2005 pelo INCRA/PRONERA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), teve como objeto de estudo conhecer a situação escolar da população, principalmente a situação das 8.679 escolas localizadas nos assentamentos. Apontou-se que 23% da população dos assentamentos se declarava analfabetos; para os concluintes do Ensino Fundamental I a porcentagem ficou dentro da margem aceitável, porém o Ensino Médio era, como afirma Santos (2012), negligenciado e o acesso ao Ensino Superior era de apenas 1% da população.

Em razão destes resultados, o Pronera, que até então executava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, passou a incentivar

projetos de ensino fundamental completo e nível médio. Com o desenvolvimento destes projetos, a consequente conclusão deste nível de ensino e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas para os PAs, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias (SANTOS, 2012, p. 630).

A publicação do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” (BRASIL, 2010) —ambos editados pelo Presidente da República, graças à inclusão de um artigo na Lei nº 11. 947, autorizado pelo Congresso Nacional — permitiu-se que, com a edição do novo decreto, o Programa se tornasse uma política pública permanente, integrante da Educação do Campo —como podemos perceber no Artigo 11 — e houvesse aumento de beneficiários como apresentado no Artigo 13 do referido decreto:

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo. [...] Art. 13. São beneficiários do PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

O PRONERA foi um forte aliado aos projetos que atenderam entre os anos de 1998 e 2010, inúmeros beneficiários em vários níveis educacionais, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Superior e curso de Especialização, que passou a ser ofertado a partir de 2003.

Tabela 14-Número de beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Modalidade	1998 a 2002	2003 a 2010
Educação de jovens e adultos	99.531	299.277
Médio e Superior	1.874	46.891
Especialização	—	461
Total de alunos	101.405	346.629
Instituições parceiras	45	65

Fonte: INCRA, 2010. Apud Gonçalves, 2016, p. 373.

Nos doze anos de execução do projeto, foram atendidas 448.034 estudantes, sendo sua maioria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O período que registrou um maior número de matrículas foi entre os anos de 2003 e 2010, sendo a participação de instituições

parceiras muito maiores nesse mesmo período, o que permitiu um acesso maior de jovens ao programa.

A metodologia utilizada por seus professores era a da Pedagogia da Alternância, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2006, que tem como proposta de trabalho, o estudo e a interação entre o educando e o seu local de vivência, respeitando e interagindo com sua realidade, considerando um regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. “Isso evita que os estudantes percam o contato com a realidade do campo, além de possibilitar o retorno, aos assentamentos, dos conhecimentos adquiridos” (GONÇALVES, 2016, p. 374).

De acordo com os dados do II PNERA, em seu relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária entre os anos de 1998 e 2011, foram concretizados 320 cursos com parceria de 82 instituições de educação, dos quais 167 eram cursos voltados para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior, segundo a tabulação do próprio INCRA:

Tabela 15-Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011)

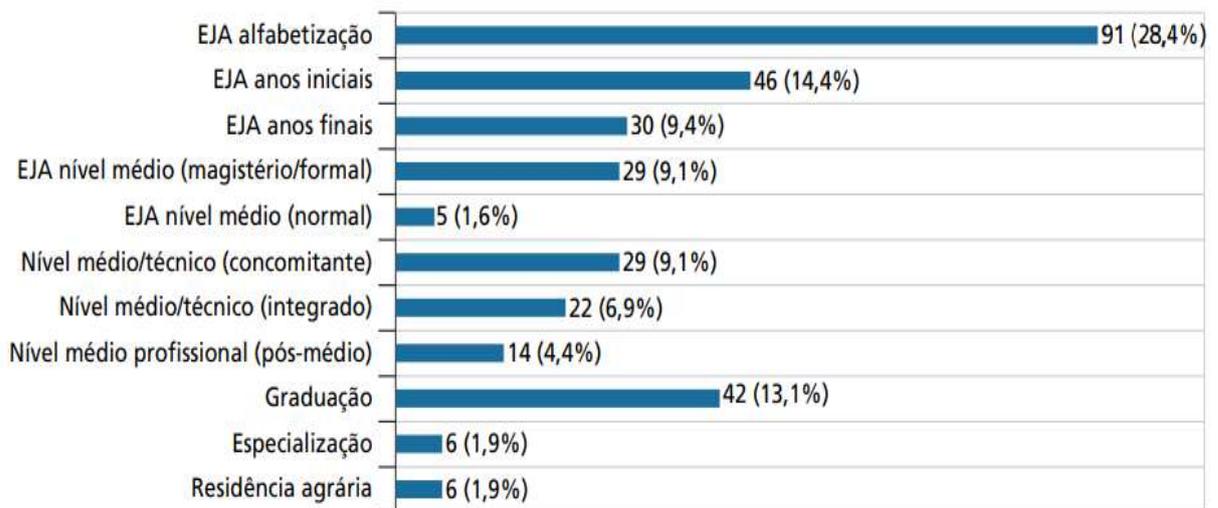
Número da S.R. do INCRA	Nome da SR do INCRA	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	10
SR-22	Alagoas	2	2	0	4
SR-21	Amapá	6	0	0	6
SR-15	Amazonas	5	0	1	6
SR-05	Bahia	13	8	2	23
SR-02	Ceará	8	2	2	12
SR-28	Distrito Federal	2	2	1	5
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	8
SR-04	Goiás	1	0	1	2
SR-12	Maranhão	14	6	0	20
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	6
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	10
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	18
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	6
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	12
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	15
SR-18	Paraíba	5	11	5	21
SR-09	Paraná	4	8	5	17
SR-03	Pernambuco	5	2	1	8
SR-29	Pernambuco/S.Fco.	0	3	2	5
SR-24	Piauí	5	2	0	7
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	4
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	9
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	27
SR-17	Rondônia	7	2	1	10
SR-25	Roraima	10	2	1	13
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	10
SR-08	São Paulo	3	3	2	8
SR-23	Sergipe	1	1	2	4

SR-26	Tocantins	12	2	0	14
Total	Brasil	167	99	54	320

Fonte: II PNERA- II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – 2015.

Se analisarmos os cursos do PRONERA por modalidade, ofertados entre os anos de 1998 até 2011, perceberemos que a maioria foi voltado à alfabetização de Jovens e Adultos, o que teve uma relevância aos educandos, pois ajudou a reduzir o índice de analfabetismo.

Gráfico 2- Cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011)

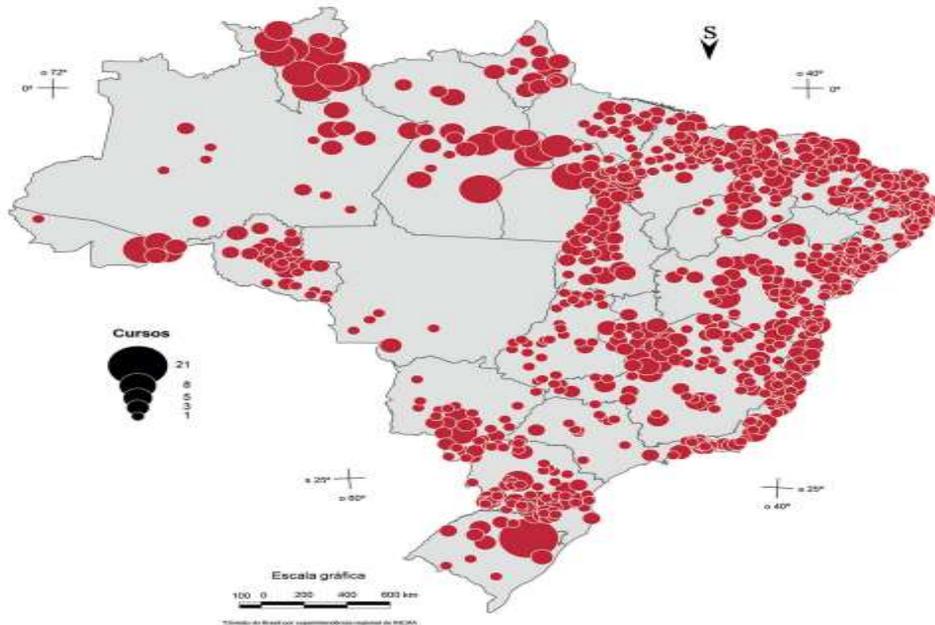


Fonte: II PNERA- II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015).

Como podemos observar no gráfico 2, a EJA foi dividida em 5 modalidades de ensino, juntas totalizam 62,9%; as demais modalidades juntas somam 24,2%. Se a análise for feita separadamente por modalidade, a EJA de alfabetização ocupou o primeiro lugar com 28,4% dos cursos ofertados — um total de 91 cursos e, em segundo, a EJA Anos Iniciais com 14,4%, ou seja, 46 cursos e em terceiro lugar do *ranking* a modalidade de Graduação aparece com 13,1%, ou seja, 42 cursos.

Com um total de 320 cursos implantados, o programa teve adesão de 880 municípios — como podemos observar na ilustração a seguir — e contou com cursos praticamente em todas as unidades da federação: “nenhuma outra política educacional criou tantos cursos como o PRONERA para a população camponesa em áreas de reforma agrária (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 557).

Figura 3-Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)



Fonte: II PNERA- II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015).

Com a implantação do PRONERA e a articulação, valorização e profissionalização por meio da educação do campo em assentamentos de reforma agrária, mostra-se o avanço dessa política pública fortalecida por meio dos movimentos sociais que visavam à formação e ao desenvolvimento das suas áreas com oferta de um ensino, cuja principal metodologia era a alternância; que respeita, principalmente, as especificidades do tempo de estudo realizado na comunidade; isso permite ao sujeito ver-se como parte da sociedade e reclamar seus direitos, ter formação e, ao mesmo tempo, continuar a lida com a terra. De acordo com Santana; Gonçalves; Cruz (2021, p. 91) “O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social”.

A seguir, apresentaremos a Tabela 25 que traz o cenário de educandos ingressantes matriculados nos cursos do PRONERA, por superintendência do INCRA e nível. Entre as 30 superintendências, as que mais ofertaram demandas foram as dos Estados do Maranhão, em primeiro, com 26.048; da Bahia, em segundo, com 21.767; Minas Gerais em terceiro com um total de 12.396; Pará²⁶ em quarto, com 19.345; e ocupando a quinta colocação, o Piauí com 8.570. O Estado de Goiás com apenas 1494 matrículas ocupa a 24ª posição.

²⁶ O Pará possui três superintendências que somadas juntas totalizam 19.345 matrículas, com destaque a SR-30 de Santarém que obteve 10.510 ingressos de educandos.

Tabela 16-Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por superintendência do INCRA e nível (1998-2011)

Número da Superintendência do INCRA	Nome da Superintendência do INCRA	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-14	Acre	2.433	130	87	2.650
SR-22	Alagoas	340	13	0	353
SR-21	Amapá	1.708	0	0	1.708
SR-15	Amazonas	5.519	0	200	5.719
SR-05	Bahia	20.835	698	234	21.754
SR-02	Ceará	7.287	303	164	7.754
SR-28	Distrito Federal	2.550	87	76	2.713
SR-20	Espírito Santo	1.756	60	150	1.966
SR-04	Goiás	1.415	0	195	1.843
SR-12	Maranhão	24.946	1.102	0	26.048
SR-13	Mato Grosso	1.648	0	195	1.843
SR-16	Mato Grosso do Sul	4.712	492	0	5.204
SR-06	Minas Gerais	12.195	85	116	12.396
SR-01	Pará/Belém	5.001	40	100	5.141
SR-27	Pará/Marabá	3.160	336	198	3.694
SR-30	Pará/Santarém	10.253	257	0	10.510
SR-18	Paraíba	6.091	522	280	6.893
SR-09	Paraná	1.926	459	266	2.651
SR-03	Pernambuco	3.166	139	50	3.355
SR-29	Pernambuco/SFco.	0	184	125	309
SR-24	Piauí	8.410	160	0	8.570
SR-07	Rio de Janeiro	1.180	0	0	1.180
SR-19	Rio Grande do Norte	1.238	378	243	1.859
SR-11	Rio Grande do Sul	2.924	1.029	167	4.120
SR-17	Rondônia	5.873	127	60	6.060
SR-25	Roraima	4.966	200	200	5.366
SR-10	Santa Catarina	6.012	100	106	6.218
SR-08	São Paulo	830	267	117	1.214
SR-23	Sergipe	1.391	84	110	1.585
SR-26	Tocantins	4.427	127	0	4.554
Total	Brasil	154.192	7.379	3.323	164.894

Fonte: II PNERA- II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015).

Se compararmos por modalidade, a EJA lidera o *ranking* em todo Brasil com um total de 154.192 matrículas, apresentando mais matrículas nos Estados de Maranhão, 24.946; Bahia, 20.835; Pará (SRs-01, 27 e 30) 18.414; Minas Gerais, 12.195 e Piauí com 8.410. O ensino médio teve uma maior procura nos Estados como Maranhão, 1.102; Rio Grande do Sul, 1029; Bahia 698 e Pará (SRs-01, 27 e 30), 633 educandos. Em relação ao ensino superior, o destaque de números de educandos ingressantes vai para o Estado da Paraíba com um total de 280 matrículas, acompanhado por Paraná, 266; Rio Grande do Norte 243 e Bahia 234.

Pode-se observar que algumas das SRs não registraram nenhuma matrícula nos cursos do PRONERA, como no caso de Pernambuco/Médio São Francisco que foi a única a não computar registro de matrículas na modalidade de EJA. Em relação ao ensino médio, o índice de estados e SRs é maior que Amapá, Amazonas, Goiás, Mato Grosso e Rio de Janeiro.

Na modalidade de Ensino Superior destacam-se os Estados de Alagoas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro, Tocantins e a superintendência de Santarém não registrou educandos matriculados.

Os estudantes do PRONERA são, na sua maioria, de territórios vindos de assentamentos, com um total de 76.633 e a SR que mais contribuiu foi a do Maranhão com 9.697; em segundo estão os estudantes que não informaram seus territórios em um total de 10.464; o Estado da Bahia concentra a maioria desses estudantes — um total de 3.834; e existem os que se registram como outros que totalizam 2.190. Esses se concentram em maior número no Estado do Rio Grande do Sul, num total de 464 educandos, como podemos conferir na Tabela 17.

Tabela 17-Educandos PRONERA por território e Superintendência (1998-2011)

Nome da S.R. do INCRA	Acampamento	Assentamento	Comunidade	Flona	Quilomboa	RD S	Resexo	outro	Não inf.
Acre	4	2.038	1	0	0	0	0	37	3
Alagoa	33	151	0	0	0	0	0	12	35
Amapá	3	1.270	0	0	0	0	0	0	0
Amazonas	4	2.438	788	183	0	14	308	434	291
Bahia	154	5.973	122	0	13	1	0	278	3.834
Ceará	57	6.363	7	0	0	0	0	87	7
Distrito Federal	1	508	0	0	0	0	0	0	227
Espírito Santo	120	1.045	1	0	0	0	0	6	6
Goiás	602	522	1	0	0	0	0	94	275
Maranhão	10	9.697	42	1	4	0	7	110	44
Mato Grosso	6	1.194	63	0	0	0	0	33	568
Mato Grosso do Sul	1	3.790	33	0	0	0	0	5	64
Minas Gerais	840	9.441	140	0	0	0	0	27	312
Pará/Belém	1	492	114	0	0	0	0	0	17
Pará/Marabá	5	3.008	14	0	0	0	0	57	0
Pará/Santarém	476	4.034	891	0	2	0	0	21	321
Paraíba	89	1.465	16	0	15	0	0	18	35
Paraná	41	1.866	5	0	0	0	0	38	154
Pernambuco	74	1.691	1	0	0	0	0	0	346
Pernambuco - SF	6	261	0	0	0	0	0	0	3
Piauí	250	4.252	3	0	0	0	0	0	18
Rio de Janeiro	33	42	0	0	0	0	0	1	102
Rio Gr. do Norte	6	501	5	0	0	0	0	37	5
Rio Gr. do Sul	378	2.030	3	0	0	0	0	464	265

Sul									
Rondônia	57	1.856	416	0	0	0	0	333	41
Roraima	3	4.497	4	0	0	0	1	67	1.176
Santa Catarina	235	3.063	1	0	0	0	0	30	556
São Paulo	0	854	0	0	0	0	0	0	288
Sergipe	311	1.116	116	0	0	0	0	1	41
Tocantins	1	1.175	1	0	0	0	0	0	1.430
Brasil	3.801	76.633	2.788	184	37	15	316	2.19	10.46
								0	4

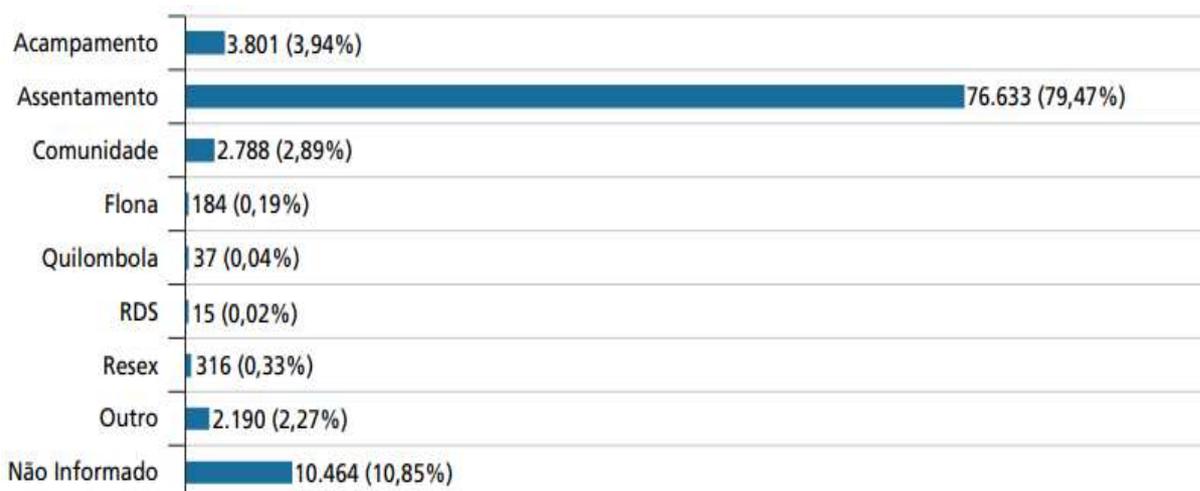
Fonte: II PNERA- II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (2015).

Na terceira posição chamamos a atenção para os acampamentos com um total de 3.801 educandos, com destaque para o Estado de Minas Gerais que concentra 840 destes estudantes. Os demais territórios e Superintendências do INCRA apresentados na tabela são comunidades que aparecem em terceiro com 2.788 estudantes; e a SR que mais teve participantes foi a de Pará/Santarém com 891 alunos. Na sequência aparece Resex com 316 educandos; seu maior número de estudantes fica no Estado do Amazonas, temos a Flona com 184 estudantes; com destaque para o Estado do Amazonas, com 183 alunos; nas últimas colocações aparecem Quilombola e RDS, juntas somam 52 educandos.

O Estado de Goiás concentra em sua maioria, alunos oriundos de acampamentos, um total de 602 educandos e 522 de assentamentos. Não existe registro de alunos de Flona, Quilombola, RDS e Resex. Os alunos que não informaram totalizam 275 e outros 94.

No Gráfico 3 podemos visualizar a distribuição dos educandos e seus territórios de origem assim como a participação em porcentagem.

Gráfico 3-Território de origem dos educandos de cursos do PRONERA (1998-2011)



Fonte: II PNERA

A amplitude do programa nas duas décadas de existência veio se fortalecendo como uma política pública com oferta de cursos em várias áreas. O PRONERA, de acordo com os dados do próprio INCRA-2021, atendeu mais de 191 mil jovens e adultos em parcerias com instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, totalizando 529 turmas de estudantes em todo o Brasil. Pode-se destacar o curso de mestrado, de capacitação e de formação continuada para os profissionais da educação do Ensino Fundamental, cabe ressaltar que o curso de formação continuada é ofertado aos profissionais que não possuem uma formação na área de reforma agrária.

Apesar dos esforços em manter uma educação e fortalecimento da oferta de cursos para os povos do campo, o PRONERA foi alvo de críticas e de vários questionamentos e ataques de uma política antissocial. Dentre as ofensivas contra o PRONERA estão ações civis públicas (ACP) do Tribunal de Contas da União (TCU), cujas ações alegam que os cursos específicos para assentados, “atentam contra o princípio constitucional da isonomia de acesso ao ensino superior, constituindo-se em privilégio aos assentados, condição de que não desfrutam os demais grupos sociais” (SANTOS, 2012, p. 633). Os cursos que sofreram com as ações são os que mais atraem o interesse da classe dominante, ei-los: cursos de Direito, Medicina, Agronomia e Veterinária, oferecidos em parcerias com as Universidades Federais de Goiás (UFG), Pelotas (UFPel), Sergipe (UFS) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O INCRA, no entanto, conseguiu recursos contra as ações que foram acolhidas pelo Superior Tribunal de Justiça, em um de seus relatórios destacou a garantia dos direitos dos camponeses à universidade. Pode-se considerar que a luta dos movimentos sociais e as afirmativas importantes na oferta de cursos para o campo resultam da importância de existirem políticas públicas voltadas para a sociedade, que resgatem a autoestima de homens e mulheres e que os consagram sujeitos de sua emancipação política e cidadã.

O PRONERA é a maior política de combate ao fechamento de escolas do campo já visto no Brasil. Está em perfeita consonância com os anseios dos povos do campo. Para os movimentos sociais do campo é necessário fazer valer estas Leis e Programas de Políticas educacionais (GUIMARÃES, 2017, p.12).

O PRONERA destaca-se em todo país como o marco da gestão democrática que conta com a articulação e participação dos Movimentos Sociais, Sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras do campo e Universidades Federais e Estaduais. Como programa, o PRONERA deve promover por meio de suas políticas, a integração entre o homem do campo e seu

reconhecimento como parte dessas políticas. Por essa razão é preciso respeitar e acolher de forma democrática a participação de todos, tendo a educação como um direito universal.

3.2 Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

Instituído com o objetivo de oferecer assistência técnica e financeira por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) aos estados, Distrito Federal e municípios, o PRONACAMPO surgiu após a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), coordenar o Grupo de Trabalho (GT) com participação de Conselhos de Educação, Universidades, MST, dentre outros.

O PRONACAMPO foi 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 Semiárido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UNB e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola – CONAQ (BRASIL, 2013).

O intuito do programa é a implantação de políticas de educação do campo, além de ampliar o acesso da educação básica até o ensino superior; para a implantação, contou com a participação em regime de colaboração com a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal: “A construção do PRONACAMPO teve como ponto de partida a aprovação no Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)” (Bicalho; Rodrigues; Macedo, 2020, p. 24), que definiu as ações para implantação da política de educação do campo, posteriormente, desembocou na criação do PRONACAMPO em 20 de março de 2012.

Guimarães (2017), aponta que um dos objetivos do Programa é frear o fechamento de escolas do campo e estimular à Pedagogia da Alternância²⁷, assim ele aponta que o PRONACAMPO é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático

²⁷ A Pedagogia da Alternância é descrita no site do Ministério da Educação (MEC), como um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (GUIMARÃES, 2017, p. 17).

O programa está estruturado sob quatro eixos: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Professores; 3. Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e 4. Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Na sequência serão apresentados todos os eixos e as quatorze ações:

Eixo 1- Gestão democrática: Possui quatro ações, sendo a primeira, o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo), cujo objetivo é o de produzir e disseminar materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo. “Estas iniciativas previstas neste eixo atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, incentivando a permanência da juventude camponesa na escola e a valorização dos seus saberes” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 142).

Por outro lado, não podemos esquecer que a Educação do Campo nasce da luta dos Movimentos Sociais Campesinos, entre os quais destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contra os projetos que dominam a pauta liberal do Agronegócio no Brasil. Por essa razão, se faz necessário pensar se os livros didáticos fornecidos pelo PNLD atendem os anseios das escolas no campo.

O que podemos perceber de todas essas relações é que o PNLD de certa forma alimenta o capital de empresas espanholas, portuguesas, francesas, americanas e inglesas, além das brasileiras. Nesse sentido, compreende-se que o mercado editorial aqui formado está dentro das relações internacionais e da lógica da globalização (MELZER, 2019, p. 33).

De acordo com os estudos de Melzer (2019), o PNLD-campo, investiu para aquisição de livro didático, para as escolas localizadas no campo, valores estimados, em R\$ 18.175.528.145, em 5 anos de aquisição e distribuição, que teve sua primeira compra efetuada no ano de 2013, assim podemos perceber que neste ano foi gasto um total de (R\$ 26.333.691,26), no ano de, 2014 (R\$ 26.097.649,04), 2015 (R\$ 22.178.101,43), 2016 (R\$ 57.964.238,55) e 2017 (R\$ 49.181.601,17). Os valores apresentados fortalecem a relação público/privado e a distribuição de livros didáticos, que está presente em uma questão histórica e política que aguça o imaginário do Estado brasileiro em se ver impossibilitado de produzir livros didáticos com qualidade, favorecendo a dependência do mercado neoliberal.

Para não alongarmos a discussão, apenas apontamos que o Estado e a lógica neoliberal se fazem presentes em todas suas ações e quem dita as regras, infelizmente, é o capital; por essa

razão os Movimentos Sociais são importantes, principalmente os encontros e fóruns nos quais se debate a educação para os povos do campo. Corroboro a concepção de Melzer (2019).

Partindo dos debates acumulados da Educação do Campo e do direito à educação do/no campo, entendo que o PNLD Campo é uma antipolítica que nega o direito à educação dos camponeses, uma vez que coloca na escola do campo um material didático que aparentemente atende aos anseios do Movimento Por Uma Educação do Campo (MELZER, 2019, p. 36).

Compreender a importância de combater qualquer influência neoliberal, fazendo prevalecer os ideais dos Movimentos de educação no campo, em parceria com a Universidade que, de acordo com Melzer (2019, p. 40), “[...]entraria como uma mediadora do processo, garantindo a revisão técnica do material e sua normatização para impressão”, ou seja, o PNLD campo, que sirva a um caráter Universal de mercado e passe a atender as especificidades do campo. Para isso é vital discutir e propor uma maior participação dos envolvidos para a fundamentação da educação no campo. Assim diminuiria a influência do mercado neoliberal, geraria uma economia e cobraria uma maior participação dos Movimentos Sociais e daqueles que estão diretamente envolvidos com o chão das escolas, no caso, professores e equipes pedagógicas.

A segunda ação é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), criado no ano de 1998, cujo objetivo é:

Atender as 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 (BRASIL, 2013, p. 7).

O PNBE está disponível para todas as escolas cadastradas no Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP que atendam à Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É composto pelos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal, poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências, livros de imagens e histórias em quadrinhos. A distribuição dos acervos ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos (EJA). Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o ensino médio (FERREIRA; MELO; BARROS; NOVA, 2016, p. 3).

Esta ação do PNBE Temático prevê a disponibilização de obras de referência elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, voltadas para estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, contribuindo para a

formação de uma cultura cidadã e para a afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão.

A OP/FONEC denuncia que muitos livros e outros materiais didático-pedagógicos produzidos por instituições de ensino superior públicas e por movimentos sociais do campo, que consideram as experiências e as diversidades das populações camponesas têm sido ignoradas (SANTOS, 2016, p. 53).

A terceira ação — o Programa Mais Educação Campo — tem como objetivo contribuir para a estruturação de uma proposta de educação integral nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas. De acordo com Santos (2016, p. 53): “Em 2012, mais de nove mil e setecentas escolas do campo passaram a oferecer ensino em tempo integral com atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular em diversas áreas do conhecimento”, que se dividiam em macrocampos como: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Infelizmente, esta ação foi extinta com a posse do novo governo (Michel Temer em 2016), que promoveu vários desmontes na educação, como o Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10: “Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

No lugar desse Programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Novo Mais Educação que entrou em vigor no mesmo ano, pela Portaria nº 1.144/2016, que tinha como objetivo “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016). Pautado nas políticas liberais, o país perdeu ainda outros programas como o Ciência Sem Fronteiras para graduação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), o programa Brasil Alfabetizado e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Temer também avançou em pautas que favoreceram o desmonte da educação pública, pois foi sob seu comando que ocorreu a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos em educação por 20 anos.

A última ação é A Escola da Terra, que tem como principal meta a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos do meio rural. Essa escola caracteriza-se por ofertar material didático pedagógico, de acompanhamento pedagógico e de

formação de professores em parceria com instituições formadoras que já possuem trabalhos voltados para as áreas da Educação do Campo e Quilombola.

A adesão à proposta de formação da Escola da Terra é feita pela Secretaria estadual, distrital ou municipal de educação por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), em módulo específico Escola da Terra, em que o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo, como contrapartida, o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme Termo de compromisso, empreendendo quatro ações: 1. Formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos, que terão a função de tutores; 2. Oferta de material didático e pedagógico; 3. Monitoramento e avaliação e 4. Gestão, controle e mobilização social.

Eixo 2 - Formação de Professores: É composto por duas ações. A primeira trata da Formação Inicial de Professores em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por meio das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

De acordo com os estudos de Santos (2016, p. 54),

O FONEC não concorda com o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) que a Formação Inicial de Professores seja ofertada na modalidade a distância; e, reivindica a abertura de novo edital para assegurar que a formação inicial de educadores do campo via Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou PARFOR contemplem a modalidade presencial.

De acordo com o levantamento do MEC-PRONACAMPO, o Brasil, em 2012, tinha um total de 342.845 professores no campo, dos quais 182.526 tinham o ensino superior; professores no campo sem educação superior totalizavam 160.319; professores que tinham apenas o Ensino Médio eram 156.190 e apenas com o Ensino Fundamental eram 4.127.

A segunda ação é a Formação Continuada de Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos que atuam na educação básica do campo, que era ofertada por meio de instituições públicas de ensino superior, tendo como instrumento formador, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – (PARFOR), as Instituições de Educação Superior públicas e comunitárias e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Como já mencionado, o FONEC, não corrobora com a formação à distância e aponta para a necessidade de políticas de incentivo para a formação

continuada de professores, na modalidade Especialização, a docentes que atuam em turmas multisseriadas, e Pós-graduação *strictu-senso* (mestrado e doutorado) sob o regime de alternância em Educação do Campo.

Não reconhecemos igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores à distância, especialmente a formação inicial é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo (MANIFESTO/FONEC, 2012).

Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica: Constituído somente por duas ações denominadas de “EJA Saberes da Terra” e a “Inclusão Social de Jovens e Adultos que vivem no campo”.

A ação 1 tem como objetivo abranger a escolaridade de jovens e adultos de acordo com um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade de EJA, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma integrada à qualificação profissional e Ensino Médio (PRONACAMPO, 2013, p. 12).

Para o seu desenvolvimento, as Secretarias de Educação contarão com apoio financeiro, em consonância com a Lei nº 12.695/2012. O repasse de recursos será executado mediante a adesão e o cadastro das turmas no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) e o apoio técnico para a elaboração da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de acordo com a matriz de referência do Programa Saberes da Terra em que devem ter assegurados os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável.

As propositivas do Manifesto do FONEC (2012) propõem a “Definição de políticas que visem à criação de um sistema público de Educação do Campo que assegure o acesso universal a uma educação de qualidade, em todos os níveis, voltada para o desenvolvimento dos territórios camponeses, na diversidade de sujeitos que os constituem”. Na concepção do FONEC, é nítida a ausência de políticas voltadas para atender Jovens e Adultos no campo.

A ação 2: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo, que tem como alvo a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região (PRONACAMPO, 2013). Para a sua implementação foram constituídos os comitês e os colegiados do PRONATEC.

Os comitês do PRONATEC Campo, como apresenta o PRONACAMPO (2013), têm como organizadores Delegacias Federais do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) compostas por Delegado(a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, Ofertantes, Representantes de Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. Colegiados PRONATEC Campo Territoriais, no entanto, têm na sua organização os colegiados territoriais constituídos pelas câmaras temáticas de educação, sempre que houver representantes dos ofertantes e podendo ser ampliados de acordo com a articulação de cada território.

O FONEC, por meio do Manifesto à Sociedade Brasileira, denuncia as propostas do PRONATEC pelo fato de haver um distanciamento entre o que é ofertado e a realidade: uma política implantada de cima para baixo, sem ao menos um debate que discuta as principais ideias dos movimentos sociais que defendem a educação do campo:

Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola – EFA's, Casas Familiares Rurais – CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (MANIFESTO/FONEC, 2012, p. 03).

Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica: Composto por seis ações, sendo a primeira, Construção de Prédios Escolares. Essa é considerada a “mais incisiva delação efetuada pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2013), pois remete ao ‘desinteresse’ das administrações públicas municipais em edificar escolas; já que os prefeitos e os mandatários locais orientam-se pela lógica do capital [...]” (SANTOS, 2016, p. 56.). Por essa razão, os gestores buscam priorizar o transporte escolar de crianças e jovens.

De acordo com dados do PRONACAMPO, (2013, p. 14), essa ação caracteriza-se na:

Disponibilização de recursos financeiros para a construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. No projeto é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil. A segunda ação é a Inclusão digital, a terceira ação é o Programa Dinheiro Direto na Escola Campo (PDDE Campo), garantia recursos de custeio e de capital diretamente nas contas das escolas, a quarta ação é o PDDE Água e Esgoto Sanitário, disponibiliza recursos para a adequações e abastecimento de água e esgoto sanitário para as unidades escolares do campo.

A Escola Padrão 01 tinha em sua estrutura física: Módulo Administrativo, Módulo de Serviços, Módulo Terra e Módulo Pedagógico (2 salas de aula e 1 sala Multiuso). Podemos observar a organicidade das escolas nas figuras 4 e 5:

Figura 4-PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (Escola padrão)



Fonte: Ministério da Educação (MEC, 2012).

Antes da implantação do PRONACAMPO – Infraestrutura Física, as escolas do campo nunca tinham recebido nenhuma contemplação nas políticas educacionais e nem estruturais de governos anteriores que visassem o atendimento às famílias da zona rural. De acordo com Guimarães (2017, p. 20): “O programa tinha previsão de construção de escolas em tempo integral, com infraestrutura completa, servida por transporte escolar, biblioteca, saneamento básico, internet e intranet, tanto quanto alojamentos para alunos e professores”.

A infraestrutura destas escolas serviria como polos de adequação cultural, espaços de cursos superiores à distância, cinemas, cultura e lazer e inclusão digital. Essas escolas também ofertariam infraestrutura para a educação infantil e educação de tempo integral. Assim, na implantação geral, essas unidades contariam com Módulo Terra, quadra coberta, módulos alojamentos para professores e alunos, blocos (pedagógicos administrativos e de serviços) e módulo educação infantil, como apresentado na imagem abaixo.

Figura 5-PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (Implantação Geral)



Fonte: Ministério da Educação (MEC, 2012).

Apesar do PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (Escola padrão) e PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (Implantação Geral), muito dos agentes públicos optam pelo transporte de crianças por considerar onerosa a folha de pagamento, por esta razão, manter uma escola no campo em funcionamento requer disposição de profissionais e uma atenção especial dos seus governantes.

A segunda ação tem como objetivo promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais (PRONACAMPO, 2013, p. 15).

Nessa ação, a iniciativa é a de disponibilizar laboratórios de informática e projetor Proinfo, oferecer laptops para estudantes com conteúdo educacional e ampliar o acesso à internet. Apesar dessa intenção, o Brasil registra, em 2022, um total de 9.498 escolas sem acesso à internet, ou seja, 6,8%. Dessas, 8.593, isto é, 16,2%, estão na zona rural, enquanto 905, ou seja, 1,1%, se encontram nas áreas urbanas.

A terceira ação PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola, destina diretamente para a escola recursos para custeio e capital. Os recursos variam de acordo com o número de matrículas, as instituições com 15 a 50 alunos matriculados recebem até R\$

11.600,00; de 51 a 150 matrículas até R\$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas até R\$ 15.000,00, como apresenta a Resolução FNDE nº 36/2012.

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 (PRONACAMPO, 2013, p. 16).

A ação número quatro, denominada de PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola, tem a função de destinar e disponibilizar recursos financeiros de custeio e de capital para unidades escolares do campo e quilombolas, para adequações de abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário.

De acordo com a Resolução do FNDE nº 32/2012, que regula o valor repassado às escolas de acordo com o número de matrículas: cada unidade que tiver de 4 a 50 matrículas receberá R\$ 25.000,00; de 51 a 150 matrículas receberá R\$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R\$ 32.000,00.

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário (PRONACAMPO, 2013, p. 16).

A quinta ação, Luz para Todos na Escola, assegura o fornecimento de energia por meio do Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia, sob responsabilidade do gestor escolar que deverá enviar um ofício com o georreferenciamento (latitude/longitude) da unidade escolar para a concessionária responsável pela execução do programa de seu estado, sendo priorizadas as escolas que não possuem fornecimento de energia elétrica. De acordo com a página da Anatel, painel de dados Conectividade nas Escolas públicas em atividade nas dependências municipais, estaduais e federais, de acordo com o Censo Escolar 2021, as instituições de ensino sem Energia somam 3.421 — o que corresponde a 2,5% do total.

Por fim, a sexta ação garante aos alunos das escolas do campo transporte escolar para o campo. A demanda será assegurada por meio de solicitação feita pela Secretária de Educação via PAR. De acordo com o PRONACAMPO (2013, p. 17) “A ação prevê a entrega de 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)”.

O PRONACAMPO recebeu aplausos em alguns aspectos por incorporar os ideais de Educação do Campo e evidenciar a participação e a luta dos movimentos sociais, mas também recebe críticas pois “[...] tanto as ações quanto o atendimento vinculam-se ao PAR, o que materializa a distância entre a forma de implementação da política e a essência das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais” (SANTOS, 2016, p. 59).

Apesar das ações e da crescente investidura dos movimentos sociais de Educação do Campo, não podemos desassociar a presença do capital e a interferência de políticas neoliberais crescentes a partir do ano de 2016 até os dias atuais, que afetam a todos os camponeses e seus familiares que vivem do campo.

Pode-se, portanto, observar que, aos poucos, as Políticas Públicas de Educação do Campo estão correndo grande risco de serem cerceadas e junto com elas a tentativa do silenciamento dos movimentos que lutam para manter os Programas como PRONACAMPO, funcionando e deliberando para que se evite o fechamento de escolas, e que, ao invés disto, se tenha um investimento maior para aqueles que lutam por seus direitos.

O modelo econômico neoliberal do atual Governo pode colaborar ainda mais com o fechamento das escolas do campo, uma vez que prioriza a monocultura da soja, milho e plantio da cana de açúcar na produção do álcool, bem como, a utilização de altos índices de agrotóxicos, contaminando o solo, mananciais e nascentes. Com o fechamento das escolas do campo, aumenta a possibilidade dos estudantes se distanciarem das pequenas propriedades da agricultura familiar, provocando ainda mais o êxodo rural. Esse modelo econômico privilegia as poucas empresas transnacionais, produzindo commodities agrícolas para o Capitalismo especulativo, que trata a educação como mercadoria. Estamos diante de um retrocesso, que pode trazer mais violência, miséria e analfabetismo para o campo brasileiro, além da precariedade do trabalho no campo, sem os direitos sociais básicos: saúde, educação, saneamento e previdência social (GUIMARÃES, 2017, p. 22).

Apesar dos avanços em Programas como o PRONERA e o PRONACAMPO, não devemos acreditar que todos os problemas enfrentados no campo são coisas do passado. Historicamente, o Brasil possui muita dificuldade em lidar com políticas públicas na área da educação. Quando elas avançam, o fazem de forma tímida, priorizando sempre modelos que favorecem o mercado capitalista; pouco divergem de modelos tecnicistas, sem observar as peculiaridades dos homens do campo.

Todos os que lutam e defendem a educação no campo devem ficar em alertas para que as escolas localizadas no campo não sejam fechadas, pelo fato de haver leis que condenam tais práticas e a criação de políticas que buscam o fortalecimento destas escolas, o que presenciamos é o fechamento das mesmas, por sua vez é relevante acompanhar o que se discute nos fóruns de

educação do campo, como, por exemplo, o FONEC — que se postula como um crítico contumaz das políticas impostas, não dos programas, mas dos caminhos que tais programas seguem.

Muitas vezes, esses programas atendem políticas de governo que, na maioria das vezes, se apropriam de pautas neoliberais, visando a defesa do agronegócio e ao avanço, cada vez maior do latifúndio no campo, o qual prioriza a monocultura e o plantio do milho, da soja, da cana-de-açúcar para produzir o álcool e não tem, em suas propostas, melhorias e combate ao fechamento de escolas no campo. Essa é uma realidade e se apresenta como se fosse natural.

4 O LÓCUS DA PESQUISA E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO

Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. [...] uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. (SAVIANI, 2008)

Nesta seção será apresentado e discutido o lócus da pesquisa (Município de Aporé), e as escolas no campo fechadas entre os anos de 1975 a 2001, totalizando 1728 unidades escolares. Iniciamos com a apresentação dos fatores históricos, demográficos e educacionais do município para, posteriormente, abordarmos as escolas no campo fechadas em Aporé.

4.1 Contextualização histórica, demográfica e econômica

Para podermos aprofundar a discussão sobre o fechamento de escolas e a sua substituição pelo transporte escolar, é preciso em um primeiro momento, discutirmos sobre o lócus da pesquisa. Devemos esclarecer que essa abordagem se justifica, pelo fato de termos que pensar o espaço geográfico como “parte condicionante e expressão de dinâmicas econômicas, políticas” (ENDLICH, 2009, p.17). No entanto para que possamos apresentar o município de Aporé e seus dados, é preciso ampliar o leque de observações pois não estamos isolados em relação aos acontecimentos tanto regionais quanto globais e somos constantemente atingidos pela política neoliberal imposta pelos setores que dominam o Estado brasileiro.

Por esta razão, é preciso compreender esse movimento sócio-histórico que impulsionou/impulsiona mudanças estruturais na vida dos munícipes que, até a década de 1980, viviam nas pequenas cidades com baixa densidade demográfica, e concentrava uma maior população residente no campo. Os grandes centros, a alta densidade demográfica, concentravam uma população maior na cidade, porém, esse cenário começou a sofrer mudanças a partir das novas políticas capitalistas. Esse movimento passou a apresentar novos dados a partir da década de 1990 com um deslocamento maior da população.

²⁸ Desde o ano de 1975, o município de Aporé teve 18 escolas no campo, destas apenas a escola Deltrudes Ferreira Limão, no povoado de Itumirim, permanece em funcionamento. As 17 escolas restantes foram fechadas pelas administrações municipais por motivos que serão explicitados no corpo do texto.

Apesar de nos pautarmos em uma discussão que cabe uma análise crítica em relação aos acontecimentos no âmbito nacional e do Estado de Goiás, não devemos deixar de “relacionar o conhecimento do lugar com o conhecimento produzido no lugar” (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 100), que, no caso desta pesquisa tem como objeto o fechamento de escolas no campo. Por essa razão, é imprescindível conhecer o local onde será construído este estudo.

Como várias cidades goianas, o município de Aporé teve sua origem na formação de pequenos aglomerados de homens e mulheres desbravadores do sertão goiano em busca de trabalho e que tinham no patrão — o proprietário das terras — seu apadrinhamento, para que o trabalhador se instalasse no local com sua família.

Não há muita informação por meio de registros sobre o surgimento do primeiro povoado que se instalou na região, exceto o que nos é apresentado nos sites das prefeituras das cidades de Aporé e de Jataí-Go, além do próprio site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): o nome do povoado, Arraial do Corrente, que foi anexado ao município de Jataí, em 1921, o distrito de Corrente, mas chamado por seus moradores de “Arraial do Corrente”, permanecendo no local até o deslocamento do povoado para o lugar em que fica a cidade atual. Registros oficiais mostram que novos documentos demarcavam as divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937. O município de Jataí aparece constituído de 4 (quatro) distritos: Jataí, Caçu, São Sebastião da Pimenta e Serra do Cafezal, não figurando o distrito de Arraial do Corrente.

Os moradores do pequeno distrito acabaram se mudando para outro lugar, ajudando a formar um novo povoado, às margens do Rio Aporé. O novo arraial começou a se desenvolver a partir do ano de 1938, tendo como fundador o senhor João Nunes, comerciante e proprietário de terra, que loteou uma área às margens do rio para fundar uma nova vila.

As primeiras habitações que ali se fixaram foram erguidas em volta da pequena igreja, que, por conta da sua localização, recebeu o nome de Aporé em homenagem ao rio. Aporé significa “Rio do peixe”. Outro fator contribuinte com a formação do povoado foi a doação feita pela “Igreja do Divino Espírito Santo”, de parte das terras para o patrimônio, possibilitou a construção de uma ponte de madeira sobre o Rio Aporé, o que ajudou no deslocamento e no escambo da produção agrícola com o sul de Mato Grosso²⁹.

²⁹ Nesta data, no Estado de Goiás, a região, onde localizava o recém-fundado povoado de Aporé, fazia divisa com o Estado de Mato Grosso, que veio a ser dividido em 11 de outubro de 1977, pelo Presidente-General Ernesto Geisel, que assina o documento decretando a emancipação político-administrativa do até então Estado de Mato Grosso.

É através da igreja e da praça, disposta à sua frente que a cidade se constitui. Ela só acontece mediante a doação de grande porção de terra a um santo, representado pelo padre, o bispo ou por algum proprietário devoto. O terreno e a cidade pertenciam ao santo, mas quem controlava era o padre ou bispo. Esse é um dos motivos de muitas cidades possuírem nomes de santos. O patrimônio religioso teve grande importância até o fim do século XIX (FREITAS, 2019, p. 130).

Na área administrativa, o distrito de Aporé, recebeu sua criação legal pela Lei Municipal n.º 25, de 12-03-1949, assim, em divisão territorial datada em 1-VII-1950, o município de Jataí passou a ser constituído de cinco distritos: Jataí, Aporé, Caçu, Itarumã e Nuputira.

A emancipação política de Aporé deu-se no dia 14 de novembro de 1958, pela Lei Estadual n.º 2.107, que legitimou a instalação do município em 1º de janeiro de 1959. A pecuária, criação de gado de engorda e leiteiro foi a principal fonte de renda e levou uma grande concentração de famílias a morarem nas fazendas.

Sua extensão territorial era de 5.254,875 km² até o ano de 1993. Após a criação do município de Chapadão do Céu, que era, desde 1982, um distrito de Aporé desmembrado pela Lei Estadual n.º 11398 em 16 de janeiro de 1991, o município de Aporé ficou com 2.900,053 km².

No decorrer das últimas décadas, Aporé e sua população sofreram uma transição das pessoas que residiam no campo para a cidade, diminuindo assim sua população (mudança de cidade/estado). Podemos observar nos dados tabulados na Tabela 18 que o município, entre os anos de 1991 e 2000, sofreu uma perda de 1.552 habitantes, perda que pode ser atribuída ao desmembramento e à criação do município de Chapadão do Céu, no ano de 1993.

Tabela 18- Dados populacionais de Aporé (1980-2010)

POPULAÇÃO DE APORÉ					
ANOS	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
1980	660	2.104	1.551	1.213	2.764
1991	1.600	3.379	2.718	2.761	4.979
2000	2.096	1.331	1.799	1.628	3.427
2010	2.541	1.262	2.005	1.798	3.803
2021 ³⁰					4.266

Fonte: IMB –2017 – Organizado pelo próprio autor.

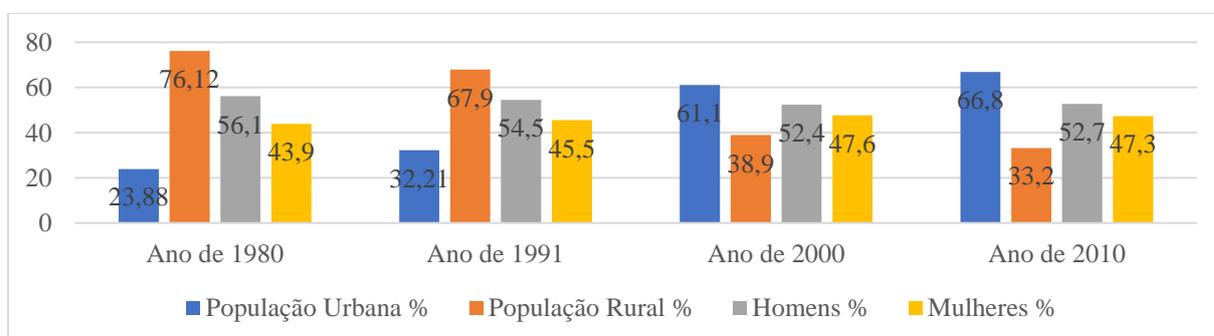
Se observarmos os dados tabulados estatisticamente, Aporé concentrou nas décadas de 1980 e 1990, a maioria da sua população no campo, o índice urbano em 1980 era de 23,88%, enquanto a população rural se concentrava em torno de 76,12%; no ano de 1991, a população

³⁰ População estimada para o ano de 2021.

urbana cresceu em torno de 9%, pois moravam na cidade 32,1% da população e 67,9% residiam no campo.

Com base nos dados do censo, realizado no ano de 2000, percebeu-se uma mudança em relação à população residente na zona urbana com 61,1% e no campo com 38,9%. Pode-se notar que em uma década houve um aumento de 29% da população residente na cidade e esse reflexo foi percebido no censo de 2010, o qual registrou um aumento de 5,7% do crescimento de moradores que residiam na zona urbana, ou seja, 66,28% — enquanto a população do campo era de 33,2%. Cabe aqui ressaltar que os dados apresentam os moradores que residiam/residem no município, pois as alterações ou discrepâncias no fechamento dos dados apontados em relação a uma década, faz-nos deduzir que o município perdeu/ganhou moradores, tendo como uma das razões a inserção da cana-de-açúcar e as Pequenas Centrais Hidrelétricas-PCHS, que ocasionaram, em um determinado período, a existência de uma população flutuante por conta dos trabalhadores e suas famílias. Essas informações podem ser melhor analisadas no Gráfico 4.

Gráfico 4-Dados populacional de Aporé 1980-2010 (%)



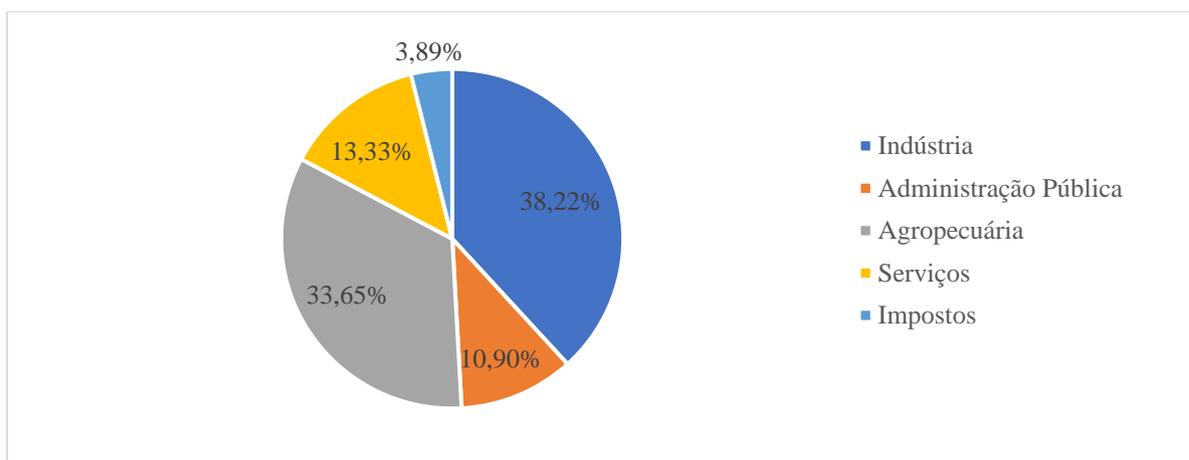
Fonte: IMB – 2017 – Organizado pelo próprio autor.

Outro fator preponderante a ser observado é que os homens sempre ocuparam o topo da lista com uma diferença na década de 1980 de 12,2% e o único período em que esse índice teve uma aproximação com as mulheres foi no ano de 2000, com 4,8% de diferença.

Apesar do crescimento da população urbana apresentado no Gráfico 4, pode-se considerar que há um número elevado de aporeanos que residem no campo, pelo fato de o município ter uma ligação muito forte com a pecuária — em especial com a criação bovina e com o gado leiteiro —, apesar da inserção, no ano de 2008, do plantio da cana-de-açúcar e da soja, nos últimos anos, o que vem sendo uma das principais atividades econômicas, de trabalho e renda do município de Aporé.

No aspecto econômico, o município tem seu maior Produto Interno Bruto (PIB) em áreas como indústria, administração pública, agropecuária, serviços e impostos, que é a soma de todas as riquezas produzidas pelo município no ano de 2019 na área total, de acordo com os dados do IBGE, em relação às demais cidades do Estado de Goiás, Aporé ocupa a posição 90°.

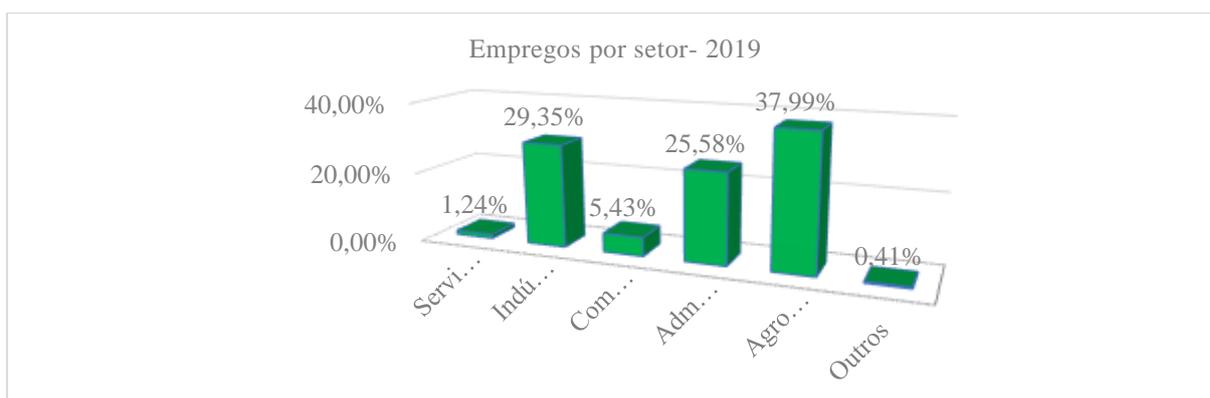
Gráfico 5- Participação dos Setores no PIB Municipal – 2019



Fonte(s): IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O setor que teve uma maior participação na esfera municipal foi o da Indústria com 38,22%; em segundo lugar veio a participação da Agropecuária, de 33,65%; o setor de Serviços contribuiu com 13,33% e, em quarto lugar, a Administração Pública com 10,90%; em última colocação o setor de impostos com apenas 3,89%. A renda média anual em 2019 do município é de R\$ 73.893,00. Partindo para a geração de empregos, optamos pelos dados fornecidos por setores, por quantidade de vínculos ativos fornecidos pelo RAIS-2019, como apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 6-Empregos por Setor – Aporé- RAIS- 2019



Fonte: RAIS Estabelecimento Id.

O número de empregos formais no município para o ano de 2019 foi de 1.216, dentre os quais, os setores de Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca totalizaram 462 empregos, ou seja, 37,99% dos empregos foram concentrados no grande e no pequeno produtor mas também no criador de gado. Representando 29,35%, o setor da Indústria de Transformação obteve 357 empregos ativos. Outras 311 vagas pertenciam à Administração Pública, que, em porcentagem, representou 25,58% das vagas. Com um percentual bem menor o setor de Comércio correspondeu a 5,43% das vagas, com um total de 66, seguida pelo setor de Serviços que ficou na penúltima colocação com apenas 15 vagas um total de 1,24% e outros “Serviços Industriais de Utilidade Pública” com 5 vagas, 0,41% das vagas.

4.2 Dados da Educação no Município de Aporé

No campo educacional, o município apresenta avanços e retrocessos. Considera-se um avanço a oferta de vagas para a Creche e o Centro Municipal Educação Infantil (CMEI), Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, assim como ter seus professores formados e aptos ao trabalho na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em relação ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o estado busca sanar o déficit de profissionais por meio de processos seletivos, podendo, em alguns casos, serem admitidos professores de outras licenciaturas para algumas disciplinas.

Ao todo, a cidade possui 4 prédios escolares, sendo um localizado no Distrito de Itumirim, que atende exclusivamente os alunos da Zona Rural, as demais, atendem os alunos moradores no campo, porém precisam se deslocar para a cidade por meio do transporte escolar.

Tabela 19-Matrículas Efetuadas no Município de Aporé (2015-2020).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rede Municipal	570	624	651	638	603	598
Rede Estadual	369	349	386	479	475	476
Total	939	973	1037	1117	1078	1074

Fonte: Quedu³¹/Inep (2021).

Como podemos perceber na Tabela 19, o ano que mais teve alunos matriculados na rede municipal foi o ano de 2017 com 651 matrículas; o que teve menos no período de 5 anos foi

³¹ Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira conheça e acompanhe a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

2015 e na rede estadual, o ano de maior registro de matrículas foi 2018, com 479 matrículas e o de menor registro foi o ano 2016, com 349 matrículas.

As Escolas da Rede Municipal têm o atendimento de horários e turnos diferenciados aos alunos. A Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza-EMIFS funciona nos três períodos, sendo que das 7h às 11h30 atende os alunos da cidade com um total de 251 estudantes; das 12h30 às 17h é a vez dos alunos da zona rural e de alguns que residem na zona urbana: 146 alunos. Vale salientar, os alunos do período matutino participam do período integral, ficando de fora os alunos do Jardim II, um total de 20 crianças com aulas de reforço, atividades culturais e atividades físicas orientadas por professores e monitores; enquanto o funcionamento no período noturno fica reservado para a Educação de Jovens e Adultos–EJA, que atende alunos da alfabetização e Ensino Fundamental I e II, um total de 25 alunos.

O CMEI tem atendimento nos dois períodos, matutino e vespertino, algumas turmas funcionam em tempo integral para atender à necessidade das famílias que trabalham ou se encontram em vulnerabilidade social e, por último, temos a Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão – EMDFL, que funciona em quatro dias da semana em horário diurno para o atendimento dos alunos do campo, totalizando 44 alunos.

O Colégio Estadual José Ludovico de Almeida–CEJLA, funciona nos três períodos. No período do matutino estudam os alunos residentes na zona urbana, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, num total de 169 matrículas para o período, e para o Ensino Médio foram registradas 70 matrículas. No vespertino, os alunos atendidos são a maioria da zona rural e alguns alunos citadinos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, 133 matrículas; para o Ensino Médio houve um total de 72 matrículas. No período vespertino, o colégio, assim como as escolas da Rede Municipal, atende os alunos do campo, as aulas iniciam às 12h30 e encerram às 17h. O CEJLA tem turmas atendidas no período noturno, porém atende somente alunos matriculados na EJA e no Ensino Médio, num total de 41 alunos.

Um dos problemas em relação aos prédios escolares é a estrutura do Colégio Estadual e da EMFS. O CEJLA foi uma unidade escolar construída no ano de 2002 com placas de muro, um projeto temporário que vigora até o presente momento. Assim o maior problema enfrentado por professores e alunos é o calor dentro das salas, mesmo com a implantação de ar-condicionado. Recentemente, foi anunciado por meio da SEDUC, que há propostas e estudos, inclusive projetos de uma escola de alvenaria por parte do Governo do estado, todavia, o problema ainda não foi sanado.

A EMIFS foi uma construção cujo propósito não era o de uma escola. O prédio em que a unidade funciona foi construído para ser uma base de apoio do exército, pelo fato de a cidade ficar na divisa com o Estado de Mato Grosso, hoje, após a divisão, Mato Grosso do Sul. Na época de sua construção a ideia seria proteger o território goiano, porém, o prédio nunca foi ocupado pelo exército. Antes de ser uma escola também serviu como moradia para os munícipes que não tinham casa, foi cedido ao município para funcionar a partir de 1998 uma unidade escolar com o agrupamento de escolas do campo voltadas às cidades por meio do transporte escolar.

Tabela 20-Docentes lotados nos anos de (2015-2020)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rede Municipal	35	38	45	37	32	39
Rede Estadual	21	22	22	22	21	24
Total	56	60	67	59	53	63

Fonte: Quedu/Inep –2021.

De acordo com a Tabela 20, o ano em que a Secretaria Municipal de Educação – SME teve mais professores lotados foi o de 2017, proporcionalmente esse foi o ano que mais teve registro de matrículas. Contudo em 2019, o número de matrículas foi maior que 2015 e o número de professores lotados foi bem menor. O número de docentes na Rede Estadual não oscilou muito, o ano de 2015 e 2019 foram os que registraram menos professores lotados, 21, no total, enquanto isso 2016, 2017 e 2018 mantiveram estáveis com 22 docentes; em 2020 houve um aumento de 3 professores em relação ao ano anterior. O Estado de Goiás não realiza concurso para a SEDUC nas áreas de Ciências Humanas há 10 anos. Realizou no ano de 2019, concurso somente para as áreas de exatas. A SME de Aporé realizou o último concurso no ano de 2016.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentou nos primeiros anos, um elevado crescimento, atingindo o que era proposto para o ano. No ano de 2017, a educação municipal conseguiu se destacar, ficando em 5º lugar no estado, com 7,1, no entanto, não conseguiu repetir o feito em 2019, perdendo 10 pontos, como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21- IDEB do Município de Aporé (2007-2019)

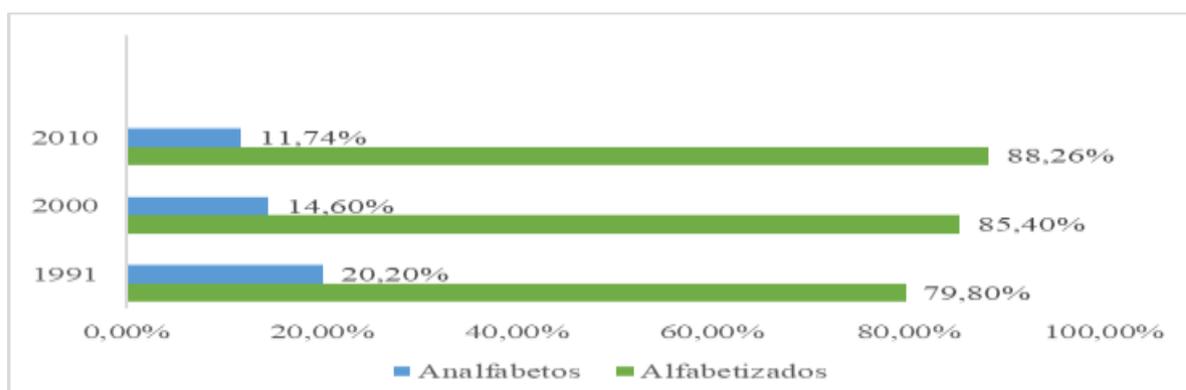
ANO	IDEB- Rede Municipal- 5º Ano		IDEB- Rede Estadual – 9º Ano	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta
2019	6,1	6,2	5,1	5,6
2017	7,1	6,0	5,7	5,3
2015	5,6	5,7	4,8	5,1
2013	5,9	5,5	5,1	4,7

2011	5,9	5,2	4,4	4,3
2009	5,2	4,8	3,8	4,0
2007	4,2	4,5	4,0	3,9

Fonte: Quedu/Inep – 2021.

Em se tratando do índice de analfabetos, de acordo com Censo Escolar de 1991, 2000 e 2010, representado no Gráfico 7, o município de Aporé está caminhando a passos lentos na política de alfabetização, mesmo com a oferta da Educação de Jovens e Adultos e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Podemos observar que, em duas décadas, Aporé conseguiu reduzir 8,46% de seu índice de analfabetos, saindo de 79,80% para 88,26% o índice de alfabetizados.

Gráfico 7- Índice de Alfabetizados e Analfabetos-Censo de 1991 a 2000



Fonte: IMB-2017- Organizado pelo próprio autor.

A cidade não possui faculdades ou universidades, nem cursos da modalidade de Educação à Distância (EAD). Os acessos a cursos superiores para os munícipes que residem na cidade e não podem se mudar, necessitam recorrer às cidades vizinhas por meio de transporte escolar, como Cassilândia em Mato Grosso do Sul, que possui uma faculdade privada com oferta de seis cursos superiores, entre eles dois de licenciatura — Pedagogia e Educação Física —, e quatro de bacharel, sendo dois na área da saúde — Enfermagem e Fisioterapia — e outros como Ciências Contábeis e Administração. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), oferta dois cursos de licenciatura — Matemática e Letras — e um de bacharelado — Agronomia. Outra alternativa fica a 120 km de distância, na cidade de Paranaíba/MS, que sedia uma faculdade particular que oferta apenas um curso de licenciatura — Pedagogia — e dois de bacharelado — Direito e Ciências Contábeis —, e duas faculdades públicas entre elas a UEMS, com três cursos — Direito e dois de licenciatura: Pedagogia e Ciências Sociais — e a última,

a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, que oferta o curso de licenciatura em Matemática e o bacharelado em Psicologia e Administração.

4.3 A diminuição da população do campo no Brasil

Há muito se discute sobre o fechamento ou a nucleação³² das escolas no campo e os motivos apresentados por seus governantes, entre as justificativas, a diminuição do público estudantil e a inviabilidade financeira devido ao baixo número de alunos que obrigaria os governantes a substituírem essas instituições pelo transporte escolar.

Tabela 22-Porcentual de População residente urbana e rural- Brasil

	Ano				
	1970	1980	1991	2000	2010
Urbano	55,94	67,59	75,59	81,25	84,36
Rural	44,06	32,41	24,41	18,75	15,64

Fonte: IBGE-Censos Demográficos

Na Tabela 22 podemos observar que a diferença entre a população urbana e a rural em 1970, era de apenas 11,88%; já em 1980, esse índice aumentou para 35,18%; no período de uma década foi de 23,3%; na década de 1990, a diferença entre a população urbana e rural foi de 56,54%; que aumentou ainda mais na década de 2000: 62,25%. Em 2010, esse índice teve um acréscimo de 6,47%, chegando a 68,72%. Isto é, observa-se, a cada década, a diminuição da população rural em relação à população urbana.

Muito se debate sobre os motivos que levaram, em um período de 5 décadas, o campo brasileiro perder em torno de mais da metade de sua população. É evidente que os novos modelos econômicos adotados por governos brasileiros das últimas décadas, principalmente a de 1960, apoiados pelo Regime Militar, impactaram e continuam afetando a vida dos moradores do campo. Podemos destacar a modernização e expansão do agronegócio representado pela agricultura e pecuária, fortalecendo mais um braço do capitalismo, “[...] pois serviu para garantir e intensificar as desigualdades sociais no campo brasileiro, à medida em que se ampliaram os índices de concentração da terra e da renda, privilegiando os médios e os grandes proprietários agrícolas” (MAZUR, 2016, p.47).

³² Consiste em reunir os alunos das escolas fechadas, geralmente, na grande maioria do campo. Os alunos de outras escolas são concentrados apenas em uma escola, localizadas em outras comunidades, e até mesmo na zona urbana. O acesso dos alunos é feito por meio do transporte escolar.

Se analisarmos esses dados por região podemos observar que o processo ocorreu no Brasil todo, em algumas regiões com mais amplitude que em outras, foram mais tímidas, entretanto, no ano de 2015 de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a região brasileira que mais contribuiu com o cenário estudado foi a região Sudeste, que concentra 93,14% de sua população na Zona Urbana; e a que possui um maior número de pessoas na Zona Rural é o Nordeste brasileiro com 26,88%.

Tabela 23-Porcentagem da população que vive em áreas urbanas/rurais, por Região-2015

	Sudeste	Nordeste	Centro Oeste	Norte
Urbana	93%	73%	90%	75%
Rural	7%	27%	10%	25%

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-2015.

A Região Centro-Oeste na qual se localiza o Estado de Goiás é a segunda em relação à população urbana e rural, pelo fato de que 90% da população reside nas cidades goianas e somente 10% no campo. Goiás, por muitos anos, foi conhecido como um estado rural, por ter uma cultura voltada à figura do homem sertanejo e sua forte ligação com a criação de gado. Embora, na atualidade, Goiás ainda trabalhe com a pecuária, o estado já sofreu grande influência da agricultura, que passou a ser mais intensa com a chamada Revolução Verde, ocorrida nos anos 1970, colocando o estado em evidência como grande exportador de grãos. O alcance capitalista abarcado pelo neoliberalismo incentivou e colocou novas diretrizes para o campo brasileiro, atraindo investimentos e novas tecnologias que impactaram o modo de vida daqueles moradores acostumados a um cotidiano campestre e tranquilo, e, em certa medida, mexeu com seu habitat e deslocou muitos camponeses para as cidades.

Ao longo das últimas décadas, o Cerrado goiano foi se constituindo como território de aprofundamento do capitalismo no campo marcado pelo agronegócio, ligado principalmente à produção de grãos, o que, atualmente, configura esse território como o quarto produtor de grãos no país (SOUZA; SILVA, 2020, p. 8).

Embora a discussão deste trabalho não seja sobre a apropriação do capitalismo no meio rural, influenciada pelas indústrias de insumos agrícolas — sobretudo máquinas agrícolas, fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários, dentre outros —; este é um de seus braços, pois é uma das causas do esvaziamento no campo; a Revolução Verde trouxe um grande impacto social em diferentes sociedades e transformou a vida não só do meio rural e de seus trabalhadores, mas de cidades e regiões, forçando as pessoas a buscarem novas formas de trabalho por conta do desemprego. “Isso acontece porque os maquinários agrícolas

desenvolvidos junto aos pacotes tecnológicos são poupadores de mão de obra” (ANDRADES; GANIMI, 2007, p. 53). O desmatamento e a degradação ambiental são temas de grande amplitude — o uso exagerado de agrotóxico, o aumento do custo com insumos agrícolas e concentração de terras dificultam o acesso, mas ainda a permanência dos pequenos agricultores em seus respectivos lugares.

Em relação aos benefícios, pode-se afirmar que o Brasil passou a ser um grande produtor e exportador de produtos como: soja, milho, algodão, arroz e cana-de-açúcar, porém, todo esse elevado índice não conseguiu acabar e nem diminuir a fome no Brasil e no mundo, como nos apresenta Andrades e Ganimi (2007, p. 54):

O modelo latifundiário, agroexportador que se perpetuou no processo de modernização da agricultura, apesar de atrair vultosas remessas de dólares, não as converte em benefícios sociais. Esse dinheiro que forma grande parte do superávit primário brasileiro está acordado ao pagamento dos juros dos empréstimos auferidos junto ao FMI, portanto, a quantia destinada à melhoria da qualidade de vida, à geração de empregos, à infraestrutura produtiva, entre outras prioridades, é direcionada aos fundos de instituições supranacionais.

A região Centro-Oeste e especialmente, o Estado de Goiás, foi impactado pela Revolução Verde com forte incentivo do governo tornando-se essa uma grande bandeira política de muitos com o “fortalecimento do agronegócio” — peça fundamental para provocar mudanças no Cerrado goiano, além de atrair grandes investidores e latifundiários de várias partes do Brasil. Isso foi aos poucos, mudando a cara do estado, tido nacionalmente como sertanejo, de grandes propriedades pecuaristas e de sitiantes para um processo agroexportador provocando uma nova dinâmica populacional, que refletiu diretamente na diminuição da população rural goiana e, respectivamente, no índice de matrículas nas escolas no campo.

4.4 Goiás, a nova dinâmica do campo e o impacto nas escolas no campo

O crescente número de escolas no campo fechadas em Goiás não ocorreu de forma isolada de todo país, foi um fenômeno que criou musculatura a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que, em seu Artigo 11º, delega aos municípios a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, a oferta do Ensino Fundamental. A justificativa por parte dos gestores (prefeitos e secretários de educação) é pautada no discurso de contenção de gastos, na permissão para o agrupamento e, posteriormente, na desativação de várias instituições de ensino, sem se preocuparem com as consequências que a falta destas unidades escolares poderia provocar na comunidade.

Para o município/estado é melhor desativar uma escola do campo e convencer os pais dos alunos a matricular seus filhos na cidade do que investir em políticas que favorecem a comunidade do campo com uma escola e educação de qualidade para os filhos dos sujeitos do campo, investindo também na formação continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo (MALHEIRO, 2019, p. 18).

De acordo com o levantamento feito por Souza (2016), nos anos entre 2000 e 2015, o Estado de Goiás, nos primeiros 7 anos em uma década e meia, concentrou um elevado índice de escolas no campo fechadas, sendo que, em 2000, registrava 1.824 unidades escolares, as quais sofreram — em um intervalo de sete anos —, uma diminuição de 40%, ou seja: no ano de 2007, o Estado de Goiás registrava 777 escolas. Nos outros oito anos esse índice caiu para 575 escolas — o que significa que foram fechadas 1.249 escolas no campo, provocando um déficit de quase 30%.

Se pegarmos por mesorregião do estado, tomado os anos de 2007 e 2015 como referência, pode-se observar que o Leste goiano foi o que mais teve escolas em fase de funcionamento — registrava 273 e 192 respectivamente. Em segundo, a mesorregião norte com 172 e 117; em terceiro, a mesorregião Sul com 140 e 121; na sequência, a quarta posição, o Centro com 130 e 98. Por último, a Noroeste com 62 e 47, lembrando que tomamos como referência o primeiro ano 2007 e o último, o de 2015 como especificado na Tabela 24.

Tabela 24 Total de escolas por ano e quantitativo que fechou de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás

MESORREGIÕES	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Norte	172	164	150	139	127	119	113	116	117
Leste	273	255	242	227	213	207	201	193	192
Centro	130	117	112	98	99	98	100	99	98
Sul	140	140	133	131	127	124	123	123	121
Noroeste	62	57	52	51	52	51	50	47	47
Total	777	733	689	646	618	599	587	578	575

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza (2015).

De acordo com Souza (2016, p. 2) o “[...] fechamento de escola é diferente de diminuição de escola [...], pois é comum, em muitas pesquisas, a realização de um balanço final entre determinados anos (inicial e final) para apontar o fechamento de escolas”. Nem sempre podem-se analisar os dados do ano inicial, por exemplo, o ano de 2007 e o final 2015 como procedimento para calcular o número de escolas fechadas. Para compreendermos a explicação de Souza (2016) podemos observar a Tabela 25.

Tabela 25-Comparativo de escolas fechadas e abertas por mesorregião em Goiás -2007 a 2015

Mesorregiões	Quantitativo de escolas diminuídas	Porcentual de déficit de escolas (%)	Escolas abertas	Quantitativo de escolas fechadas
Norte	61	40	14	75
Leste	81	30	23	104
Noroeste	15	20	9	24
Centro	33	25	31	64
Sul	19	15	26	45
Total	209		103	312

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza (2015).

De acordo com dados tabulados acima, a mesorregião Norte foi a que apresentou o maior porcentual de déficit de escolas totalizando 40%, com um quantitativo de 61 escolas diminuídas; em relação ao quantitativo de escolas fechadas, ele foi de 75. A mesorregião que mais teve quantitativo de escolas diminuídas foi a mesorregião Leste com 81 diminuídas e 104 fechadas, enquanto a mesorregião que mais abriu escolas foi o Centro goiano, com 31 unidades escolares.

Se pautarmos este estudo em relação à mesorregião que menos causou impactos nos números da Tabela 25 foi a Noroeste, pois apresentou um quantitativo de escolas diminuídas de 15, porém, foi a que menos abriu escolas, totalizando somente 9. Também foi a que menos fechou escolas, um total de 24 instituições e a que apresentou o menor déficit de escolas, um total de 15%, foi a mesorregião Sul. Podemos concluir que, mesmo abrindo escolas no campo em todas as mesorregiões do Estado de Goiás, o número de escolas fechadas foi maior do que o número de escolas abertas.

De acordo com os estudos de Souza (2016), existem cinco motivos que desencadearam o fechamento das escolas no campo. Em primeiro lugar, o paradigma do capitalismo agrário; em segundo, a ausência de condições dignas no campo que incluem a falta de políticas públicas e sociais que garantam às famílias, direitos como: saneamento básico, estradas em boas condições, saúde e educação; em terceiro, o transporte de alunos do campo para a cidade; em quarto, a infraestrutura, isto é, as condições das escolas situadas em todas as mesorregiões; em quinto, o avanço do agronegócio impulsionado pelo capitalismo agrário presente em todo estado, com destaque para a mesorregião do Sul goiano, com foco nos municípios de Rio Verde e Jataí, como maiores produtores de grãos do estado.

O agronegócio é um fator preocupante no Estado de Goiás. 'Ele' se sobressai na mesorregião sul-goiana e vem se materializando em meio à resistência em um território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. A mesorregião do Sul Goiano é a que mais se destaca na articulação com o agronegócio no estado, o que corrobora para a 4ª posição do estado no ranking nacional na produção de grãos. Nessa

mesorregião, destacam-se os municípios de Jataí e Rio Verde, que apresentaram o maior valor de produção agrícola no ano de 2014 no Estado de Goiás (SOUZA, 2016, p. 6).

O esvaziamento do campo não aconteceu da noite para o dia, ele vem se aperfeiçoando com o avanço do agronegócio e com o novo modelo latifundiário implantado no campo, que visa ao plantio de grande escala, apoiado por uma vasta tecnologia. Dessa forma, aos poucos forçam os pequenos produtores a tomarem a difícil decisão de se mudarem para as cidades com a família — fato que acaba impactando nas escolas no campo, pois quanto menor o número de famílias morando na zona rural, mais salas de aulas fechadas e instituições de ensino desativadas.

4.5 Fechamento das escolas no campo em Aporé/GO

Quando direcionamos nossa pesquisa na busca mais detalhada por documentos que revelassem mais a fundo a existência das escolas no campo do município de Aporé, nos deparamos com ausência de algumas fontes que nos ajudariam a elucidar e a fundamentar o tema de estudo. Há documentos, no entanto, que comprovam sua existência e até a extinção mas não possuem evidências que esclareçam os reais motivos do fechamento, como: atas, leis, decretos ou até mesmo uma nota de esclarecimento à população. Os professores nos apresentaram o fato de que o poder público não dialogou com a comunidade escolar sobre o fechamento da escola, houve apenas um comunicado de que a escola seria fechada. Embora muitas escolas estivessem funcionando há pouco tempo, elas foram abertas para atender a uma determinada localidade, demonstrando que abrir uma escola no período correspondente era tão fácil quanto fechá-la, revelando o poder político dos proprietários rurais que resolviam por abrir ou fechar escolas naquela localidade.

O município de Aporé mantém em seus registros a lei de criação das escolas no campo e sua localização a partir do ano de 1984, sob o Decreto Lei nº 407, no governo do prefeito Adão Alves dos Santos. Neste ato foram criadas de uma única vez, oito escolas, e somente uma localizada na cidade — a hoje extinta Escola Municipal de 1º Grau Beija-Flor.

O registro da lei datado de 1984 cria as escolas rurais de Aporé, apresenta as cinco escolas que funcionavam sem autorização do poder público municipal — pois as Escolas Municipais Santa Lúcia (1975), Deltrudes (1978) Cachoeira (1979), Barra do Salto (1979) e Triângulo (1980) tiveram sua criação e seu funcionamento antecedendo a data do Decreto-Lei.

Outro fato é que algumas escolas foram fechadas após dois anos da promulgação da referida Lei, uma década após sua promulgação, Aporé teve 11 escolas no campo fechadas. Na compreensão de Santos e Silva (2016, p. 29), a “política de fechamento das escolas rurais no país vem sendo executada de forma sistematizada desde os anos 1980, tendo sido intensificada na década de 1990”. Na Tabela 26, apresentamos essas escolas, endereços, Decretos e Lei de Criação, períodos de funcionamento e número de alunos matriculados entre os períodos de 1975 a 2001. Vale pôr em evidência, a E.M. Deltrudes Ferreira Limão é a única que se encontra em funcionamento e, por este motivo, será analisada em outro momento, portanto, tem-se 18 escolas no campo abertas e 17 fechadas.

Tabela 26-Escolas do campo do município de Aporé (1975-2001)

Nº	Nome da Escola	Endereço	Decreto de Lei de Criação	Período de Funcionamento	Nº de alunos matriculados
01	E.M. Santa Lúcia	Faz. Santa Lúcia	407/84	1975/1991	100
02	E.M. Cachoeira	Faz. Cachoeira	-----	1979/1991	34
03	E.M. Barra ou Salto	Faz. Cachoeirinha	407/84	1979/1992	62
04	E.M. Triângulo	Faz. Palha	407/84	1980/1995	182
05	E.M. Buriti Alegre	Faz. Buriti Alegre	407/84	1984/1986	12
06	E.M. São José	Faz. São José	407/84	1984/1998	31
07	E.M. Toca da Onça	Faz. Divisa	407/84	1985/1992	207
08	E.M. Alto Chapadão	Povoado de Chapadão do Céu	_____	1985/1997	37
09	E.M. Cerradão	Faz. Cerradão	470/86	1985/1994	79
10	E.M. João Paulo II	Várias Fazendas	470/86	1985/1997	216
11	E.M. Izidoro	Faz. Izidoro	-----	1986	07
12	E.M. Campo Alegre	Faz. Valmet	-----	1986/1988	37
13	E.M. Primavera	Faz Primavera	525/87	1987/1994	55
14	E.M. Planalto	Faz. Planalto	470/86	1987/1996	223
15	E.M. Campo Novo	Faz. Campo Novo	470/86	1988/2001	231
16	E.M. Chapadão do céu	Povoado de Chapadão do Céu	-----	1989	08
17	E.M. Avani Luiz de Moraes	Várias Fazendas	600/90	1990/1997	83
	Total				1.604

Fonte: Elaborado pelo autor. Arquivos da Escola Municipal Iraí Ferreira de Souza, E.M.F.I.S (2017).

Na busca em atender e ofertar a educação aos munícipes, a Prefeitura de Aporé abriu em um período de três décadas, 18 escolas no campo — eram instituições com pouca estrutura e que contavam com a boa vontade de proprietários de terras e de pessoas com um pouco mais de instrução para poder lecionar em salas multisseriadas, acumulando funções de docente, cozinheiro(a), e faxineiro(a).

Quando não tinha merendeira, por exemplo, o dia que ela faltava eu acabava indo para a cozinha, tinha que fazer merenda para os alunos, não podia deixar as crianças sem alimentação né! Então essa parte eu fazia e já cheguei a ficar também com os alunos

para eles terminar o ano letivo, os pais se mudaram e eu cheguei a ficar algumas de 2 a 3 dias com os alunos na minha casa comigo, para eles encerrarem o ano por conta de os pais terem mudado de fazenda (Prof. Rosa, 2022).

A primeira escola no campo em Aporé abre suas portas no ano de 1975, localizada na Fazenda Santa Lúcia, a E. M. de 1º Grau Santa Lúcia encerrou suas atividades no ano de 1991. A Fazenda Santa Lúcia é uma das propriedades rurais que fica mais próxima da cidade, de fácil acesso, sua principal rota é feita pela Rodovia GO 184, que é pavimentada. Hoje a fazenda não se chama mais Fazenda Santa Lúcia — pois a propriedade foi vendida no ano de 2007 para o Grupo Nardini, empresa de Usina de cana-de-açúcar que está em um processo de instalação, recebendo o nome de Fazenda São Francisco. Como podemos observar na Tabela 28, em uma década, desde a implantação da primeira escola no campo (1975-1985), Aporé contou com a abertura de 11 instituições escolares. Na década seguinte, o município abriu mais 7 unidades, espalhadas em várias fazendas e povoados, como é o caso da E. M. Deltrudes Ferreira Limão.

Em Aporé, as escolas no campo passaram a ser fechadas a princípio para passar por um processo de nucleação, pois existiam escolas que funcionavam com menos de 7 alunos e algumas com um número bem menor que isso, como no caso da E. M. Campo Alegre (1987) e Cerradão (1988) que tinham 1 aluno matriculado e as escolas Barra do Salto (1982); (1985), Triângulo (1991) e Buriti Alegre (1985) com 2 alunos.

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS, 2017, p. 709).

De fato, nenhuma das escolas nucleadas foi efetivada novamente, acontecendo na verdade, o contrário: instituições de ensino nucleadas foram passando pelo processo de fechamento, pois o município aos poucos foi ampliando a política do transporte escolar de alunos para as escolas urbanas.

As primeiras escolas nucleadas não contavam com o transporte, ficando a cargo das famílias e dos próprios alunos seguirem caminhando até essas escolas. De acordo com relato de uma das professoras que trabalhou na E. M. de 1º Grau Toca da Onça, um total de oito alunos por residirem longe da escola ficavam durante a semana em sua residência para poder estudar.

Com a justificativa de que o número de matrículas era insuficiente e o processo de remanejamento dessas instituições, difícil, aos poucos, Aporé foi perdendo suas escolas no campo, sendo substituídas pelo transporte escolar, que hoje é totalmente responsável pela locomoção dos alunos para a cidade ou para o povoado de Itumirim. As primeiras escolas a serem fechadas foram as Escolas Municipais Izidoro e Buriti Alegre, ambas em 1986.

Tabela 27-Quantitativo de matrículas por ano (1986) da Escola Municipal de 1º Grau Izidoro

E.M. de 1º Grau Izidoro (1986)				
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1986	07	-----	-----	-----

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

A E. M. Izidoro localizada na Fazenda Izidoro funcionou apenas no ano de 1986 e a justificativa para a sua destituição foi o baixo número de alunos — somente sete alunos matriculados na primeira série. Não há registro de Decreto-Lei, nem Ata de sua criação — o que comprova a sua existência é o diário de classe da professora que se encontra nos arquivos da E.M. Iraí Ferreira de Souza.

Localizada na Fazenda Buriti Alegre, a E. M. de 1º Grau Buriti Alegre foi criada pela Lei nº 407 de 08 de agosto de 1984, pelo prefeito Municipal Adão Alves dos Santos.

Tabela 28-Quantitativo de matrículas por ano (1984-1986) da E. M. de 1º Grau Buriti Alegre

E. M. de 1º Grau Buriti Alegre (1984- 1986)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1984	04	02	03	----	09
1985	01	----	01	----	02
1986	----	01	---	----	01
Total	por 05	03	04	----	12
série					

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

No ano de sua criação (1984), a escola funcionou com nove alunos, no ano seguinte, teve em seus registros apenas dois estudantes e no ano de 1986 passou a ter apenas um (01) aluno na segunda série; posteriormente, não foi registrado nenhum fechamento de escola, no entanto, em 1988, os munícipes perderam a E. M. Campo Alegre localizada na Fazenda Valmet.

Tabela 29-Quantidade de matrículas por ano (1986-1988) da E.M. de 1º Grau Campo Alegre

E.M. de 1º Grau Campo Alegre (1986-1988)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1986	09	03	02	----	14

1987	05	04	02	02	13
1988	06	03	-----	01	10
Total por série	20	10	04	03	37

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

Assim como a Escola Municipal de 1º Grau Izidoro, não foi encontrado Decreto-Lei ou Ata, que documentasse a existência dessa escola. O único documento que sustenta o seu funcionamento são os Diários de Classe do professor. A Escola Municipal de 1º Grau Campo Alegre funcionou por três anos, entre 1986 a 1988, sendo que no primeiro ano de funcionamento, a escola teve 14 matrículas, sendo a 1ª série a mais lotada, com 9, a 2ª série com 3 e a 3ª série com apenas 2 alunos. No ano seguinte, 1987, foram atendidos 13 alunos, 5 matrículas para a 1ª série, 4 para a 2ª série, 2 registros para a 3ª e 4ª séries. Em 1988, último ano de funcionamento da escola, foram atendidas na sala multisseriada 10 crianças, sendo 6 da 1ª série, 3 da 2ª série e somente 1 da 4ª série. Não houve registro de matrícula para a 3ª série. A instituição escolar atendeu, ao longo de três anos, 37 alunos.

No ano de 1989, somente uma escola foi fechada, repetindo o fato de abrir no mesmo ano de sua destituição: a E. M. de 1º Grau Chapadão do Céu, localizada no povoado de Chapadão do Céu, hoje município de Chapadão do Céu, obteve no corrente ano 8 matrículas, sendo 4 alunos para a 2ª série, 2 na 3ª e 4ª séries.

Tabela 30-Quantidade de matrículas por ano (1989) da E.M. de 1º Grau Chapadão do Céu

E. M. de 1º Grau Chapadão do Céu (1989)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1989	---	04	02	02	08
Total por série	----	04	02	02	08

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

O único documento que comprova o funcionamento dessa escola é, novamente, o Diário de Classe do professor com os registros dos alunos. De acordo com Santos e Garcia (2020), esse processo de fechamento e de nucleação vem acontecendo desde a década de 1970, porém efetivou-se com mais força por conta de,

[...] ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas que viabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura, serviços sociais, política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 210).

O reflexo de fechamento de escolas no campo de Aporé foi mais intenso na década de 1990, período em que a Prefeitura de Aporé fechou o maior número de escolas, um total de 14. Se analisarmos por ano, pode-se constatar que em 1991 fecharam três Escolas Municipais: Cachoeira, Santa Lúcia e São José.

A Escola Municipal de 1º Grau Cachoeira (1979-1991), localizada na Fazenda Cachoeira, possui como registro de criação somente os Diários de Classe dos professores, contudo, aparece na Lei nº 808 de 16 de junho de 1999 sua autorização de alienação e demolição assinada pelo Prefeito Municipal Osmar Alves de Oliveira.

Tabela 31-Quantidade de matrículas por ano (1979-1991) da E.M. de 1º Grau Cachoeira

E.M. de 1º Grau Cachoeira (1979-1991)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1979	01	----	01	04	06
1980	04	01	----	07	12
1981	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1982	01	-----	02	-----	03
1983	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1984	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1985	01	-----	-----	02	03
1986	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1987	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1988	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1989	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1990	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1991	02	04	02	02	S.R.
Total	por 09	05	05	15	34
série					

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S - Aporé (2022).

De acordo com a Tabela 31, a E. M. de 1º Grau Cachoeira funcionou em um período de seis anos com um total de 34 matrículas. Na pesquisa de campo não foram encontrados registros de matrículas de alunos nos anos de 1981, 1983, 1984 e de 1986 a 1990, isto é, um total de sete anos sem histórico de funcionamento ou, ao menos, uma Ata, um canhoto final de notas que comprovem que a escola esteve em pleno funcionamento durante esse tempo. Por essa razão iremos utilizar a sigla de Sem Registro (S.R.) de 1986 a 1990, período em que a escola esteve fechada e, por este motivo, não houve registro de matrículas.

A segunda escola que encerrou suas atividades em dezembro de 1991 foi a E. M. de 1º Grau Santa Lúcia, registrado anteriormente; foi a primeira instituição criada na zona rural no município de Aporé pela Lei nº 407/84 assinada pelo então prefeito, Adão Alves dos Santos, cinco anos após seu funcionamento. A escola apresentou um total de 100 alunos matriculados,

posto que o ano em que teve mais matrículas registradas foi o de 1987, com um total de 13. Nos anos de 1975 e 1976, a escola contou com apenas 1 aluno matriculado, sendo que seu primeiro ano de funcionamento corresponde a uma matrícula na 1ª série e no ano seguinte para a 2ª série.

Tabela 32-Quantidade de matrículas por ano (1975-1991) da E. M. de 1º Grau Santa Lúcia

E. M. de 1º Grau Santa Lúcia (1975-1991)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1975	01	-----	-----	-----	01
1976	-----	01	-----	-----	01
1977	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1978	01	02	01	-----	04
1979	-----	05	06	-----	11
1980	01	01	----	01	03
1981	03	01	01	02	07
1982	---	02	----	01	03
1983	02	01	-----	01	04
1984	03	02	01	03	04
1985	01	01	-----	05	07
1986	05	-----	01	02	08
1987	01	04	04	04	13
1988	02	04	01	04	11
1989	03	01	04	02	10
1990	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1991	02	04	01	03	10
Total por série	23	29	20	28	100

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S - Aporé (2022).

No ano de seu fechamento em 1991, a E.M. de 1º Grau Santa Lúcia estava com um total de 10 crianças matriculadas; nos anos de 1977 e 1990 não foram encontrados registros em documentos (Diário de classe, Atas, nem registros de matrículas).

A terceira escola a ser fechada em 1991 foi a E. M. de 1º Grau São José localizada na Fazenda São José, a qual ficou em funcionamento por oito anos, criada no dia 8 de agosto de 1984 pela Lei nº 407, não apresentou nenhuma atividade nos anos de 1990 e 1991, pelo menos não há nenhum registro; todavia, a unidade escolar em seus 8 anos de funcionamento, totalizou 31 matrículas, com destaque para o ano de 1984 quando foi inaugurada com 10 alunos e, no ano de 1986, com apenas uma (01) matrícula.

Tabela 33-Quantidade de matrículas por ano (1984-1991) da E. M. de 1º Grau São José

E. M. de 1º Grau São José (1984-1991)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1984	02	06	01	01	10
1985	02	----	----	----	02
1986	-----	----	----	01	01
1987	01	01	03	02	07

1988	04	----	----	----	04
1989	----	07	----	----	07
1990	----	----	----	----	S.R.
1991	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
Total por série	09	14	04	04	31

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

No ano seguinte foram destituídas duas instituições de ensino: a E. M. de 1º Grau Barra do Salto e a E. M. de 1º Grau Alto Chapadão, a Escola Municipal de 1º Grau Barra do Salto, segundo o documento de sua criação, Lei nº 407, de 08 de agosto de 1984, localizava-se na Fazenda Cachoeirinha. Tinha um total de 62 matrículas, durante 14 anos de funcionamento, porém nos anos de 1986 e 1987 não foram encontrados registros de que a unidade escolar tenha mantido as portas abertas. Pode-se destacar a 1ª série por ser uma das turmas, durante todo o seu funcionamento, que mais teve alunos — um total de 35.

Tabela 34-Quantidade de matrículas por ano (1979-1992) da E.M. de 1º Grau Barra ou Salto

Ano	E.M. de 1º Grau Barra ou Salto (1979-1992)				Total por ano
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1979	04	02	----	----	06
1980	01	----	02	----	03
1981	03	----	----	----	03
1982	01	----	01	----	02
1983	02	----	----	01	02
1984	03	02	01	----	06
1985	01	----	----	01	02
1986	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1987	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1988	02	02	05	04	13
1989	06	----	01	01	08
1990	07	----	----	----	07
1991	03	03	----	----	06
1992	02	----	01	----	02
Total por série	35	09	11	07	62

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

A E. M. Alto Chapadão estava localizada no antigo povoado de Chapadão do Céu, hoje uma das mais importantes cidades no ramo do agronegócio; durante o seu funcionamento, a escola registrou um total de 37 matrículas em oito anos. Como ocorreu nas escolas mencionadas anteriormente, não foram registradas atividades em documentos no ano de 1988, no entanto, a escola registrou no ano seguinte, nove matrículas, sendo a segunda maior taxa registrada; a primeira maior efetivação de registro de alunos foi no ano de 1990, totalizando 10 matrículas com maior registro para alunos da 4ª série.

Tabela 35-Quantidade de matrículas por ano (1985-1992) da E. M. Alto Chapadão

E. M. Alto Chapadão (1985-1992)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1985	01	01	----	----	02
1986	----	01	----	----	01
1987	02	02	03	-	07
1988	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1989	03	01	----	05	09
1990	03	02	01	04	10
1991	05	----	----	----	05
1992	02		01		03
Total por série	16	07	05	09	37

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

Durante a pesquisa não foi encontrada a Lei de criação da escola e nem sua Ata, mas há, nos arquivos da E.M. Iraí Ferreira de Souza, os Diários de Classe utilizados e assinados por seus professores.

Em 1993 não houve registro de escolas desativadas, no ano seguinte, 1994, tivemos o fechamento da escola Cerradão (1985-1994) e da Escola Municipal de 1º Grau Primavera (1987–1994). A E.M. de 1º Grau Cerradão foi criada pela Lei nº 470/86 e funcionou em dois locais, na Fazenda Cerradão e, posteriormente, na Fazenda Jataí.

Tabela 36-Quantidade de matrículas por ano (1985-1994) da E.M. de 1º Grau Cerradão

E.M. de 1º Grau Cerradão (1985-1994)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1985	01	----	----	----	01
1986	01	04	04	03	12
1987	----	----	03	----	03
1988	06	05	----	----	11
1989	05	04	01	----	10
1990	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1991	07	02	03	----	12
1992	05	06	02	01	14
1993	-----	03	03	02	08
1994	01	03	03	01	08
Total por série	26	27	19	07	79

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S - Aporé (2022).

Como apresentado na Tabela 34, a E. M. de 1º Grau Cerradão totalizou em seus nove anos de funcionamento, 79 registros de alunos, dado que, no seu primeiro ano houve apenas 1 matrícula. No ano seguinte, este número mais que dobrou, indo para 12 matrículas, entretanto voltou a cair no ano de 1983 com apenas 3 registros na 4ª série. No ano de 1990, não houve nenhuma matrícula na escola, pode-se considerar, de acordo com os relatos do ex-aluno

entrevistado e dos documentos analisados, que foi devido à mudança de local da instituição, que funcionou durante cinco anos na Fazenda Cerradão — até 1989 — com o nome de Escola Municipal de 1º Grau Cerradão e depois, devido às condições estruturais da primeira instituição foi construída uma nova escola Cerradão, agora na Fazenda Jataí, que, em 1991, obteve 12 matrículas e, no ano seguinte, 1992, a escola chegou a seu ápice: 14 alunos matriculados.

Localizada há 28 km de Aporé, a diferença da localidade era a travessia do Córrego Cerradão, que, para muitos, é um obstáculo até os dias atuais, pois o lado que pertence à Fazenda Cerradão possui um desnível em relação à estrada, sendo muito complicado atravessar em dias de chuva.

Figura 6-Local onde funcionava a E. M. de 1º Grau Cerradão II



Fonte: Fotos tiradas pelo Orenci Souza (2022)

A E. M. de 1º Grau Primavera foi criada pela Lei nº 525/87 e se localizava na Fazenda Primavera. Funcionou durante oito anos com um total de 55 matrículas, das quais 14 somente no ano de 1994, mesmo ano em que foi desativada; e 10 no ano de 1989, apesar de a escola ter se mantido ativa por todo esse período, ela registrou em dois anos antes de seu fechamento, em 1992, apenas 1 aluno na 3ª série.

Tabela 37-Quantidade de matrículas por ano (1987-1996) da E.M. de 1º Grau Primavera

E.M. de 1º Grau Primavera (1987-1996)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1987	01	01	----	02	04
1988	02	01	01	----	04

1989	08	02	----	----	10
1990	05	01	02	----	08
1991	01	01	01	02	05
1992	----	---	01	----	01
1993	02	01	06	-----	09
1994	----	01	06	07	14
Total por série	19	08	17	11	55

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

No ano de 1995 foi desativada a quinta escola, criada pela Lei 407/84. De acordo com os registros de classe, a E. M. de 1º Grau Triângulo já se encontrava em funcionamento desde o ano de 1980 e ficou em atividade por um período de 17 anos. Sua localização era de fácil acesso, cerca de 13 quilômetros de Aporé, poucos metros da Rodovia GO-302, toda pavimentada — um dos fatores que pode ter facilitado o seu fechamento foi a proximidade com a cidade e a rodovia.

De acordo com o levantamento feito no campo de pesquisa, a escola funcionou em dois locais próximos um do outro, visto que o primeiro ano de funcionamento foi na Fazenda Palha, mais tarde, na Fazenda Pântano. Como verificado, não há no local prédios escolares, hoje vê-se apenas o plantio de cana-de-açúcar.

Tabela 38-Quantidade de matrículas por ano (1980-1995) da E.M. de 1º Grau Triângulo

Ano	E.M. de 1º Grau Triângulo (1980-1995)				Total por ano
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1980	01	----	01	02	04
1981	01	----	-----	02	03
1982	----	----	01	02	03
1983	03	02	----	03	08
1984	02	----	----	05	07
1985	----	----	01	02	03
1986	03	02	-----	02	07
1987	06	08	04	13	31
1988 (Vesp)	10	12	----	----	22
1988 (Vesp.)	----	----	05	06	11
1989	08	04	05	-	17
1990	05	05	04	02	16
1991	04	03	02	01	10
1992	03	08	03	02	16
1993	02	01	03	02	08
1994	04	02	01	03	10
1995	01	02	02	01	06
Total por série	53	49	32	48	182

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

Podemos observar que a instituição escolar atendeu a um total de 182 crianças, a maioria matriculadas na 1ª série; no ano de 1987, a escola registrou um total de 31 matrículas, em 1988,

passou a ofertar no período vespertino duas turmas de 1ª a 4ª série multisseriadas para conseguir atender à demanda de 33 alunos, sendo 22 da turma “A” e 11 da Turma “B” — assim, 1988 foi o ano letivo da escola com um maior total de matrículas.

No ano seguinte foi destituída uma das escolas mais distantes da sede em torno de 70 quilômetros do município, a E. M. de 1º Grau Planalto, tendo atendido em seus 13 anos de funcionamento 223 alunos da zona rural. O ano com menor número de matrículas foi 1987, apenas 10; e o ano letivo que atendeu mais discentes foi o de 1994, perfazendo um total de 31; cabe destacar que a escola passou a ofertar nos anos de 1994 e 1995, dois turnos — o matutino e o vespertino —, ambos os períodos contavam com os mesmos professores. Ao ser fechada, os alunos da Escola Municipal de 1º Grau Planalto foram transferidos para a Escola Municipal Toca da Onça, distante a 40 quilômetros da unidade escolar fechada.

Tabela 39-Quantidade de matrículas por ano (1987-1996) da E. M. de 1º Grau Planalto

E. M. de 1º Grau Planalto (1987-1996)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1987	01	04	03	02	10
1988	----	05	02	04	11
1988 (Fundação Educar)	05	08	03	----	16
1989 (Fundação Educar)	10	14	13	----	37
1989	08	02	----	----	10
1990	04	04	04	----	12
1991	07	05	02	03	17
1992	08	05	02	01	16
1993	07	02	05	02	16
1994	16	05	06	04	31
1995 (Mat.)	05	06	----	05	16
1995 (vesp.)	05	03	06	----	13
1996	03	07	02	05	17
Total por série	79	70	48	26	223

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

Outra atribuição desempenhada pela unidade escolar foi a oferta no ano de 1988 e 1989 do Programa Fundação Educar, com destaque para o ano de 1989 em que se matricularam 37 adultos da 1ª a 3ª série.

A próxima instituição a ser fechada foi a E. M. de 1º Grau Avani Luiz de Moraes, criada pela Lei 600/90, essa unidade se localizava na Fazenda Dois Corguinhos e chegou a ter 20 matrículas no ano de sua criação, 1990, e no ano de sua destituição, 1997, houve o registro somente de 8 matrículas. No ano de 1992, não foram encontrados registros de matrículas nos documentos arquivados pela Secretaria Municipal de Educação, pois a escola ficou desativada, reabrindo no ano de 1993.

Tabela 40-Quantidade de matrículas por ano (1990-1997) da E.M. de 1º Grau Avani Luiz

E.M. de 1º Grau Avani Luiz (1990-1997)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1990	11	04	03	02	20
1991	02	04	01	03	10
1992	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1993	10	----	----	----	10
1994	04	04	01	-----	09
1995	02	03	04	01	10
1996	04	03	05	04	16
1997	02	03	02	01	08
Total por série	35	21	16	11	83

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

A professora desta instituição começou a sua experiência profissional na escola apenas com 16 anos de idade, ela morava na cidade de Cassilândia e acordava às 4 horas da manhã para chegar à escola às 6 horas, fazia o trajeto de ida na carroceria do leiteiro, a volta era feita de bicicleta, um percurso de 38 km.

De acordo com a professora Lilian, o fazendeiro fez a doação de um prédio construído de tábuas adaptado para ser escola, chão de ladrilho, com apenas uma sala de aula e turma multisseriada, banheiro único para alunos e professora, cozinha, um quartinho para descanso e para uso em alguns finais de semana, pois a professora ficava na escola para fazer a faxina.

E.M. de 1º Grau João Paulo II (1985-1997) localizava-se na Fazenda Correntão, 25 km distante do município de Aporé, criada pela Lei nº 470/80, atendeu os alunos nos períodos matutino e vespertino nos anos de 1995, 1996 e 1997, no ano de 1995, a mesma professora atuou nos dois turnos.

Figura 7-Local onde funcionava a E. M. DE 1º Grau João Paulo II

Fonte: Arquivo pessoal da Professora Rosemeire.

O ano em que a E.M. de 1º Grau João Paulo II mais teve o registro de matrículas foi o de 1996, um total de 33 em dois turnos e o menor número foi em 1986 com apenas 4 matrículas; ao todo, a escola teve durante seus treze anos de funcionamento 216 matrículas, a grande maioria delas para crianças registradas na 1ª primeira série.

Tabela 41-Quantidade de matrículas por ano (1985-1997) da E.M. de 1º Grau João Paulo II

E.M. de 1º Grau João Paulo II (1985-1997)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1985	01	02	01	02	06
1986	01	02	01	----	04
1987	05	03	02	01	11
1988	04	03	04	02	13
1988 (Fundação Educar)	06	03	----	----	09
1989	05	05	02	03	15
1990	03	05	03	02	13
1991	04	05	01	01	11
1992	02	02	01	02	07
1993	02	03	01	02	08
1994- (Mat.)	05	04	01	01	11
1994 – (Mat.)	13	02	02	02	19
1995- (Mat.)	04	06	05	----	15
1995- (Vesp.)	09	05	02	--	16
1996- (Mat.)	02	04	03	05	14
1996- (Vesp.)	03	07	05	04	19
1997- (Mat.)	03	02	03	04	12
1997- (Vesp.)	03	05	01	04	13
Total por série	75	68	38	35	216

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S - Apuré (2022).

A penúltima escola a ser fechada foi a Escola Municipal de 1º Grau Toca da Onça em 1998, considerada uma das unidades mais importantes do Município, pois acabou recebendo alunos oriundos de escolas fechadas. Criada pela Lei nº 407 de 8 de agosto de 1984, localizava-se na Fazenda Divisa a 30 km de Apuré, encostada à Rodovia GO-184, pavimentada, bem próxima a uma venda que também foi utilizada como ponto de parada de motoristas do transporte escolar.

Por um período, a escola servia de ponto de encontro do transporte escolar, algumas crianças da 1ª a 4ª série estudavam na escola, enquanto as outras eram transportadas pelas Kombis e ônibus; pegavam outro ônibus para serem transportadas até à escola localizada na cidade, a maioria das crianças que faziam uso do transporte até à cidade, cursavam o Ensino Fundamental II e o Médio.

Tabela 42-Quantidade de matrículas por ano (1984-1998) da E.M. de 1º Grau Toca da Onça

E.M. de 1º Grau Toca da Onça (1984-1998)					
Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total por ano
1984	02	-	02	----	04
1985	01	01	----	01	03
1986	01	02	01	03	07
1987	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1988	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1989	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.	S.R.
1990	01	03	05	01	10
1991 (Mat.)	----	01	03	03	07
1991 (Vesp.)	04	03	03	02	12
1992	02	01	01	03	07
1993	02	01	01	----	04
1994	03	03	02	02	10
1995	08	05	07	03	23
1996 (Mat.)	08	04	03	13	28
1996 (vesp.)	10	05	11	04	30
1997 (Mat.)	16	01	04	03	24
1997 (Vesp.)	08	07	05	01	21
1998	09	02	05	01	17
Total por série	75	39	53	40	207

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

A E. M. de 1º Grau Toca da Onça foi uma das escolas que mais teve matrículas, ficando em segundo lugar com um total de 207 (duzentas e sete) em 1996 nos dois períodos, matutino e vespertino, com a mesma professora; foram atendidos 58 alunos, sendo 28 no período matutino e 30 no período vespertino. O ano que a escola teve menos matrículas foi o de 1985, um total de apenas 3. Nos anos de 1987 a 1989, não foram encontrados registros de que a escola estivesse em funcionamento devido à ausência de documentos que comprovassem isso. Com a desativação da escola, o prédio escolar passou a servir de casa para os policiais militares rodoviários que trabalhavam no antigo posto policial, o qual foi construído naquele espaço, ainda assim, a base da polícia estadual foi desativada e o prédio passou a funcionar como borracharia até ser demolido, como se vê na figura 8.

Figura 8-Local onde funcionava a E. M. de 1º Grau Toca da Onça

Fonte: Fotos tiradas pelo próprio autor (2021).

Após dois anos sem fechar escolas localizadas na Zona Rural, o Município de Aporé, destituiu a última escola, localizada na Fazenda Campo Novo, distante da cidade 60 quilômetros. A E. M. de 1º Grau Campo Novo (1988-2001) criada pela Lei nº 470/86, foi a unidade escolar que mais recebeu matrículas desde a sua criação, um total de 244 em seus treze anos de funcionamento, registrando no ano de 1988 maior número de matrículas no total de 46, sendo 18 no vespertino e 28 no noturno. Nesse último turno era ofertado o Programa da Fundação Educar.

Tabela 43-Quantidade de matrículas por ano (1988-2001) da E.M. de 1º Grau Campo Novo

Ano	E.M. de 1º Grau Campo Novo (1988-2001)				Total por ano
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1988	18	----	----	----	18
1988 (Fundação Educar)	28	----	----	----	28
1989	04	14	----	----	18
1990	04	02	02	01	09
1991	06	02	1	03	12
1992	03	-	01	01	05
1993	02	01	04	-	07
1994	15	01		05	21
1995	12	07	2	2	23
1996 (Mat.)	04	04	05	03	16
1996 (Vesp.)	05	03	04	-	12
1997	05	09	01	06	21
1998	05	04	07	-	16
1999	06	04	05	04	19
2000	08	02	03	02	15
2001	----	03	01	----	04
Total por série	125	56	36	27	244

Fonte: Secretaria da E.M.I.F.S -Aporé (2022).

A implantação do Programa da Fundação Educar no ano de 1988, tinha inicialmente 28 alunos matriculados, não obstante, somente 4 encerraram o ano letivo. Esse Programa foi criado pelo Decreto nº. 92.374, no dia 6 de fevereiro de 1986, pelo então Presidente da República, José Sarney (1985-1990), em substituição ao programa implantado pelo Regime Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Faz-se importante destacar a prioridade de atendimento da Fundação, a qual seria as áreas ou regiões com maior concentração de jovens e adultos analfabetos, mas o atendimento nas áreas rurais e de interior também recebiam recursos necessários para a efetiva oferta de vagas nas turmas de educação básica de jovens e adultos. A Fundação Educar buscava privilegiar as regiões não cobertas pelos órgãos públicos estaduais e municipais e as de clientela potencial, oferecendo apoio aos programas sugeridos e aprovados (SOUZA JUNIOR 2012, p. 51).

Nem todas as escolas fechadas têm documentos, normativas ou Decretos-Leis sobre seu encerramento, a única lei encontrada data de 1998, assinada pelo então Prefeito Osmar Alves de Oliveira, sob o nº 793, de 12 de agosto de 1998, “Dispõe sobre autorização para alienação de bens e prédios de escolas públicas ou suas demolições e dá outras providências” (APORÉ, 1998).

De acordo com a Lei nº 793/1998 em anexo, todas as três escolas municipais citadas — Cerradão, Avani Luiz de Moraes e Triângulo — estavam localizadas em propriedades particulares e foram assim avaliadas: E. M. de 1º Grau Cerradão, localizada na Fazenda Jataí, R\$ 3.100,00; E. M. de 1º Grau Avani Luiz de Moraes, localizada na Fazenda Dois Corguinhos, R\$ 4.800,00; e E. M. 1º Grau Triângulo, localizada na Fazenda Pântano, R\$ 6.500,00. Com a lei, o poder público municipal fica autorizado a demolir os prédios escolares e utilizar os materiais originários das demolições, caso não aparecessem licitantes interessados na sua aquisição.

Onze meses depois, a mesma legislatura apreciou e deliberou a aprovação de uma outra Lei sob o nº. 808 de 16 de julho de 1999, que “Autoriza a alienação de prédios de escolas públicas ou suas demolições e dá outras providências” (APORÉ, 1999).

A E. M. 1º Grau Cerradão, antes pré-avaliada, em R\$ 3.100,00 e a E.M. 1º Grau Avani Luiz de Moraes, pré-avaliada em R\$ 4.800,00 foram novamente avaliadas com valores abaixo dos especificados na lei anterior: a E.M. 1º Grau Cerradão teve um decréscimo de R\$ 1.100,00 e a E. M. 1º Grau Avani Luiz de Moraes perdeu R\$ 100,00. A instituição que constou na nova Lei de nº. 808/1999 foi a E. M. 1º Grau Cachoeira, avaliada em R\$ 1.300,00.

4.6 A Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão, a remanescente

O único prédio situado como categoria de escola no campo é a Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão, situada no povoado de Itumirim a 70 quilômetros do município de Aporé. A escola atendia exclusivamente o alunado da zona rural, criada pela Lei nº. 407 de 8 de agosto de 1984, recebeu o nome em homenagem a um morador pioneiro do Povoado de Itumirim, o Sr. Deltrudes Ferreira Limão, que fez a doação do terreno para a construção.

A escola, que até o ano de 2005, atendia os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, passou por mudanças através de uma decisão do gestor municipal da época que, em acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a unidade escolar passou a atender os alunos da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental; o Ensino

Fundamental II e o Ensino Médio de responsabilidade da SEDUC, que a transformou como extensão do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida.

Figura 9-Frente da Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão



Fonte: Elisete Navarini. Gestora da Escola (2022).

Apesar de a SEDUC ter aceitado assumir o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, os técnicos dela passaram a questionar o funcionamento da unidade escolar por vários motivos: o maior deles seria o gasto com professores e com um coordenador para atender à unidade escolar, por isso fizeram algumas tratativas a fim de devolver para o município o Ensino Fundamental II. Devemos realçar que como o Ensino Médio não era ofertado até então, seria preciso deslocar os alunos para uma unidade escolar mais próxima, no caso, a cidade de Serranópolis a 30 quilômetros do povoado.

A solução encontrada foi a implantação de uma extensão do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida para atender os alunos, no mesmo espaço funcionaria a EMDFL para atender os alunos da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental I. O Ensino Fundamental II e Médio seriam atendidos pelos professores do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, a extensão do Colégio Estadual seria uma forma de amenizar o problema, dessa forma, alunos seriam lotados nas turmas da cidade.

O problema enfrentado pela EMDFL é o baixo número de matrículas que continua caindo a cada ano, o fato aconteceu em 2008 por conta do cultivo da cana-de-açúcar, e atualmente por conta do cultivo da soja — que vem tomando conta da região. Fazendas que antes abrigavam colônias de trabalhadores rurais que ali exerciam uma profissão (vaqueiros,

diaristas, tratoristas), aos poucos foram perdendo espaço para o cultivo da cana e da soja, que não exigiam os funcionários fixos, dando espaço ao novo modelo de trabalhador, o transitório, migrantes de outras regiões do Brasil, principalmente nordestinos que residem em alojamentos ou com suas famílias na cidade.

Tabela 44-Matrículas E.M.D.F.L (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
48	50	44	52	42	46	42	47	49	45	37

Fonte: IMB-2021.

A EMDFL possui turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e as turmas do 1º e 2º, 4 e 5º anos são multisseriadas. O professor lotado para dar aulas na unidade escolar se desloca todos os dias por 140 quilômetros entre ida e volta, para isso faz uso da gratificação de 30% garantida no Estatuto do Magistério pela Lei nº 1264/2012; aqueles que atuam em salas multisseriadas recebem 3% de gratificação.

A escola funciona no período diurno com entrada às 9h e saída às 15h, de segunda à quinta-feira. A unidade escolar possui 11 salas de aula, destas, 4 são para atender os alunos do município e as demais para atender os alunos do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, a extensão. A unidade apresenta problemas com estrutura física: projetada para ter poucas salas, aos poucos foi preciso adaptar a cozinha, o depósito e a biblioteca para transformar em sala de aula. A biblioteca funciona como espaço para atender aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, porém algumas salas são pequenas e não acomodam muitos alunos.

A quadra para atividades físicas construída em 2005, nunca foi coberta, dificultando as atividades físicas dos alunos, pois na época do calor fica inviável seu uso por conta do sol; no período chuvoso, por causa das chuvas. O período do ano em que mais usam a quadra é o inverno, os alunos aproveitam para usufruir juntamente com o professor de Educação Física.

A escola é considerada como um ponto de encontro para a comunidade e os moradores da zona rural de Aporé e cidades circunvizinhas que participam das festas tradicionais. A Festa do Mês de Junho, a tradicional Festa Junina, e a Festa da Primavera, são eventos promovidos pela escola que contam com a participação de professores, pais e alunos na organização e se tornaram tradição; regadas a comidas típicas, entre elas a famosa Chica Doida e o quentão, sem contar a tradicional quadrilha, o leilão e o forró.

A Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão não se faz importante somente por ser a única escola a resistir em pé, mas porque se apresenta como um lugar de ensino/aprendizagem,

e também de resgate histórico, de valores e de apoio à comunidade. Trata-se de um ponto de referência por ser uma escola que atende o público da zona rural, como espaço de reunião e até mesmo de atendimento médico e dentário, realizado pela equipe da saúde que utiliza o espaço. A escola tem vida e precisa ser preservada, não é e nem será seu quantitativo de matrículas o que conta, mas as oportunidades que esse espaço proporciona para aqueles que dessa escola dependem.

A Deltrudes Ferreira Limão possui 4 professores, todos formados em Pedagogia e pós-graduados, nenhum dos docentes possui formação específica em Educação do Campo, eles trabalham com o mesmo material didático da escola urbana. Na parte de gestão, a unidade escolar conta com uma professora lotada como Diretora e uma secretária escolar que não é do quadro de professores, se bem que o seu concurso é na área da educação.

Quadro 2-Perfil profissional dos professores

Professor por Ano	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Tempo que dá aula na EMDFL.
Professor da Educação Infantil	Pedagogia	Neuropsicopedagogia/ Metodologias e Práticas Educativas	21 anos	05 anos
Professor do 1º e 2º ano	Pedagogia	Didática Geral	33 anos	15 anos
Professor do 3º ano	Pedagogia História	Atendimento Educacional Especializado	20 anos	3 anos
Professor do 4º e 5º ano	Pedagogia História	História e Historiografia/ Didática no ensino de Séries iniciais e educação infantil.	14 anos	6 anos
Gestora (Diretora)	Pedagogia	Educação Infantil/ Gestão Escolar e Educação Especial.	29 anos	9 anos

Fonte: Quadro organizado pelo autor (2022).

Dos funcionários da escola, somente a Diretora e a cozinheira residem no povoado, a gestora mora na casa do irmão, que tem um comércio, uma vez que a residência fixa é na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, porém faz parte de uma família tradicional que está na região há muitos anos e vem atuando como docente desde a década de 1990.

4.7 Funcionamento das Escolas no campo de Aporé

No ano de 2007, o Ministério da Educação publicou por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, nos Cadernos Secad-2 — a pesquisa no capítulo 3:

“A educação no meio rural brasileiro: Diagnóstico”, que foi um dos pontos principais que nortearam alguns questionamentos no momento da análise das entrevistas com os sujeitos. De acordo com a pesquisa do Instituto Anísio Teixeira – Inep, as dez dificuldades enfrentadas por aqueles que trabalham com escolas no campo são:

Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (BRASIL, 2007, p. 18).

Dos dez pontos apresentados pelo Ministério da Educação, observamos oito que, de forma espontânea apareceram na fala dos sujeitos, mesmo que suas colocações tenham sido tímidas. Para que possamos absorver melhor o tema apresentado e compreender o lugar de fala dos sujeitos, iremos no primeiro momento apresentar o perfil dos professores para que, a partir daí, possamos dar início às nossas observações.

Para compreender alguns processos ocorridos em relação às escolas no campo destituídas, foi aplicado o questionário para onze professores que atuaram nessas instituições, os quais se prontificaram a responder a todas as perguntas; apesar de o convite ter sido estendido a 13 professores, 2 optaram por não participar, fato que não trouxe prejuízo à pesquisa. Para não haver exposição dos profissionais usaremos nomes fictícios para cada um deles.

Quadro 3-Tabulação dos dados do questionário dos professores.

Nome	Sexo	Idade	Idade quando iniciou na profissão	Graduação na época	Formação atual	Tempo no magistério (anos)	Carga horária (horas)	Onde você mora	Exerce alguma atividade profissional	Pós-Graduação
Carla	F.	59	22	Magistério	Pedagogia	30	20	Campo Grande/MS	Aposentada	Sim
Ruy	M	60	N.L	Ensino Médio	-----	4	20	Aporé	Radialista	Não
Lilia	F	46	16	Magistério	Pedagogia	15	20	Cassilândia	Produtora Rural	Sim

Ana	F	54	18	Magistério	Pedagogia	34	60	Aporé-B	Prof./Efetiva	Sim
Rosa	F	61	28	Pedagogia	Pedagogia	30	60	Aporé-C	Prof./Efetiva	Sim
Laura	F	53	28	Magistério	Pedagogia	25	40	Sítio/Cassilândia	Prof./Efetiva	Sim
Rita	F	63	18	2º grau	Pedagogia	27	40	Aporé- B	Aposentada e Monitora	Não
Maria	F	61	32	Magistério	Pedagogia	27	60	Aporé-B	Prof./Efetiva	Sim
Elma	F	60	15	1º Grau	-----	02	20	Goiás Velho	Não	Não
Marta	F	60	25	5ª série	-----	06	20	Aporé- C	Não	Não
Gil	F	74	21	Magistério	Pedagogia	30	40	Aporé - C	Aposentada	Sim

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor (2022).

Legenda: F= Feminino; M= Masculino; C= Centro; B= Bairro; N. L= Não Lembra

Diante do perfil dos professores, pode ser observado que a maioria é composta por docentes do sexo feminino – 10 no total e apenas 1 do sexo masculino, com idade entre 46 a 74 anos, sendo que desses, 7 moram na cidade de Aporé, 1 em Campo Grande e 2 na cidade de Cassilândia-MS.

Iniciamos conversas informais e a solicitação de documentos no mês de fevereiro de 2019, o início das entrevistas foi em fevereiro de 2021, terminando em outubro de 2022. Não iniciamos antes, em 2020, por estarmos no momento da pandemia da Covid-19.

Os entrevistados, na sua maioria, optaram que eu fosse até as suas casas, inclusive os que moram em Campo Grande e Cassilândia — ambas cidades sul-mato-grossenses e a que mora na cidade de Goiás, conhecida como Goiás Velho, a primeira capital do estado. A professora que mora na cidade de Goiás, optou em conceder a entrevista em um outro local que não fosse a sua casa. Fomos, então, a um restaurante próximo a GO-070, por conta de que até três dias antes ela estava com Covid-19 e o esposo ainda se encontrava infectado. Outros dois professores pediram para que eu fosse até o local de trabalho deles: um desempenha a função de radialista e a outra é Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Apesar disso, não houve interferências nas entrevistas, os entrevistados ficaram o tempo todo à disposição para conversar e responder às perguntas.

Em linhas gerais, os professores que atuaram no campo se mostraram dispostos a responder às questões. Optei por gravar e transcrever em seguida pelo programa do Word denominado “Ditar”, que me ajudou bastante durante todo o processo de coleta de dados. A cada conversa e entrevista, os professores foram apresentando riqueza de detalhes, como local,

suas práticas e dificuldades em lidar em turmas multisseriadas, o fechamento e, principalmente, passando informações sobre professores que atuaram no campo, ex-alunos e sobre o funcionamento da casa dos estudantes — fato desconhecido até entrevistarmos a professora Lilian e a professora Maria.

O que motivou esses professores a atuarem na profissão docente? Dos 11 entrevistados, 3 passaram a atuar na educação como meio de ajudar a ofertar o ensino e escola para os filhos, sobrinhos e vizinhos, pois não existiam professores nem escolas por perto; 3 apontaram que se tornaram educadores por ver ali uma oportunidade de emprego, como afirma a professora Lilian.

Oportunidades porque eu era muito jovem com muita vontade de construir a vida, trabalhava na cidade e no supermercado de açougueiro e fazia de tudo no mercado; antigamente a gente fazia tudo né? fazia cobranças, entrega, aí quando surgiu a oportunidade oferecida pelo vereador – que é o Juninho que tinha ganhado como vereador naquele ano de 1993 – e o prefeito da época era o seu Rosário que também estava começando, quis reabrir escola que ela já estava desativada há algum tempo. Aí tinha as crianças na região que precisava estudar de conhecidos meus, eu sempre fui visto por todo mundo como uma pessoa estudiosa, sempre trabalhei muito nas férias, ia para fazenda trabalhar. Então poderia dar certo porque eu já dava aula particular aqui na cidade também, aí ele me ofereceu e eu aceitei.

Outros 3 começaram a dar aulas por meio de convite, 2 docentes afirmaram ter sido designados para as escolas no campo e 1 disse que tinha vontade de ser professor, porém não continuou na profissão. Apesar de a maioria morar na zona rural, somente 1 docente optou por ser professora em razão de residir na fazenda e isso facilitou a sua inserção nesse meio. Somente as professoras Carla, Ana, Rosa, Gil e Maria atuavam como professoras. A educadora Carla trabalhava na cidade de Paranaíba-MS; Maria, Rosa e Ana, atuavam na cidade de Aporé e Gil se encontrava afastada do estado e passou a atuar como professora na rede municipal.

A falta de professores habilitados e efetivados provocou constante rotatividade, muitas vezes com o fechamento das escolas que eram abertas apenas para atender por um certo período a demanda da comunidade local. Outro ponto apresentado pela maioria dos entrevistados foi a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento. Não existia formação continuada que visasse somente aos professores das escolas no campo, que priorizasse o ensino destas unidades escolares ou às suas demandas, como trabalhar com salas multisseriadas, por exemplo. Quando havia formação, ela acontecia junto com os demais professores que trabalhavam na zona urbana.

Uma das professoras relatou que, por coincidência, sintonizou no rádio de sua casa — naquela época não tinha energia elétrica e o rádio era o principal instrumento de apoio e informação para quem morava na zona rural —, e, após o Programa “Voz do Brasil³³”, um outro programa, o “Projeto Minerva”, foi através dele que ela passou a buscar novas práticas para aplicar aos alunos na sala de aula.

Criado durante o Governo Militar, no dia 29 de setembro de 1970, entrando no ar no dia 4 de outubro do mesmo ano, o “Projeto Minerva” — que recebeu esse nome em homenagem à Deusa da Sabedoria — ficou no ar até a década de 1980 cuja função era ofertar o ensino a distância com uma programação educativa e cultural, com baixo custo, por ser um programa ofertado através do rádio com o apoio do Ministério da Educação. A obrigatoriedade foi fundamentada na Lei nº 5.692/71 e pelo Decreto presidencial, portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório por todas as emissoras de rádio do país.

O “Projeto Minerva” utilizava-se do método de abordagem e dos meios de comunicação com uma forma de educação supletiva destinada aos adolescentes e adultos. Destacava-se como um programa de educação continuada, porém de acordo com Bernardi (2014, p. 3) esse projeto “poderia não substituir todo sistema de ensino tradicional, mas visava, sim, através das aulas radiofônicas, suprir a ausência de professores e escolas pelo ensino a distância”. No caso da professora Elma, a carência de uma formação específica, de um apoio pedagógico e o distanciamento entre a zona rural e a zona urbana, fez com que ela se apropriasse das aulas do “Projeto Minerva” para repassar a seus alunos, usando o programa como um suporte. Cabe acentuar que o programa era apresentado em âmbito nacional — não havia uma especificidade regional nem local, por essa razão, pode-se considerá-lo um ensino tradicional de visão global que não visa à formação local e social do educando.

Quanto à formação, somente a professora Rosa tinha licenciatura em Pedagogia, quando ingressou na carreira docente; outros 6 possuíam Magistério, 4 não tinham formação mínima para atuarem como professores, todavia o fizeram por conta da necessidade. Desses, 3 não prosseguiram na profissão: o Professor Ruy exerce a profissão de Radialista e afirmou que se sentiu desanimado em continuar a dar aulas; a professora Elma mudou para a cidade, foi trabalhar no frigorífico e não continuou os estudos por conta de dificuldades, e a educadora Marta afirmou que houve uma diminuição de alunos e o descontentamento com indisciplina de

³³ Programa de rádio criado durante o governo de Getúlio Vargas e já foi chamado Programa Nacional, porém de 1938 até os anos 1970 era chamado de “A Hora do Brasil”.

um aluno foram fatores que a levaram a desistir. Os que deram seguimento à carreira tiveram que concluir uma formação de nível superior em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, LDB 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Os professores regentes eram polivalentes, ministravam disciplinas compreendidas em: Área Cognitiva, Língua Portuguesa (Comunicação e Expressão), Matemática, Integração Social (Religião, História, e Sociedade) e Iniciação às Ciências (Geografia e Ciências); como podemos observar no Boletim de uma ex-aluna da 4ª série da Escola Municipal Cachoeira. 1979.

Figura 10-Boletim Escolar da E.M. Cachoeira, 1979

Definição das Características Avaliadas

RESPONSABILIDADE:
Maneira como o aluno assume e realiza as tarefas escolares.

PARTICIPAÇÃO:
Maneira como o aluno age ou se comporta na realização das tarefas escolares.

Controle Emocional:
Maneira como o aluno controla suas emoções.

Hábitos Higiênicos:
Maneira como o aluno cuida da limpeza pessoal, do vestuário e objetos.

ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL:

ÁREA COGNITIVA

PERÍODOS	Matemática	Português	Integração Social	Área Cognitiva
I Bimestre	85	80	70	80
II Bimestre	85	80	65	80
III Bimestre	65	80	50	60

Aprovação Final

O aluno foi aprovado para... série _____
O aluno permaneceu na... série _____

ÁREAS AFETIVAS E PSICOMOTORA

Período	Responsabilidade	Participação	Controle Emocional	Hábitos Higiênicos	Frequência
I Bim.	O	O	O	O	100%
II Bim.	O	O	O	O	100%
III Bim.	O	O	O	O	100%
IV Bim.	O	O	O	O	100%

Fonte: Ex-aluno da E.M. de 1º Grau Cachoeira –1979.

Os estudos correspondiam às áreas Afetivas e Psicomotora, que definiam quais as características a serem avaliadas, como *Responsabilidade* – que, observava como o aluno assume e realiza as tarefas escolares; *Participação*, Maneira como o aluno age ou se comporta na realização das tarefas escolares; *Controle Emocional* – Maneira como o aluno controla suas emoções; *Hábitos Higiênicos* – Maneira como o aluno cuida da limpeza pessoal, do vestuário e objetos. Todas essas características recebiam Escala de Conceitos entre Ótimo (O), Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) e Muito Fraco (MF) nas áreas afetivas e Psicomotoras, preenchidas pelo professor.

Nesse período, a educação era regida pela Lei nº 5692/71 que não trouxe avanços para a educação voltada para a população rural. Prova disso foi a ausência, em seus artigos, da oferta

do ensino de 2º grau para o homem do campo. A carga horária destas escolas até 1994 era de 720 horas. Entre os anos de 1995 e 1999, a carga horária passou a ser de 864 horas; de 2000 a 2002, passou a ser de 800 horas; em 2003 de 840 horas.

Como o município não possuía, na época, um Conselho próprio de educação, a sua aprovação e funcionamento ficavam a cargo do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, jurisdicionados à Diretoria Regional de Ensino de Jataí, que emitia seus pareceres concedendo ao município o funcionamento das escolas rurais por um período de 5 anos letivos, como podemos observar na Resolução CEE Nº 696, de 6 de outubro de 1999, que autoriza o funcionamento dessas unidades escolares.

Figura 11-Resolução de Funcionamento das Escolas no campo

42


ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO CEE Nº 696, DE 06 DE outubro DE 1999

Autoriza funcionamento de Unidades Escolares.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o Parecer nº1070/99, aprovado em reunião Plenária realizada em 30/09/99 e exarado no Processo nº. 11757540/95,

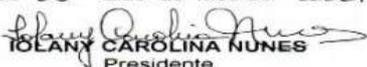
RESOLVE:

Art.1º - Autorizar as Escolas Rurais, pertencentes ao **MUNICÍPIO DE APORE**, jurisdicionada à DRE de Jataí, excepcionalmente por um período de 05 (cinco) anos letivos, a partir do ano de 1994, para ministrarem, o Ensino Fundamental de 1º a 4ªsérie, a fim de validar os atos praticados, como se segue:

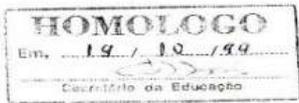
- Escola Municipal de 1º Grau Triângulo - Fazenda Triângulo
- Escola Municipal Avani Luís de Moraes - Fazenda Dois Corguinhos
- Escola Municipal João Paulo II - Fazenda Correntão
- Escola Municipal Toca da Onça - Fazenda Divisa
- Escola Municipal Planalto - Fazenda São José do Planalto
- Escola Municipal Campo Novo - Fazenda Campo Novo
- Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão - Povoado de Itumirim

Art. 2º- A presente Resolução entrará em vigência na data de sua aprovação.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 06 dias do mês de outubro de 1999.


IOLANY CAROLINA NUNES
Presidente

BEATRIZ MARIA DE JESUS NETA
DALVA DE CASTRO PINTO
DÓRIS CINTRA
EMILIANA MARIA LIMA GUIMARÃES
IDELFONSO AVELAR DE CARVALHO
FELICIDADE MARIA FARIA MELO
LACY GUARACIABA MACHADO
NANCY RIBEIRO DE ARAÚJO E SILVA
NEYDE APARECIDA DA SILVA



Fonte: Arquivo da E. M. Irai Ferreira de Souza (2020).

Apesar de constar na Resolução CEE nº 696/99, algumas escolas já se encontravam fechadas na data de sua publicação, como no caso das Escolas Municipais de 1º Grau;

Triângulo, fechada em 1995; Avani Luís de Moraes e João Paulo II, desativadas no ano de 1997, Toca da Onça em 1998 e Planalto 1996. As únicas unidades escolares em funcionamento são as Escolas Municipais de 1º Grau Campo Novo e Deltrudes Ferreira Limão.

O que justifica o nome das escolas extintas aparecerem na Resolução é o fato de o Parecer nº 1070/99, aprovado em reunião plenária realizada em 30 de setembro de 1999, foi exarado do processo nº 117540 do ano de 1995. De acordo com o artigo 1º, a Resolução de 1999, retroage cinco anos, passando a validar o funcionamento das escolas a partir de 1994, ou seja, alicerçando os atos e o funcionamento das instituições escolares, que até aquele momento estavam irregulares.

A ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas rurais, o predomínio de classes multisseriadas obrigavam os docentes a fazerem o que estava ao alcance deles, pois trabalhavam sozinhos, exceto na escola Deltrudes Ferreira Limão, que funcionou/funciona como uma escola nucleada que recebeu e recebe os alunos da Fazenda Campo Novo, local da antiga E.M. de 1º Grau Campo Novo, por isso possui em seu quadro de funcionários o Diretor e um secretário escolar. As demais escolas recebiam a visita da Secretária Municipal de Educação que desempenhava a função de supervisora e coordenadora escolar, assim vistava caderno e diário dos professores, além de apoiá-los nas festividades e nos encontros com os pais de alunos.

Em relação ao suporte com o material escolar não houve queixas e sim elogios, unanimemente afirmaram não haver falta de material nem para alunos nem para professores, quando acabava, os docentes recebiam nas escolas, pois enviavam recados, “bilhetes” ou se deslocavam pessoalmente para buscar na S.M.E.

Outro ponto a ser observado é a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas. Um dos primeiros pontos especificados na pesquisa — realizada pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — dizia que os prédios eram cedidos pelo fazendeiro, funcionavam em sua maioria com uma estrutura adaptada, pequena com apenas uma sala de aula, um único banheiro, cozinha e despensa. Na E. M. de 1º Grau Avani Luis de Moraes tinha um quartinho para o professor residir ou descansar.

Se pegarmos todas as escolas no campo de Aporé, somente a escola “Toca da Onça”, teve um prédio exclusivo para escola, depois dela, a escola Planalto e a Deltrudes Ferreira Limão também. De acordo com a professora Gil, a escola em que lecionava — a E.M. de 1º Grau Planalto — *“funcionou por muito tempo em um barracão fornecido pelo gerente da fazenda [...], depois foi construído um prédio exclusivo para a escola”*.

A estrutura mostrava uma adequação do espaço para os fins de uma escola, no caso das escolas municipais de 1º Grau Primavera e Triângulo I, o banheiro e a cozinha eram compartilhados na casa dos professores, pelo fato de as escolas serem no mesmo terreno das residências. A E. M. de 1º Grau Cerradão I era um prédio simples, com lousa fixada na parede, carteiras e mesas para estudantes e para o professor, com infraestrutura simples de pau a pique, com paredes barreadas e telhado de barro; o que mais incomodava era a falta de um banheiro, pois os alunos e o professor tinham que recorrer ao mato quando necessário. Com a mudança de local para a escola Cerradão II, a unidade escolar passou a ter uma infraestrutura diferente: era construída toda em alvenaria, e o problema do banheiro foi resolvido, como afirma um ex-aluno da escola.

A escola era de pau a pique, madeira roliça, com parede barreada. O banheiro, a molecada iam no mato, mesmo! A merenda era boa, arroz com carne, bolacha com leite, tinha o almoço também, arroz carreteiro e quem fazia a comida era a minha mãe mesmo. Era contratada para fazer o almoço e o lanche, até hoje eu tenho saudade. Aí atravessamos lá para o outro lado, a Cerradão II, o motivo eu não sei, ficou lá mais uns três a quatro anos, aí acabou mesmo. Só que lá a escola era bem melhor, era de alvenaria e tinha banheiro (EX-ALUNO 1).

Fica nítido que, em alguns casos, houve uma precarização e a exploração da força de trabalho das professoras que, além de ministrarem aulas, desempenhavam a função de cozinheiras e faxineiras. De acordo com a professora Lilian, ela pegava carona com o leiteiro e ajudava a tirar leite na Fazenda Dois Corguinhos, em uma espécie de barganha para ganhar um pouco para acrescentar na alimentação das crianças.

E eu era de Cassilândia, assim eu saía às 4:00 horas da manhã de leiteiro, chegava na escola às 6:00 horas. Eu ficava na fazenda e ficava mais ou menos uma hora e meia de ajudante no curral deles lá, para ganhar um pouco de leite para levar para a merenda. Depois eu ia para a escola, lavava a escola rapidinho que eu sou rápida para fazer tudo né?, lavava tudo rapidinho antes de iniciar a aula. No final de semana eu ficava para fazer uma faxina, encerrava tudo para tudo ficar limpinho. Os alunos daquela época eram muito obedientes, então não existe esse negócio de ficar sujando ou ficar fazendo bagunça, era tudo organizadinho, era tudo limpinho. Também tinha horta que era para ajudar na questão do alimento (PROFESSORA LILIAN).

As escolas eram mantidas pelo poder público municipal, porém a comunidade se organizava para oferecer o espaço e ajudar no que fosse possível, para que os docentes tivessem acesso às escolas.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular (FONSECA, JUNIOR, 2007, p. 204).

A dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar foi um dos complicadores para muitos. Como não havia transporte escolar em algumas localidades, a maioria dos alunos se deslocava a pé, de charretes, carroças, trator, caminhão, camionete e no lombo do próprio cavalo. As famílias que eram responsáveis por esse transporte; os professores que moravam em outras propriedades tinham que trilhar o mesmo caminho dos alunos. Na E.M. de 1º Grau Deltrudes Ferreira Limão, os professores eram transportados pela prefeitura; na E. M. de 1º Grau Planalto, a professora morava na propriedade do sogro, era transportada em uma charrete pelo gerente da fazenda onde estava localizada a escola e com ela estavam os filhos, dentre outros, também eram alunos; a cozinheira e a faxineira com os filhos.

No começo eu ia para escola, eu e mais três alunos em um cavalo só. A minha sobrinha morava comigo, a menina eu colocava na cela comigo e os dois meninos eu punha na garupa. Eu tinha foto, mas, perdeu. Depois a charrete passou a me buscar, um senhor de 83 anos, o pai do gerente da fazenda. Eu achava bom aquela charrete, foi mais de 4 anos. A carroça era do gerente da fazenda, que tinha seus filhos matriculados na escola (PROFESSORA GIL).

Uma das professoras que residia na cidade passava a semana na escola e somente nos fins de semana ela retornava para casa. Em seus relatos, afirmou que a casa cedida para ela na fazenda passou a ser ponto de apoio para algumas famílias que residiam em fazendas distantes, para lá deixarem seus filhos durante a semana.

Para a escola E.M. de 1º Grau João Paulo II existia o transporte, segundo a professora Laura, ele era feito de forma precária em um ônibus em péssimas condições, o que resultou na substituição da linha por outro motorista terceirizado.

Para chegar à escola a prefeitura fornecia o transporte escolar. Nós tínhamos o seu José, saudoso, ‘José’, que hoje é falecido, mas ele puxou muito tempo aí. O ônibus dele era muito precário, ele assim... não fazia, assim, as devidas manutenções, então quebrava muito. A prefeitura o tirou e colocou peruas (PROFESSORA LAURA).

A Escola se mudou para uma escola nucleada que servia de ponto de apoio e que recebia alunos de outras localidades a partir de 1994. As escolas municipais que passaram a ser ponto de apoio, ou seja, nucleadas, foram a E. M. de 1º Grau Toca da Onça — recebia alunos, principalmente da E.M. de 1º Grau Planalto e E.M. de 1º Grau Cachoeira — e a E. M. de 1º Grau Deltrudes que recebeu alunos da E.M. de 1º Grau Campo Novo.

As escolas nucleadas surgiram no Brasil a partir da década de 1970 em estados do Sudeste e Sul, incorporadas de um modelo que surgiu nos Estados Unidos da América, cujo objetivo era reunir em um só local várias escolas também conhecidas como isoladas, “que foram

fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada” (BRASIL, 2007, p. 5).

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, ambas sancionadas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, específica em seu Artigo 11:

Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

De acordo com alguns professores, esse processo é conhecido como municipalização do ensino, ou seja, o município ficou responsável pela oferta da educação infantil e fundamental, além do transporte escolar. A partir da promulgação da LDB 9394/96 houve maior aceleração no processo de fechamento e de nucleação de escolas, fato ocorrido nas escolas municipais de Aporé.

A aceleração no processo de fechamento das escolas rurais aumentou com a regulação e implementação das políticas de nucleação/agrupamento dessas escolas que teve início na década de 1970, na região Sul e expandiu-se pelo Brasil, sobretudo, a partir da municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (MARRAFON; SANTANA; NUNES, 2017, p. 199-200).

Apesar da nucleação das escolas, grande parte dos alunos permanecia fora das salas de aula, pois não havia oferta de transporte para todos, principalmente para os que residiam em fazendas longínquas e que concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental. Para solucionar o problema, foi criada a Casa do Estudante, um local adaptado e mantido pelo poder público, para os alunos da zona rural que gostariam de continuar seus estudos. Existia a casa para as meninas com uma pessoa responsável e uma casa para os meninos também com um responsável, quem ficou na casa com os meninos foi a professora Lilian, que além de trabalhar nos três períodos na escola municipal e estadual, deslocava-se para ir dormir na casa. Lembrando que neste período a docente já estava trabalhando nas escolas urbanas por conta da escola Avani ter sido desativada no ano de 1997, mesmo ano que passou a funcionar a Casa do Estudante de Aporé.

Figura 12-Local onde funcionou a casa dos estudantes



Fonte: Luís Antônio, proprietário e funcionário dos locais.

A primeira casa é o local onde ficavam os meninos. De acordo com a professora Lilian, chegaram a residir até 16 crianças e adolescentes, fato confirmado pelo proprietário que continua o mesmo; onde ficavam as meninas encontra-se hoje em dia a sede do Sindicato Rural do Município.

A maioria dos estudantes eram transportados pelos pais ou proprietários das fazendas até a cidade e, aos finais de semana, buscavam novamente os filhos para passarem esse período com a família. Na nossa busca em campo, não foi encontrado nenhuma Lei ou Decreto específico para documentar a existência da Casa do Estudante, porém na Lei nº 774/97, que “Dispõe sobre, o Plano Plurianual para o Município de Aporé e dá outras providências” (APORÉ, 1997), em seu artigo 2º, tópico 5 - Secretaria da Educação, letra “O – ampliação e manutenção da Casa do Estudante”. O que valida a existência e a fala de professores e responsáveis pela casa.

Apesar de todos os esforços, o município de Aporé optou por fechar as escolas no campo e transportar os alunos para as escolas urbanas como meio mais viável, pois os alunos da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental estudam nas escolas municipais e os demais alunos da rede estadual eram do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e estudam na rede estadual até hoje.

Em linhas gerais, quando os professores foram perguntados sobre o que eles acharam do fechamento das escolas no campo e se a comunidade escolar foi consultada, eles foram unânimes em dizer que não houve consulta por parte dos gestores municipais, apenas receberam o comunicado de que a instituição em que estavam lotados não funcionaria no próximo ano e que o professor seria lotado em outra escola. O mesmo aconteceria com os alunos, que seriam transportados para outra unidade escolar, na sua maioria na zona urbana.

Para esses profissionais, a diminuição das famílias, conseqüentemente a diminuição de matrículas, foi o principal responsável pelo fechamento das escolas, ressaltando a professora Laura que responsabilizou a municipalização do ensino, a qual obrigou a prefeitura municipal a remanejar todos os alunos para as escolas na zona urbana. É importante perceber que a professora Laura, quando faz sua colocação sobre a municipalização do ensino, ela se refere à LDB 9394/96 que estipula a obrigatoriedade da oferta do ensino aos municípios (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II) e a responsabilidade do Ensino Médio ficaria por conta do Estado. Há muito apontamos a LDB-9394/96, neste estudo, e a sua importância para a organização do ensino no Brasil, mas não podemos deixar de frisar que essa Lei ficou durante oito anos em tramitação até a sua aprovação, no dia 20 de dezembro de 1996 e, assim como as demais Leis anteriores a esta — a de 1961 e a de 1971 —, elas não abandonaram o arcabouço capitalista de uma educação para o trabalho e que visa à educação como um mercado a ser explorado frente a sua linha de produção e de modernização. assim: “[...] tornando a LDB/96 e o contexto da reestruturação produtiva enquanto parâmetros para comparação enriquece e fortalece a argumentação de que há uma relação, na sociedade moderna, entre as políticas públicas de educação e as ações do Estado” (JUNIOR, 2008, p. 101).

O que nos leva a pensar que o Estado é usado para o capital o tempo todo, assim como o uso de novas formas de utilização deste mercado — no caso aqui estudado, não foi o fechamento de escola, mas como, após a promulgação de uma Lei (LDB/96) acelerou a destituição de escolas e solucionou a questão das escolas no campo simplesmente fechando-as — situação encabeçada e aprovada por gestores municipais, como o transporte escolar e as linhas de crédito para adquirir e pagar terceirizados no transporte de alunos, movimentando o mercado automobilístico e o mercado de venda de peças, além dos já citados movimentos em favor da produção do biodiesel e de seus derivados.

5. O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS DO TRANSPORTE ESCOLAR E A SUA HEGEMONIA APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO

Embora o transporte de alunos possibilite o acesso à educação escolar, desconsidera a distância entre os alunos e a escola e as perdas humanas nele contidas, como o cansaço dos alunos e os riscos de acidentes no transporte, daí defendermos a existência de escolas no campo, próxima à moradia dos alunos. (BASSO, 2019)

Esta seção se faz relevante porque o transporte escolar é uma das maiores políticas que dão oportunidade aos alunos residentes na zona rural de dar continuidade aos seus estudos, ainda sobre o problema do fechamento de escolas no campo no território brasileiro e, em especial no Estado de Goiás, sobretudo no município de Aporé, é que esta seção se debruça.

Buscamos centrar nossos esforços para compreender o processo de implantação da política do transporte escolar com a criação do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE no ano de 1994, após o fechamento das escolas no campo, o que veio a se consolidar como uma das principais pontes entre os alunos residentes na zona rural e o acesso à escola.

5.1 Políticas do Transporte Escolar Rural

Ao longo dos anos, o Brasil passou por grandes transformações tanto no cenário político, social quanto econômico. Ao pleitear um estudo que envolvesse as políticas educacionais de oferta do transporte escolar rural é preciso compreender que, por trás de cada boa ação há também um jogo de interesse e fortalecimento de um setor ou de setores que acabam se beneficiando com mudanças pensadas e idealizadas para serem vendidas como solução de um problema, mas findam causando outro(s).

No caso deste estudo, foi o deslocamento de alunos do campo para estudar nas cidades que culminou com o fechamento de escolas financiadas e incentivadas pelo próprio estado, pois legalizou por meio da própria Constituição Federal, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica e dos Planos Nacionais, a oferta do transporte escolar, deixando de lado uma discussão sobre a melhoria e a qualidade das escolas no campo, uma vez que se disseminou um discurso excludente de que o filho usar o transporte escolar para estudar nas escolas da cidade era melhor, pois o ensino na cidade é de qualidade, esquecendo de questionar que a criança estará na mesma rede de ensino com obrigação do poder público em ofertar uma educação de qualidade.

Não é pretensão deste trabalho acusar o transporte escolar de “vilão” para os seus usuários e para as escolas no campo — o que pretendemos é chamar a atenção que, por detrás dessa ação, há o jogo de interesses do capital, que vê no transporte escolar algo mais viável como a venda de veículos para o transporte de alunos, a movimentação com o combustível, o apadrinhamento político — pois em muitas cidades brasileiras esse transporte é “licitado”, passando a ser feito por terceiros — , o mercado de peças automobilísticas, de pneus, dentre outros.

Para compreender melhor esse processo de implantação do transporte escolar-rural como política de educação é preciso abarcar as leis que regem tanto a educação nacional quanto as nossas Constituintes. Desde a promulgação da primeira Constituição Brasileira de 1824, passaram-se exatamente 164 anos para o Brasil consolidar, de forma objetiva, por meio de uma gestão educacional, o financiamento que envolve o compartilhamento entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

No campo da educação, constata-se a relativa ausência no que tange ao detalhamento da temática do transporte escolar, com importantes definições de gestão e financiamento, surgindo e desaparecendo ao longo do período, somente se consolidando em 1988, com a última Constituição Federal vigente (RIBEIRO; JESUS, 2015, p. 136).

Passaram séculos para, definitivamente, o poder público legislar de forma clara e decisiva sobre o transporte de alunos da zona rural, a Carta Magna de 1934, Art. 157 § 2º que obriga tanto a União, os estados e municípios a reservarem recursos para formação de fundos educação “Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas³⁴” (BRASIL, 1934).

Na mesma Constituição, no Artigo 139, vê-se o tripé inicial de atendimento ao programa de transporte escolar em virtude de mencionar a obrigatoriedade das empresas em ofertar o ensino primário e gratuito para seus funcionários e filhos, o que deu origem ao “Salário Educação”. Os poucos direitos conquistados na Constituição de 1934, contudo, foram perdidos com a nova Constituição de 1937, aparecendo novamente na Constituinte de 1945, o tema do auxílio aos alunos necessitados.

A partir da década de 1930, houve uma maior preocupação com o homem do campo por conta do avanço da migração, em vista disso, passou-se a incentivar a abertura de escolas rurais

³⁴ Relaciona-se ao território do estudo e à viagem educativa.

com salas multisseriadas para atender a população, então tentar fixar os trabalhadores rurais e suas famílias no campo. Em uma tentativa de melhoria e oferta de qualidade do ensino rural, que era inferior ao da cidade, o governo federal incentivou a nucleação de escolas que foi incorporada por governos estaduais e municipais, os quais optaram pela nucleação das escolas rurais, e receberam como auxílio, o transporte escolar para facilitar o acesso dessas crianças.

O processo de nucleação de escolas estimulado pelo governo federal encontrou forte eco nos governos estaduais e municipais e, visavam extinguir pequenas escolas e agrupar alunos em uma escola maior no próprio meio rural. Onde isto não foi possível, procurou-se, viabilizar seu transporte para as periferias dos centros urbanos, proporcionando o fechamento massivo de escolas no campo. Em todo o país e, principalmente no Estado de São Paulo desde o final do século XIX se fizeram aumentar a distância entre os alunos que residem no campo e a escola [...] (BASSO; BEZERRA NETO, 2013, p. 2).

A criação de Políticas Educacionais do Transporte Escolar fortaleceu-se com a promulgação da nova Carta Magna de 1988, e foi por meio deste alicerce que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, apesar de trazer traços populistas de uma lei que se inspirou em um modelo democrático, a LDB, aprovada e sancionada em 1996, veio com fortes indícios de ser uma lei que atende ao modelo neoliberal. Essa lei visa atender aos interesses do capital, sendo o transporte escolar uma dessas políticas, a qual deveria ser estimulada, uma vez que favorece a fabricação e a venda de veículos automotores para as prefeituras ou empresas que fornecem esse tipo de serviço. “Nesse contexto, a LDB/1996 prevê o atendimento por meio de programas suplementares como o de transporte escolar ao educando do ensino fundamental, alterado para a Educação Básica (Lei nº 12.796/2013)” (RIBEIRO; JESUS, 2015, p. 140).

Diante de tanto progresso fica nítido que houve, por parte do governo federal, validada pelo Congresso Nacional, um avanço da oferta do transporte escolar para as famílias que têm crianças em idade escolar moradoras no campo; com isso acelerou o processo de fechamento dessas escolas ou propiciou a sua nucleação ou até mesmo o traslado do campo para a cidade fazendo com que o transporte passasse a ser a principal ferramenta de acesso desses alunos, marcando a década de 1990 como um período mais obscuro para essas escolas e o surgimento do primeiro programa de financiamento de transporte escolar — o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, no ano de 1994. Esse programa veio a ser substituído pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, em 2004, que marcha junto com o Programa Caminho da Escola, criado em 2007.

5.1.1 O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi implantado durante o Governo do então presidente da República, Itamar Franco (1992-1994); no ano de 1993, pela Portaria nº 955 no dia 21 de junho, custeado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Seu principal objetivo era, de acordo com Santos (2016, p. 76), o de “contribuir financeiramente com os municípios para a compra de veículos novos destinados ao transporte de estudantes residentes em áreas rurais e estudantes com alguma deficiência física e/ou intelectual das escolas públicas de ensino fundamental”. Além da compra de veículos novos (ônibus, micro-ônibus e barco a motor) regulamentada pela Portaria do MEC, outro meio de aquisição era a permissão da compra de veículos usados que tivessem no máximo 10 anos de fabricação.

Inicialmente, a perspectiva era a de atender em torno de 1.760 municípios, entretanto esse número foi maior, apresentando em torno de 2.752 municípios brasileiros, com um limite financeiro por entidade de R\$ 12. 500,00.

No ano de 1995, o programa passou a funcionar sob novas diretrizes em relação ao atendimento aos municípios, uma das normativas do PNTE foi a deliberação sobre a compra de veículos, como o caso específico de Perua e a deliberação de tempo de uso de veículos, o qual não poderia ultrapassar três anos de fabricação. Neste mesmo ano começa a vigorar o atendimento a municípios pobres que precisavam de auxílio do governo federal, sendo atendidos naquele ano em torno de 343 municípios e 27 associações de pais e amigos dos excepcionais, com valores que atingiam a casa de R\$ 23.676.560, 00 — como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 45-Contrapartidas para convênios do PNTE em 1995

Regiões	Contrapartida financeira	
	Estados	Municípios
Norte e Nordeste	10%	5%
Sul e Sudeste	25%	10%
Centro-Oeste	15%	5%

Fonte: Relatório Anual da FAE 1995 (Apud RIBEIRO; JESUS, 2015).

Como pode ser observado, a região Sul e a Sudeste concentraram uma maior parte dos recursos, em torno de 25%. Em segundo lugar está a região Centro-Oeste e, por último, a região

Norte e a Nordeste, consideradas como lugares que concentram a maior parte da população em situação de vulnerabilidade social com menor parcela dos investimentos.

No ano de 1996 foi aumentado em 100% os investimentos aos municípios atendidos pelo Programa, alcançando a casa de R\$ 36.074.576,00 para 602 prefeituras. Já o ano de 1997 veio na contramão deste processo. Por conta do declínio nos recursos, os municípios foram atingidos havendo a indisponibilidade de Recursos financeiros; desse modo foram atendidos somente 414 cidades com um total de R\$ 19.990,138,07. Santos (2016, p. 76) explica que “essa queda, muito provavelmente, decorreu da implementação de novas regras para o repasse de verbas às escolas públicas estaduais e municipais no âmbito do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE)”.

As novas regras passaram a vigorar por meio da Resolução MEC/FNDE n. 3/1997, assinada no dia 3 de março, o foco eram as novas regras para transferência de recursos financeiros para as escolas públicas do Ensino Fundamental sob a jurisdição dos estados, municípios e Distrito Federal e as escolas de educação especial mantidas por organização não governamental, sem fins lucrativos. Os recursos destinados eram para a compra de material permanente, material de consumo, manutenção e conservação, pequenos reparos no prédio, no entanto, o artigo 4º- §-Inciso II esclarece que somente será beneficiada a “escola pública estadual, do Distrito Federal e municipal que atenda mais de 20 alunos no Ensino Fundamental, inclusive educação especial e indígena” (BRASIL, 1997). Com essas novas regras, muitas escolas passaram a somar esforços para manter o mínimo de alunos exigidos para não perderem os recursos, todavia, algumas escolas não tiveram êxito, como as unidades escolares da zona rural, por serem escolas pequenas com número de alunos insuficientes ao especificado na Resolução n. 3 de 1997.

Com apenas dois anos de existência, entre os anos de 1995 e 1997, o PNTE atendeu 1.227 municípios, os quais integravam o Programa Comunidade Solidária, contemplando 90% dos selecionados, os quais totalizavam 1.368 cidades.

Por coincidência, no ano seguinte, 1998, mesmo com a queda de arrecadação na casa de 12%, era ano de eleição. Pleiteando a reeleição, Fernando Henrique Cardoso atendeu mais municípios em um ano do que nos outros dois anteriores. Houve um crescimento de 270% dos recursos, com um total de 1.558 cidades e um montante de R\$ 73. 937.564,44. Além disso, foram gastos 1,47 milhão de reais para a compra de 402 veículos escolares, contudo, no ano de 1999 não foi destinado nenhum repasse para o PNTE, com a justificativa de que houve redução na receita, mesmo havendo previsão orçamentária inicial. No ano de 2000, houve uma retomada

atendendo cerca de 1.033 municípios, 861 prefeituras e 230 organizações não governamentais; além da aquisição de 1.469 veículos para o transporte de alunos, totalizando um montante de R\$ 45.972.662.

Em 2001, o FNDE publicou no mês de junho, a Portaria n.º 28, que veio orientar os municípios sobre a assistência financeira para atender estudantes residentes na zona rural e “que percorrem grandes distâncias para chegar às unidades escolares” (SANTOS, 2016, p. 77), totalizando um valor de R\$ 50.000.000,00 sendo beneficiadas 971 prefeituras. Nesse ano, foram adquiridos 1.448 veículos que beneficiaram 1.095 municípios ao custo de R\$ 52.754.035,00.

O ano de 2002, penúltimo ano do programa, cuja meta era disponibilizar 2.270 veículos, não se conseguiu êxito, atingindo apenas a marca de 49,7% — menos da metade da meta a ser batida, pois foram comprados 1.128 repassados a 999 municípios, beneficiando 507.042 crianças num total de 5.216 escolas.

No último ano do PNTE, o governo por meio do FNDE, não conseguiu novamente atingir a meta de repassar aos municípios 2.177 veículos, apesar de as receitas do ano de 2003 representarem 95,66%; todavia, foram utilizados somente 68% deste recurso, e adquiridos 1.326 veículos, beneficiando um total de 390 mil estudantes, de 1.139 municípios e 1.183 escolas.

No quadro abaixo podemos conferir os Relatórios de Ações da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) de 1993 a 1996 e o Relatório de Atividades do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 1997 a 2003, por ano de vigência, número de veículos adquiridos, municípios beneficiados, total de alunos, escolas, valor dos recursos e o órgão responsável. De 1993 a 1996, a responsabilidade do PNTE era da Fundação de Assistência ao Estudante–FAE, como afirma Ribeiro e Jesus (2015, p. 144): “com o intuito de concentrar e padronizar sistemas e processos relacionados à promoção da assistência financeira da União, a FAE foi extinta em fevereiro de 1997 e suas ações e programas foram transferidos por fusão das atribuições para o FNDE”.

Tabela 46-Atendimento com transporte escolar no período de 1993 a 2003

Veículos Escolares						
Ano	Veículos	Municípios	Alunos	Escolas	Valores (R\$)	Órgão responsável
1993	-	3.426	-	-	5.829.650	FAE
1994	-	2.752	-	-	15.409.838	FAE
1995	-	343	-	-	26.722.908	FAE
1996	-	623	-	-	37.206.754	FAE
1997	-	414	-	-	19.845.634	FNDE
1998	1.558	1.558	-	-	73.937.564	FNDE

1999	-	-	-	-	-	FNDE
2000	1.469	1.033	344.925	4.893	45.972.662	FNDE
2001	1.448	1.095	555.984	6.073	52.754.035	FNDE
2002	1.128	999	507.042	5.216	47.197.018	FNDE
2003	1.326	1.139	390.498	1.183	61.392.493	FNDE
Total	6.929	7.210.178	1.798.449	17.365	386.268.646	FAE/FNDE

Fonte: Ribeiro e Jesus (2015, p. 146).

Como está apresentado na tabela 46, o ano com maior investimento por parte do Governo Federal, em relação ao PNTE, foi 1998, que superou a marca de R\$ 70.000.000,00. Como já apontamos, foi o ano em que o presidenciável FHC concorreu à reeleição, obtendo êxito, porém no ano seguinte deixou de atender; o ano de menor investimento foi o primeiro ano do programa na casa de R\$ 5.000.000,00 atendendo apenas a 3.426 municípios. Ao todo foram mais de 6.929 veículos adquiridos com um total de 7.210.178 — mais de 1.798.449 alunos beneficiados, com mais de 17.365 escolas contempladas, com um gasto total de R\$ 386.268.646. A previsão de alunos e veículos passou a ser publicada somente a partir do ano de 2000, porém o número de municípios e valores foram apresentados desde o início do programa.

5.1.2 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)

Criado pela Lei nº 10.880/2004, alterada pela Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em substituição ao PNATE — restrito ao repasse de verbas para que as prefeituras comprassem os veículos escolares com vistas ao atendimento de alunos da zona rural e organizações não governamentais sem fins lucrativos. Uma das mudanças ocasionadas com a inclusão, foi a transferência automática dos recursos para atender a todos os estados, o Distrito Federal e os municípios, cujo desígnio era “garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares de alunos com as seguintes características: constantes no censo escolar; residentes na zona rural; matriculados em escolas públicas, da Educação Básica; e que utilizam o transporte escolar” (BRASIL, 2013, p. 21).

Desde a sua criação, os recursos do PNATE vêm passando por algumas reorganizações: para fins de cálculo, a princípio era utilizada a Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como o número de alunos informados pelo Censo Escolar fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que, no seu primeiro ano de vigência, estabeleceu o valor, ou seja, custo-aluno do transporte escolar em R\$ 76,00 divididos em 9 parcelas. Para o ano seguinte, o valor estipulado foi de R\$ 80,00 — um acréscimo de um ano

para o outro de R\$ 4,00; porquanto esse valor só poderia ser gasto no transporte de aluno matriculado na Educação Básica que estivesse regularmente matriculado em escola pública, inclusive aluno da Educação de Jovens e Adultos–EJA. Era vetado o seu uso para custear o transporte de universitários e de outras atividades como jogadores e eventos de outras natureza como nos apresenta Ribeiro e Jesus (2015, p. 148).

A transferência automática é um dos instrumentos da descentralização de ações que traz autonomia e flexibilidade de atuação para o estado ou município, pois permite que cada ente considere seu cenário diversificado, defina as alternativas e prioridades, escolhendo a melhor forma para gerir a ação de transporte escolar facilitando a tomada de decisão pelo órgão. Esta questão da descentralização de ação vem ao encontro da característica da estrutura educacional descentralizada do país.

Os recursos podem ser utilizados para pagamento de despesas — incluem: reformas, mecânica, funilaria, combustível, lubrificantes, pneus, câmeras, seguros, licenciamento, taxas, impostos e custos com serviços de terceiros que fazem o transporte de alunos. O gasto proveniente do recurso repassado fica a cargo dos municípios, são os gestores municipais que executam o serviço, a fiscalização fica a cargo do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS/Fundeb) — um órgão colegiado que tem como função principal acompanhar, controlar a distribuição, a transferência mas também a aplicação dos recursos do Fundo no âmbito das esferas municipal, estadual e federal.

Nos anos de 2004 e 2005 houve mudanças importantes na forma de repasse dos recursos do PNATE, sendo que a maior mudança para o ano de 2004 foi a forma de repasse feita às instituições que ofertam o atendimento especializado para alunos com necessidades especiais. Era preciso ser firmado um convênio para continuar recebendo valores de no máximo de R\$ 30.000,00 para a compra de veículo escolar zero quilômetro. Naquele ano, foram orçados apenas 254.799.305,37, porém somente 94,58% deste valor foi executado, atendendo a um total de 5.201 municípios e beneficiando um total de 3.219.975 estudantes. Em 2005, o Salário Educação teve um acréscimo de 22% por conta do aumento da arrecadação que deu um fôlego e ajudou o PNATE a ampliar seus recursos, chegando a atender não somente alunos do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil, do Ensino Médio, da Educação Profissional e Alfabetização de Jovens e Adultos com um percentual executado de 93,11%.

Para o ano seguinte, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 12, de 5 de abril de 2006, que “estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, no exercício de 2006” (BRASIL/FNDE, 2006).

Na base de cálculo e efetivação do repasse é observado o número de matrículas dos alunos residentes na zona rural de escolas públicas do Ensino Fundamental, com base de cálculo dados fornecidos pelo Inep do ano de 2005, tendo o fator de Necessidade de Recursos do Município (FNR-M).

O Anexo da Resolução 12/2006 apresenta a base de cálculo de repasse aos municípios com uma modificação no valor per capita, houve uma variação entre R\$ 81,00 no estado do Paraná e R\$ 116,32 no Estado do Amapá. A base para o cálculo foi o Fator de Necessidade de Recursos dos municípios para transporte escolar nas Unidades da Federação e em cada Município com definição de faixas de valores, que foi construído a partir da multiplicação das seguintes variáveis: 1- Percentual da população rural do município (IBGE – 2000); 2- Área do Município (IBGE-2001) e 3- Percentual da População abaixo da linha de pobreza de R\$ 75,00 (IPEADATA – 2000), divididas em 4, atribuindo a classificação à necessidade de recursos em Alta, Média, Baixa e Muito Baixa.

Quadro 4-Classificação dos estados e municípios por faixa- FNR-UF/PNATE

Faixas	Necessidade de Recursos	Estados
1	Alta	RJ, SC, RS, PR, SP e DF
2	Média	SE, ES, RN, GO, AL, PB, PE e MG
3	Baixa	TO, MS, RO, MT, MA, PI, CE e BA
4	Muito Baixa	RR, AP, AC, AM e PA

Fonte: Resolução FNDE n. 12/2006.

O que define o valor a ser recebido por cada estado e seus respectivos municípios é a faixa em que ele se inclui. Dessa forma, o valor *per capita* dos estados que estão na faixa 2 é o dobro do aumento verificado na faixa 1; o valor correspondente dos que estão inseridos na faixa 3 é o triplo; e o da faixa 4, o quádruplo. Para o “cálculo dos recursos a serem atribuídos a cada uma das faixas, considerou-se uma situação hipotética de um diferencial de 5% entre faixas, partindo-se da situação verificada do Programa em 2005” (BRASIL/FNDE, 2006).

No ano de 2008, o PNATE continuou passando por adequações por meio da Resolução nº. 10 de 7 de abril de 2008 que estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, no exercício de 2008. A principal mudança apresentada na nova Resolução foi a incorporação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA ao FNR-M e o Fator de Correção de Desigualdade Regional (FCDR) para a base de cálculo.

Art. 5º - O cálculo do montante de recursos financeiros a serem destinados aos Estados, Distrito Federal e Municípios terá como base o número de alunos do ensino fundamental público das redes estadual, do Distrito Federal e municipal, residentes em área rural, constantes do Censo Escolar do MEC do ano de 2007 que levará em conta os Fatores de Necessidade de Recursos do Município – FNR-M e de Correção de Desigualdade Regional - FCDR. § 1º – O Fator de Necessidade de Recurso do Município – FNR-M é definido considerando: Percentual da população rural do Município (IBGE –2000), Área do Município (IBGE- 2001), Percentual da População abaixo da linha de pobreza (IPEADATA – 2000) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB (INEP-2005) (BRASIL/FNDE, 2008).

O percentual executado para 2008 foi de 92,41%, com 5.143 cidades contempladas e 3.308.673 alunos beneficiados, contudo, nem todos os municípios receberam os recursos do PNATE por atrasos nas prestações de contas de outros anos.

Nos exercícios de 2009 a 2014, o PNATE conseguiu atender em torno de 31.500 municípios, com destaque para o ano de 2009 que contemplou o maior número de municípios, um total de 5.492, sendo ampliado para atender todos os estudantes da Educação Básica com o transporte escolar; constituída pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, ficou consolidada a obrigatoriedade do ensino de 9 anos, alterando o ensino obrigatório dos 6 aos 14 anos para de 4 a 17 anos, aumentando o acesso e a permanências dos alunos na educação.

Dos cinco anos relacionados, o ano de 2013 foi o período em que mais se executou o orçamento — 99,89% —, atendendo em torno de 5.198 municípios e 4.457.690 alunos beneficiados, com um valor *per capita* por ano, sendo o menor valor para o Estado do Paraná (R\$ 120,73) e o maior para o Estado do Amazonas (R\$ 172, 24); o Estado de Goiás teve uma variação entre R\$ 123,14 menor *per capita* e R\$ 142,07 maior. Na Tabela 47 podemos analisar os dados dos recursos financeiros do PNATE por ano, previsão orçamentária, execução financeira, percentual executado, municípios atendidos e alunos beneficiados no período de 2004 a 2014.

Tabela 47-Dados Estatísticos de Recursos financeiros/Municípios e alunos (2004-2014)

Ano	Previsão orçamentária	Execução Financeira	Percentual executado	Municípios Atendidos	Alunos Beneficiados
2004	254.799.305,37	240.998.644,66	94,58%	5.201	3.219.975
2005	265.192.720,00	246.931.651,50	93,11%	5.317	3.211.128
2006	315.234.084,00	275.995.250,22	87,55%	5.089	3.308.673
2007	332.479.328,59	291.994.969,03	87,82%	5.191	3.473.360
2008	313.370.217,41	289.587.265,75	92,41%	5.143	3.294.936
2009	478.231.007,00	418.976.595,54	87,61%	5.492	4.652.477
2010	679.139.381,00	596.461.274,66	87,83%	5.205	4.656.704
2011	648.257.472,27	573.815.057,44	88,52%	5.187	4.558.465
2012	630.00.000,00	591.216.004,75	93,84%	5.122	4.507.2
2013	582.000.000,00	581.399.889,47	99,89%	5.198	4.420.264
2014	594.000.000,00	580.717.121,63	97,76%	5.296	4.547.690

Fonte: FNDE/PNATE- Dados estatísticos (2022).

Nem sempre o ano em que foi feita uma maior previsão orçamentária foi o ano de melhor execução financeira, como se vê em 2010 no qual o montante orçado (R\$ 679.139.381,00) apenas 87,83% deste valor foi executado, ou seja, um total de R\$ 596.461.274,66; entretanto, esse foi o ano em que mais se investiu. Santos (2016, p. 83) aponta que de “2010 para 2014, é possível verificar uma ‘sensível’ queda na disponibilização de recursos, que atinge o valor aproximado de R\$ 85.000.000,00; contudo, o número médio de alunos beneficiados se mantém praticamente inalterado, o que pode significar a diminuição real do valor *per capita* aluno/ano”.

Para uma melhor compreensão dos valores investidos e visualizar o quanto é investido pelo FNDE, por meio do PNATE, em comparação ao Município de Aporé e Brasil, foram tabulados os números de alunos da rede municipal e estadual atendidos pelo transporte escolar rural nas escolas públicas. No caso do estado é somente 1 instituição, o Colégio Estadual José Ludovico de Almeida; no município, localizado na Zona Urbana, estão a Escola Municipal Irai Ferreira de Souza e o Centro Municipal de Educação Infantil - Weverton Pereira Lemes, no Povoado de Itumirim a 70 quilômetros de Aporé e a Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão, que atende única e exclusivamente alunos da Zona Rural.

Tabela 48-PNATE: Brasil/Aporé (2010-2016)

Mun./País.	Ano	CLIENTELA				RECURSOS PNATE 2012		
		Municipal	Estadual	Total de Alunos	Per Capita	Recursos Município	Recursos Estado	Total por Alunos
Aporé	2010	43	84	127	126,29	5.430,44	10.608,31	16.038,75
Brasil	2010	3.112.819	1.877.293	4.990.112	-----	428.435.173,40	250.704.246,96	679.139.420,36
Aporé	2011	129	139	268	137,32	17.714,21	19.087,40	36.801,61
Brasil	2011	3.063.629	1.729.365	4.792.994	-	421.896.112,99	230.612.951,85	652.064,83
Aporé	2012	122	130	252	137,32	16.752,97	17.851,53	34.604,50
Brasil	2012	3.018.859	1.730.173	4.749.032	-----	416.173.842,93	230.884452,96	647.038.295,89
Aporé	2013	130	82	212	137,32	17.851,53	11.260,19	29.111,72
Brasil	2013	2.926.114	1.717.264	4.643.378		403.154.170,11	229.662.437,36	632.816.607,47
Aporé	2014	143	92	235	137,32	19.633,39636,68	12.633,39	32.270,07
Brasil	2014	2.969.279	1.654.799	4.624.078		409.594.805,86	221.703.518,03	631.298.323,89
Aporé	2015	126	96	222	137,32	17.302,32	13.182,72	30.485,04
Brasil	2015	3.038.397	1.643.489	4.681.886		419.593.309,82	220.553.783,50	640.147.093,32
Aporé	2016	123	73	196	137,32	16.890,36	10.024,36	26.914,72
Brasil	2016	3.007.458	1.574.117	4.581.575		415.524.252,95	211.639.551,71	627.217.804,66
Aporé	2017	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Brasil	2017	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Aporé	2018	124	84	208	137,32* 164,78**	20.092,66	13.611,16	33.703,82
Brasil	2018	3.081.926	1.528.063	4.609.989		502.883.265,94	242.611.330,46	745.494.596,40
Aporé	2019	127	132	259	164,78	20927,06	23783,76	44.710,82
Brasil	2019	3.104.121	1.512.977	4.617.098		515.294.567,23	272.608.195,86	787.902.763,09
Aporé	2020	140	121	261	164,78	23.069,20	19.938,38	43.007,58
Brasil	2020	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: FNDE/PNATE (2010-2020)

* Valor repassado em 1º de fevereiro

** Demais parcelas a partir de março

De acordo com a Tabela 48, no ano de 2010, o valor *per capita* por aluno em Aporé era de R\$ 126,29; sofrendo um pequeno reajuste no ano seguinte de quase R\$ 11,00 permanecendo assim até março de 2018 quando passou a vigorar um total de R\$ 164,78 - havendo acréscimo de um pouco mais de R\$ 27,00 — em vigor até os dias de hoje.

5.2 O Transporte escolar rural no Município de Aporé

O município de Aporé possui 10 linhas de transporte escolar de alunos residentes na Zona Rural para Urbana com um total de 182 alunos transportados, o mesmo transporte que faz o transbordo de crianças para o município faz para o estado; destarte, podemos observar no quadro abaixo a empresa que faz o transporte, linha/rota, quilometragem, quantitativos de alunos, tempo de viagem (ida e volta) e o tipo de veículo.

Tabela 49-Transporte Escolar de Aporé (2018)

Ord.	Empresa	Linha/Rota	Km/dia	Quantidade de alunos	Viagem (Ida/Volta)	Nº de propriedades	Tipo de Veículo
01	Terceirizada	Linha 01 Rota N 13	119.0	22	7h25	12	Van Renault 2014/2015
02	Prefeitura	Linha 02 Rota M 12	140.6	13	8h	08	Micro-ônibus 2018/2019
03	Terceirizado	Linha 03 Rota D 14	137.2	15	7h50	09	Kombi 2011/ 2012
04	Prefeitura	Linha 04 Rota L11	182.0	15	11h	08	Micro-ônibus 2018/2019
05	Prefeitura	Linha 05 Rota I 9	165.8	23	10h	06	Micro-ônibus 2016/2017
06	Prefeitura	Linha 05º Rota I 9 A	160.4	09	9h 50	09	Micro-ônibus 2016/2017
07	Prefeitura	Linha 06 Rota C 03	134.0	19	8h	06	Micro-ônibus 2010/2011
08	Prefeitura	Linha 07 Rota A 01	125.8	16	9h20	09	Micro-ônibus 2018/2019
09	Prefeitura	Linha 16 Rota F 01	85.6	21	5h	07	Micro-ônibus 2015/2016
10	Prefeitura	Linha 12 Rota B 02	220.6	29	7h	10	Ônibus 2018/2019
Total			1.471	182		84	-----

Fonte: SME (2019)

Ao analisar a Tabela 49, pode-se observar que o município no ano de 2018, possui apenas duas empresas terceirizadas. Há uma década esse número ultrapassava mais de 60% o transporte de alunos da Zona Rural, com a linha 01 Rota N 13 que faz ida e volta 119 quilômetros, transportando um quantitativo de 22 alunos. O segundo, terceirizado, faz a linha

03 Rota D 14, percorrendo por dia, 137.2 quilômetros, com um total de 15 alunos transportados. Em ambos os casos, os próprios donos da linha fazem o traslado do aluno.

A linha que fica mais distante da cidade e na qual os alunos passam mais tempo dentro do transporte escolar é a Linha 12 Rota B-2, com 220.6 quilômetros. A Linha 04 Rota L11 é da responsabilidade de uma motorista que transporta 15 crianças e adolescentes, percorrendo ida e volta um total de 182 quilômetros. Esta mesma linha é aquela em que os alunos mais permanecem dentro do transporte escolar — um total de 11 horas (entre ida e volta), percorrendo um total de 08 propriedades rurais. Em relação ao tempo em que os alunos permanecem dentro do transporte escolar, deve-se considerar não apenas a quilometragem, mas o tipo de transporte e as condições da estrada. Além disso, em rotas que passam em mais fazendas gasta-se um tempo maior de paradas, tanto para descer o aluno quanto em razão de algumas propriedades terem colchetes³⁵ e porteiras.

A linha Linha 16, Rota F 01, é a menor em quilometragem — um total de 85,6 ida e volta —, e compreende 7 fazendas, porém são mais próximas da cidade. Essa linha também tem como responsável uma mulher, que transporta um total de 21 alunos, os quais permanecem um total de 5 horas dentro do veículo (entre ida e volta).

A Linha 5 Rota I 9 é a segunda em número de alunos — um total de 23 — que fazem um percurso entre ida e volta de 165.8 quilômetros; a Linha 05 Rota I 9 A, contém menor número de alunos, um total de 9 que transpassam 160.4 quilômetros entre ida e volta. Por dia, os alunos que moram nas fazendas e estudam na cidade de Aporé percorrem um total de 1.250.4 quilômetros/dia para chegar às unidades escolares com previsão para as 12 horas e o início das aulas às 12h30min; os alunos almoçam, alguns optam por descansar e outros por brincar. Os discentes maiores, no caso do Colégio Estadual, optam na sua grande maioria, por jogar bola na quadra coberta até o início das aulas.

Outra unidade escolar dependente do transporte escolar é a Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão do povoado de Itumirim, e possui um total de 5 linhas que transportam um total de 84 alunos, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 50 - Transporte Escolar de Aporé - Povoado de Itumirim

Ord.	Empresa	Linha/Rota	Km/dia	Quantidade de alunos	Viagem (Ida/Volta)	Nº de propriedades	Tipo de Veículo
01	Prefeitura	Linha 08 Rota J 10	203.2	10	7h10	10	Van Volare 2017/

³⁵ Cerca de arame que fica nas estradas vicinais na zona rural, quando não existe porteira ou mata-burro.

							2018
02	Prefeitura	Linha 09 Rota G 07	171.6	25	9h	11	Ônibus 2017/2017
03	Prefeitura	Linha 10 Rota E 5	236.6	11	6h	04	Ônibus 2012/2013
04	Prefeitura	Linha 11 Rota P 15	227.0	09	8h40	09	Van Volare 2017/ 2018
Total			838.2	84		34	

Fonte: SME (2019).

As maiores Linhas/rotas do transporte escolar do município de Aporé são feitas para o povoado de Itumirim, apenas uma linha fica a menos de 200 quilômetros da sede da escola, que é a Linha 09 Rota G 07; a que mais tem alunos transportados: um total de 25, os quais permanecem cerca de 9 horas dentro do transporte que percorre 11 fazendas.

O maior trajeto é feito pela Linha 10, Rota E 5, ela faz um percurso de ida e volta de 236.6 quilômetros, totalizando 11 alunos. Esse transporte percorre quatro propriedades rurais, entre elas a Fazenda Campo Novo, onde se localizava a E.M. de 1º Grau Campo Novo, um trajeto considerado difícil pelas condições das estradas, pois, na época da estiagem, tem muita areia e no tempo das chuvas, muito barro; os alunos que usam esta Linha para estudar, madrugam, pelo fato de o transporte sair às 5 horas da manhã.

A segunda maior linha é a 11, Rota P 15, totalizando um percurso de 227.0 quilômetros, com um total de 9 alunos transportados, estes, ficam um tempo estimado de 8 horas dentro do transporte (entre ida e volta), o veículo percorre nove propriedades rurais. Ao todo, os veículos do transporte escolar que fazem os percursos Zona Rural ao Povoado de Itumirim percorrem 838.2 quilômetros por dia.

Na completude, o município de Aporé transporta 266 alunos para as unidades escolares, municipais e estaduais, percorrendo um montante de 2.309.2 quilômetros entre ida e volta, com crianças e adolescentes em idade escolar, isto é, a partir de 4 anos de idade. Ao analisarmos o total de linhas, Aporé possui 14 linhas/Rotas, assim distribuídas: 3 Vans, 7 micro-ônibus, 4 ônibus e uma Kombi; o transporte é conduzido por pessoas treinadas e capacitadas para a tarefa, sendo 6 motoristas concursados, 2 terceirizados, 6 contratados por tempo determinado.

Se analisarmos os dados fornecidos pelo Departamento de transporte e compararmos com as escolas no campo fechadas em relação à distância e ao tempo de permanência dos alunos dentro do transporte, percebe-se que, por mais que esses alunos tenham o transporte para o acesso à educação, não tem sido fácil, pois são rotas longas e que, em todas as linhas, os alunos

ficam mais tempo no transporte do que na própria escola, pois alunos permanecem na instituição escolar apenas 4h30, ou seja, das 12h30 até 17 horas.

O transporte escolar, por ser uma das alternativas mais viáveis para o traslado de alunos, não deixa de ser cansativo para quem depende dele, porém é um mecanismo de esperança aos pais e alunos como a ponte que leva os estudantes que residem no campo até a escola urbana.

Outra questão importante apareceu quando indagados durante a entrevista: os professores concordavam com o fechamento de escolas no campo ou eles viam o transporte escolar como um vilão nesse processo? Apenas um professor afirmou que, por conta das escolas no campo não oferecerem o Ensino Médio, e isso ter interrompido o estudo de muitos alunos na época, ele concorda com o transporte desses alunos para a cidade. Os demais afirmam que se fosse hoje, eles não apoiariam o fechamento dessas escolas. Para eles, o transporte veio para somar e ajudar os alunos, principalmente os que moravam longe das escolas e que tinham que fazer esse trajeto a pé. A professora Gil assegura que nem todas as escolas deveriam ser fechadas, algumas poderiam estar funcionando, como escolas núcleo e o transporte faria o traslado dos alunos em menos tempo, pois as crianças passam muito tempo dentro dos veículos.

O transporte escolar foi tomando aos poucos, espaço após o fechamento das escolas no campo, primeiramente transportava alguns alunos para as unidades agrupadas, e ao final passou a ser uma das soluções mais viáveis para resolver problemas difíceis de serem solucionados — dentre eles, a oportunidade de os alunos da zona rural darem continuidade aos seus estudos. Antes, a maioria estudava até a 4ª série, depois interrompia os estudos. Outro problema eram as condições dessas escolas, grande parte eram improvisadas, adaptadas para funcionamento, com salas multisseriadas e professoras desempenhando múltiplas funções como cozinheira e faxineira. Não podemos deixar de ressaltar, entretanto, a omissão do poder público em dar melhores condições de trabalho a esses profissionais, aproveitando da boa vontade dos docentes.

Em suma, o transporte escolar serviu como uma válvula de escape para que prefeitos de todo Brasil passassem a fechar escolas e a transportar os alunos para a cidade, salientamos que o transporte facilitou a vida e o acesso de muitos estudantes ao ensino e não é o responsável pelas escolas fechadas, todavia, fez parte do processo e acabou facilitando a tomada de decisão dos gestores.

CONCLUSÃO

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou cidades enormes, aumentou prodigiosamente a população urbana em comparação com a rural e, dessa forma, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida do campo. A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. Resultou daí a centralização do poder político. (MARX; ENGELS, 2017, p. 45)

O campo sempre foi um lugar de disputa, de resistência e meio de vida daqueles que querem um lugar para produzir, cuidar, proteger a sua essência, pois acreditam na vida simples, na coletividade. O capital, para se reestruturar provocou mudanças severas na vida do camponês, estruturando um novo modelo de sociedade com o esvaziamento da zona rural e povoando as pequenas cidades e as transformando em grandes centros urbanos, gerando uma desigualdade social para homens e mulheres, os quais abandonaram uma vida em que tinham uma relação direta com a propriedade e seu modo de produção — por meio de trocas, um processo de manufatura deixado de lado para compor grandes fábricas, na figura do operário que condicionou o modo de vida ao modelo de exploração e venda da força de trabalho de toda família para conseguir um mínimo de dignidade.

Para alcançarmos os objetivos propostos para esta tese foi preciso percorrer caminhos da história social, econômica e política, a formação e exploração do homem e de sua força de trabalho, pois o que moveu todo o processo de inserção do homem no espaço rural e depois o seu deslocamento para outras áreas — inclusive para as cidades — foi a expectativa de uma vida melhor, ou seja, uma fonte de renda para ajudar a manter a família, induzidos pela propaganda burguesa e neoliberal.

A princípio, partilhamos do discurso de que o fechamento das escolas no campo no Brasil deu-se somente em virtude do baixo número de matrículas e esse fato aconteceria naturalmente. Contudo, partindo da análise das fontes, dentro da concepção histórica e dialética, pode-se compreender que os fatos não acontecem isolados e que os mecanismos utilizados para favorecer o avanço do capitalismo, principalmente no meio rural, não tem poupado esforços e nem mesmo tecnologias para a sua implantação para, assim, engendrar um novo modelo de ruptura que envolve o homem (trabalhador) ao homem (agricultor), que precisa de um novo homem (trabalhador), conhecedor de novas ferramentas de trabalho, a tecnologia para operar

grandes maquinários, dando uma nova roupagem a esse homem (trabalhador), expulsando o camponês e sua família para outras localidades como as cidades.

Quando mencionamos a debruçar sobre as fontes históricas e dialogar com a realidade apresentada, isso é necessário para compreender que todo processo não acontece da noite para o dia e que o capital e toda sua força faz o homem (trabalhador) acreditar que todos os acontecimentos, e até mesmo a sua desapropriação e a sua força de trabalho — que anteriormente era de existência e atualmente é de exploração — se torne algo puramente natural; que a culpa recaia na divindade, pois foi “Deus que quis assim”. Mal sabe ele que esse processo foi desenhado e vem sendo executado desde o enfraquecimento do Sistema Feudal, no século XV.

No meio desta ruptura estão as escolas no campo que, na década de 1930 foram pensadas como mecanismo de permanência do homem da zona rural no campo, e ganham um novo capítulo a partir da década de 1960, com a chamada Revolução Verde, que pensou em uma modernização do campo em escala mundial, com a inserção de novas formas de trabalho e apropriação da terra, inclusive o avanço da agricultura em estados como o de Goiás.

Muito se fala sobre o fechamento de escolas no campo e sempre ouvimos a mesma desculpa: a contenção de despesas — pois para manter uma escola aberta é preciso professores, merendeira e faxineira. Por essa razão é melhor transportar os alunos para a cidade, onde terão acesso aos professores, à merenda e ao ensino de qualidade, pois há o discurso desenhado no inconsciente até daqueles que moravam/moram na zona rural de que a cidade se sobressai ao campo — na realidade, uma homilia capitalista.

Com o decorrer da pesquisa, pode se afirmar que o Estado teve uma participação ativa no processo de inserção do capital no campo, podem-se destacar as políticas de povoamento como a Marcha para o Oeste e a sua principal intenção de explorar terras antes inexploradas; em um segundo momento, a Revolução Verde que teve um determinante comum: o de explorar o Cerrado e mudar o conceito de plantio, com apoio da tecnologia e a disseminação de novas sementes assim como as práticas agrícolas que favoreciam todo mercado da indústria do agronegócio — a exportação de grãos, a mecanização do campo e, principalmente, o impacto social nas famílias que viviam do campo.

Há, ainda, que se falar da participação do Estado no favorecimento aos grandes latifundiários, principalmente com créditos financeiros facilitados, com prazos de carência estendidos e prestações acessíveis, diferente dos créditos cedidos aos pequenos produtores.

O fechamento de escolas no campo em Aporé foi mais intenso na década de 1990, mas não aconteceu de uma só vez, foi implantado aos poucos com a municipalização do ensino por meio de reformas técnico-administrativas que envolviam a União, estados e municípios, esses últimos ficaram responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, dando início ao modelo de nucleação das escolas como solução à educação rural, contudo, o que se viu foi apenas a motivação para iniciar a desativação de escolas, mesmo as que passaram pelo processo de nucleação, como no caso das escolas no campo fechadas na cidade de Aporé, que foram desativadas mesmo depois de passarem pelo modelo de nucleação.

O que fica evidente é que não foi somente o interesse público que desencadeou o fechamento dessas escolas, ele sustentou-se na nova ordem mundial econômica, que crescia e era pautada no desenvolvimento da zona rural, em grandes áreas do agronegócio, para isso, era preciso mudar a cara do campo. Assim foi dado o primeiro passo para sufocar as escolas e provocar sua desarticulação, sendo essas unidades escolares o único mecanismo de resistência e organização social das comunidades. O outro caminho percorrido está centralizado na política de transporte que favoreceu, e muito, a indústria automobilística, movimentando o mercado interno e externo com apoio do governo federal.

Resistir é preciso, é necessário que os Movimentos Sociais do campo estejam sempre alertas, defendendo a educação no campo, logo, a presença de homens e mulheres em defesa da escola pública na sua localidade vem fortalecendo o discurso contra o fechamento dessas escolas, apesar das inúmeras tentativas de sufocar e banalizar os movimentos por meio de legislações que vão na contramão dos povos do campo — a luta continua.

Em síntese, temos diante da análise do texto, que o ocorrido com as escolas no município de Aporé, bem como a inserção da cana-de açúcar e a chegada da soja, não foi diferente do que ocorreu no restante do país. Podemos observar que o município se apresenta como um dos mais ricos do Brasil, em 3º lugar, com uma população pequena — pouco mais de quatro mil habitantes, segundo estimativa do IBGE (2020) —, vem passando por grandes mudanças no campo e sua mecanização.

Grandes propriedades de terras que, anteriormente tinham uma grande concentração de famílias, as chamadas colônias com escolas etc., sofreram mudanças drásticas; em muitas delas reside apenas um morador para preservar o local, pois o primeiro acontecimento foi o fechamento da sua escola e o transporte dos alunos para a cidade ou para o povoado de Itumirim. Agora, a inserção da cana ou da soja, que demandam um novo modelo de trabalhador, o qual

não precisa necessariamente morar no local, em razão de poder ser transportado todos os dias, ocasionou o esvaziamento dessas localidades.

Voltamos a mencionar que a primeira forma de repressão contra o trabalhador e a família foi o fechamento das escolas no campo, muitas das vezes apoiado por eles mesmos e, aos poucos, sem que eles percebessem — assim como aconteceu com a escola que foi desligada do seu lugar, o trabalhador foi sendo conduzido a um novo modelo, no qual a não adequação ocasionou o desligamento da sua propriedade ou do local de trabalho.

Nosso intuito não é banalizar, nem condenar nenhuma forma de trabalho, tampouco apontar responsabilidades, mas sim demonstrar que a forma com que o capital trabalha e sua expropriação não acontece da noite para o dia, e que ainda nos encontramos em uma fase, ou melhor, processo iniciado na década de 1990, com a chegada de Fernando Collor ao poder e que tem como meta a diminuição da participação do Estado e o aumento das privatizações.

Esse quesito, aos poucos, vem avançando não somente sobre o fechamento de escolas no campo, mas em um novo modelo de escola pautada na tecnologia, conseqüentemente, na tentativa de esvaziamento das universidades, escolas urbanas e rurais, por um ensino que faça uso cada vez mais de tecnologias e ocupe menos os espaços coletivos e de discussão.

Como resultado, podemos concluir que assim como as escolas foram diminuindo no campo, as famílias também foram se deslocando para outras localidades, prova disso é que os entrevistados (professores e ex-alunos), antes moradores da zona rural, hoje residem na cidade; as famílias que moram nas fazendas estão em menor número e contam com o apoio do transporte escolar. Na análise dos sujeitos, restam as boas lembranças e o quanto estas escolas foram importantes para as famílias, porém asseveram que as dificuldades do acesso às escolas eram imensas.

Outro fato percebido foi o de as escolas oferecerem somente até a 4ª série do 1º Grau, por essa razão muitos alunos interrompiam seus estudos; aqueles cujos pais tinham parentes na cidade ou condições, traziam os filhos ou se mudavam para a cidade. Na tentativa de resolver o problema, a prefeitura criou e manteve a Casa do Estudante, mas, mesmo assim, ocorreram problemas com alguns alunos, por indisciplina e o poder público buscou outra alternativa: a de ofertar o ensino que foi aos poucos aderindo ao transporte escolar. Nenhum dos entrevistados veem o transporte como responsável pelo fechamento de escolas, mas sim como um apoio para aqueles que não tinham condição de chegar à escola. A questão posta foi: Por que os dirigentes e gestores não mantiveram as escolas núcleos em pontos estratégicos, o que diminuiria o tempo de permanência dos alunos dentro do transporte escolar? Se as escolas nucleadas estivessem

funcionando, diminuiria o tempo dos alunos no transporte, e o aluno renderia mais por estar mais descansado.

Portanto, as mudanças ocorridas no cerrado goiano não se deram de maneira isolada, foi algo crescente, acontecendo também nos Estados Unidos e na Europa na década de 1960, e, posteriormente, em outros países como o Brasil. Vimos que o Estado não tratou do mesmo modo suas escolas no campo, como demonstrou interesse em financiar o agronegócio, não inseriu as escolas no campo em programas, deixando nítido que ela não era prioridade. Isso acarretou o fechamento das escolas: a diminuição de matrículas e a municipalização do ensino, que levaram prefeitos, diante da responsabilidade da oferta do ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, a recorrer, em um primeiro momento, ao modelo de nucleação e, a partir de 1994, resolveu aderir ao PNTE que é umas das políticas ativas no campo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. 3 ed. In: PINSKY, Carla B. (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: ABDR, 2011. p. 155-202.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: velhos mestres de minas gerais (1924-1944)**. 2009. 310f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília. Brasília. 2009.

AMARAL, João. **Como fazer uma Pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, 2007.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, v.21, p. 43 -56, Juiz de Fora, 2007.

APORÉ (GO). **Lei nº 774, de 16 de dezembro de 1997**. Dispões sobre o Plano Plurianual para o Município de Aporé e dá outras. Aporé, Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé, 1997.

APORÉ (GO). **Lei nº 793, de 12 de agosto de 1998**. Dispõe sobre autorização para alienação de bens e prédios de escolas públicas ou suas demolições e dá outras providências. Aporé, Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé, 1998.

APORÉ (GO). **Lei nº 407, de 08 de agosto de 1984**. Dispõe sobre a criação, denominação e localização das escolas Municipais do 1º Grau. Aporé, Gabinete da Prefeitura Municipal de Aporé, 1984.

APORÉ (GO). **Lei nº 1229, de 29 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação-PME do Município de Aporé e dá outras providências. Disponível em: https://acessoainformacao.apore.go.gov.br/outras_informacoes/planomunicipal/id=25. Acesso em 22 de abr. de 2021.

AULETE, Caldas, **Minidicionário contemporâneo da língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Walmir. **Marxismo: História, Política e Método**. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%AAsicos1.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2021.

BARROS, Ilena Felipe. **Trabalho assalariado no campo e novas formas de exploração da força de trabalho camponesa**. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. <Disponível em: <file:///C:/Users/wansl/Downloads/ekeys,+TRABALHO+ASSALARIADO+NO+CAMPO+E+NOVAS+FORMAS+DE+EXPLORAÇÃO+DA+FORÇA+DE+TRABALHO+CAMPONES+A.pdf>> Acesso em: 04 de outubro de 2022.

BASSO, Jaqueline Daniela.; Bezerra Neto, Luiz. O transporte escolar rural no Estado de São Paulo: algumas considerações. **II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, 2013, São Carlos-**

SP. II Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo: Educação do campo: conteúdo e método. São Carlos SP, 2013. v. 1.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil: Promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição24.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 15 de novembro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição91.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição34.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição37.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição46.htm. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 15 de março de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição67.htm. Acesso em 08 de 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei 10.880 de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Cana Aumenta a produtividade de canaviais brasileiros e diminui área ocupada pela cana < Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/aumenta-a-produtividade-dos-canaviais-brasileiros-e-diminui-area-ocupada-pelo-cultivo-de-cana>. Acesso em 14 set. de 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em:> <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Programa%20de%20Expans%C3%A3o,Art.>> Acesso em 26/01/2021.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.< Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%2004,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em 20 de dez. de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Companhia Nacional de Abastecimento (Conab). Disponível em < <https://www.conab.gov.br/info-agro/safras>> Acesso em 30 de jun. de 2021.

BRASIL. Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. V I. Rio de Janeiro, 1990-IBGE.

BRASIL. Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966. Regulamenta os Capítulos I e II do Título II, o Capítulo II do Título III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d59428.htm. Acesso em 23 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm.> Acesso em 0 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996.** Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1946.htm#:~:text=DECRETO%20N%201.946%2C%20DE%2028%20DE%20JUNHO%20DE%201996&text=Cria%20o%20Programa%20Nacional%20de,PRONAF%2C%20e%20dá%20outras%20provid%C3%BAncias.> Acesso em 06 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 36, de 04 de dezembro de 2001.** Define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 abr, 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO.** Documento Orientador de Janeiro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de mar. 2021.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Maria Cristina dos. A importância do Materialismo Histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 251-272, ago. 2010.

BERNADI, José Ricardo. Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância. **XXV semana de Ciências Sociais, 50 anos do Golpe Militar.** Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf> Acesso em: 31 de dezembro de 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia, Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Maria Cristina dos. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista EXITUS**, Santarém, PA, v. 1, n. 1, p. 93-104, jul./dez. 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). 2003. Universidade Federal de Campinas, 2003.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Políticas Públicas de Educação do Campo: Reflexões Sobre o PRONACAMPO. ReDiPE: **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação.** Marabá, v.2, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2020.

BRITO, Flávia Lorena; PERIPOLLI, Odimar João. Origem e desenvolvimento do Capitalismo no campo: uma discussão para além dos números. **Revista NERA.** Presidente Prudente, n. 40, p. 39-60, set/dez. 2017.

BRITO, Flávia Lorena; PEREIRA, Cristiano Costa Pereira. (Re)Ocupação de terras e política agrária no Mato Grosso (Brasil): um resgate histórico (1937- 1985). **Revista História UEG - Anápolis**, v.4, n.1, p. 119-135, jan./jun. 2015.

BORGES, Júlio César Pereira. Do sertão ao cerrado: trajetórias do território e do sertanejo goiano. **Ateliê Geográfico**. Goiânia-GO, v. 11, n. 2, p. 156-169, ago. 2017.

BORGES, Pedro Célio Alves. Formação e Representações do Estado de Goiás. In: SOUZA, Dalva Borges. **Goiás: sociedade e estado**. Goiânia: Cênone Editorial, 2004.

BUGATTI, Naiara Franciele; IVASHITA, Simone Burioli. O processo de Pesquisa em História da Educação do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação - LEPHE/Uel. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, p. 21972-21984, set. 2013.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v3, n.1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

CAMPOS, Francisco Itami. A Política Tradicional em Goiás: 1930 a 1960. In: SOUZA, Dalva Borges de. **Goiás: sociedade e estado**. Goiânia: Cênone Editorial, 2004. p. 11-47.

CASTILHO, Denis. A Colônia Agrícola Nacional de Goiás (Cang) e a formação de Ceres-go – Brasil. **Élisée, Revista Geografia- UEG**. Goiânia, v.1, n.1, p.117-139, jan./jun. 2012

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. **Boletim da safra de cana-de-açúcar**. Safras 2020/2021. Vários levantamentos. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: < <https://www.conab.gov.br/info-agro/safra/cana/boletim-da-safra-de-cana-de-acucar> >. Acesso em: 09 out. 2021.

CARRASQUE, Oscar Ramiro. Conteúdo de apresentação. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/13607896-Palestrante-oscar-ramiro-carrasque-gerente-industrial-nardini-agroindustrial-ltda-usina-nardini.html>>. Acesso em 10 out. De 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

COSTA, João Paulo Reis. A educação do campo e o fechamento das escolas do campo. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 04, 2016, Universidade de Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos**, Santa Cruz do Sul: UNISC: 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14901>. Acesso em: 11 janeiro de 2020.

DA SILVA, Francis Borges. **Seguindo o boi e descobrindo o território: reflexão sócio territorial da pecuária bovina no município de Jataí (GO)**. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2011.

DAYRELL, E. G. **Colônia Agrícola Nacional de Goiás: análise de uma política de colonização**. Dissertação de Mestrado (Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1974.

DIAS, Denise Oliveira; OLIVEIRA, Hamilton Afonso de. A fronteira agrícola em Goiás: aspectos socioambientais. **Revista Guaju**, v.6, n.1, p. 29-52, jan./jun. 2020.

DUARTE, Newton. O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Demerval. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**. 1 ed. Autores Associados: Campinas, SP, 2021.

ENDLICH, Ângela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo, Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich; KARL, Marx. **Manifesto do Partido Comunista**. 2 ed. São Paulo, Editora Vozes, 2017.

FERNANDES, Elaine Nunes Silva. Formação agrária brasileira e a luta dos movimentos sociais no campo. In: VERAS, Edimilson Correia; AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Capital X trabalho no campo: questão agrária, agricultura familiar e trabalho no setor sucroenergético**. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 09-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

FERREIRA, Viviane Maria da Silva; MELO, Jayne Barbosa de; BARROS, Tamyres Maria Roque da Silva Cavalcante de; NOVA, Taynah de Brito Barra. Um estudo sobre o PNBE – programa nacional biblioteca na escola: reflexões sobre essa política de incentivo na sala de leitura Rachel de Queiroz. **III CONEDU- Congresso Nacional de Educação**-Universidade Federal Rural de Pernambuco/unidade acadêmica de Garanhuns.2016.

FOGAÇA André. **Onde Estão os Ricos no Brasil? Pesquisa Mostra as Cidades com Maior Renda**. Disponível em <<https://comoinvestir.thecap.com.br/onde-estao-os-ricos-no-brasil-cidades-com-maior-renda/>>. Acesso em 17/06/2021.

FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, n. 15, p. 193-226, jan.-jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOIAS. **Constituição do Estado de Goiás**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/17142>. Acesso em 14 de abr. de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Goiás possui 2º maior rebanho bovino do Brasil.** Disponível em <
<https://www.agricultura.go.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/3489-goi%C3%A1s-possui-2%C2%BA-maior-rebanho-bovino-do-brasil.html>. Acesso em 25 de out. de 2021.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998.** Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em:
http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm, acesso em: 10 de janeiro de 2020.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil.** 2017. 59f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** 8 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. A Construção da Categoria. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, SP, Número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aporé no Estado de Goiás.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/apore/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>>. Acesso em 14 de mai. De 2021.

IMB. **Instituto Mauro Borges.** Segplan-GO / Gerência de Sistematização e Disseminação de Informações Socioeconômicas- 2017. Disponível em:
<https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/goias-em-dados/godados2017.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2021.

JUNIOR, César Rota. Educação para o trabalho: um estudo comparativo entre a LDB/ 1961 e a LDB/1996. **Revista do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais -Educação, Escola e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2008.

KOSISK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARA, Ricardo. SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, abr./jun. 2015

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em marx e engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista: entre razões de direito e considerações políticas. **História**. São Paulo, v.34, n.2, p. 181-205, jul./dez. 2015.

MAPA. **Localização espacial da cidade de Aporé**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-18.9667114,-51.9350411,15z>> Acesso em 14 de mai. De 2021.

MANIFESTO/FONEC/2012. **Fórum Nacional de Educação do Campo - Manifesto à sociedade Brasileira**. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>. Acesso em 06 de jan. de 2023.

MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital** (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

KARL, Marx. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, vol. 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida; SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de; NUNES, Klívia de Cássia Silva. As escolas multisseriadas no Brasil: uma Análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015. In: NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Maria Cristina dos (orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 197-219.
- MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.
- MATOS, Margarete de. **Fechamento das Escolas do Campo: Impactos no Assentamento Conquista de Sepé**. 2018. Monografia (Especialização)- Instituto federal catarinense, Abelardo Luz, 2018.
- MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. 2016. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus Francisco Beltrão.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 445-450.
- MELZER, Ehrick Eduardo Martins. O direito à educação do campo e o PNLD CAMPO: a contradição na política educacional. In: Faleiro, Wender; Assis, Maria Paulina de; Farias, Magno Nunes; (Orgs.). **Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-44.
- MENDES, Claudinei Magno Magre. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 205-209, 2011.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOGUEIRA, Ariane Martins. **A Relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ovidor (go)**. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.
- NUNES, Daniela. Pesquisa historiográfica desafios e caminhos. **Revista de Teoria da História**, n. 5, p. 15-24, jun. 2011.

- NUNES, Heliane Prudente. **A era rodoviária em Goiás: impactos na estrutura rural e urbana (1930-1961)**. 1984. 259f. Tese (Dissertação)- Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1984.
- ORSO, Paulino José. **Pedagogia Histórico-Crítica no Campo**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; SANTOS, Maria Cristina dos. (orgs.), *Navegando Publicações*: Uberlândia, MG, 2016.
- OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Antônio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.) Florianópolis: Insular, 2011.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- PÁDUA, Andréia Aparecida Silva. A Sobrevida da Marcha para o Oeste. **Estudos**, Goiânia, v. 34, n. 7-8, p. 623-643, jul. ago. 2007.
- PRADO, Rachel Bardy; FERREIRA, Carlos Eduardo Gonçalves; BENITES, Vinícius de Melo; NAUMOV, Alexey. **Mapeamento e descrição do padrão de uso e cobertura da terra em municípios do sudoeste goiano a partir de imagens orbitais TM/Landsat-5**. Dados eletrônicos. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009.
- PEREIRA, Eliane C. Manso. O Estado Novo e a Marcha para o Oeste. **História e Revista**. Goiânia, V. 2 n.1, p. 113-129, jan./jun. 1997.
- PINTO, Rubia-Mar Nunes. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na História da Educação em Goiás. **Revista Roteiro**, Joaçaba, p.127-152, 2013.
- PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. 1 ed. Cortez: São Paulo, 2012.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.
- PIRES, Mauro Oliveira. Programas agrícolas na ocupação do cerrado. **Sociedade e Cultura**, v. 3, n. 1 e 2, jan/dez. 2000, p. 111-131
- RIBEIRO, Andréia Couto; JESUS, Wellington Ferreira. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRANSPORTE ESCOLAR: um olhar sob a assistência dos programas federais para a educação básica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 135-159, dez 2015.
- RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. 12 ed. Autores Associados: São Paulo, 1992.

- RICHARD, David; SANTOS, Ramofly Bicalho. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 86-105, jan./jun., 2017.
- ROCHA, Antônio Carlos. **Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; MATIAS, Rodrigues Adriège; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.
- RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **A trajetória da cana-de-açúcar no Brasil: perspectivas geográfica, histórica e ambiental**. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ROSSI, Rafael. Materialismo histórico-dialético e educação do campo. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.8, n.2, p. 249-270, 2014.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 61-83, maio de 2012.
- SANDER, Emir. **GRAMSCI: Poder, Política e Partido**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- SANTIAGO RODRIGUES, Silvaci Gonçalves. **Caracterização das escolas localizadas no campo na Microrregião de Iporá – Go**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2014.
- SALES, Suze da Silva. O novo contexto rural e o papel do educador. In: II Congresso Mineiro de Formação para a Educação Básica, 2005, Patos de Minas. **Caderno de Resumos: II Congresso Mineiro de Formação para a Educação Básica**. Patos de Minas: Ed. Unipam, 2005.
- SANTOS, Manoel Gonçalves dos; BEZERRA NETO, Luiz. O método de Marx: dimensões filosóficas, política e teórico- científica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 54-71, 2018.
- SANTOS, Christiane Fernandes dos; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; ARAÚJO, Iriane Teresa de; GUEDES, Zildenice Matias. A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 2, p. 33-52, abr./jun. 2014.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p 178-195, dez. 2015.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Políticas Públicas de Educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO**. 2016. 108f. Relatório de estágio (Pós-doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-635.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na mesorregião do leste goiano: Que crime é esse que continua?** 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em meio ambiente e desenvolvimento rural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, P. 264-289, out. 2020.

SANTOS, Mauro Augusto dos; BARBIERI, Alisson Flávio; GUEDES, Gilvan Ramalho; MACHADO, Carla Jorge; CARVALHO, José Alberto Magno de. Dinâmica Demográfica e uso da Terra no Cerrado Brasileiro: reflexões a partir da experiência do Padap. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, SP, Vol. 50, Nº 2, p. 319-332, abr./jun. 2012.

SALES, Suze da Silva; COSTA, Sidiney Alves. Movimentos sociais, educação do campo e pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. In: NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Maria Cristina dos (orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

SALIM, C. A. As políticas econômica e tecnológica para o desenvolvimento agrário das áreas de cerrados no Brasil: Avaliação e perspectivas. **Cad. Dif. Tecnol.** Brasília: [s.n.], v.3, n.2, p.297-34, maio/ago. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Campinas, SP, 2013.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Autores Associados: Campinas, SP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; SANTOS, Maria Cristina dos. (orgs.), **Navegando Publicações: Uberlândia, MG**, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional**. 5 ed. Autores Associados: Campinas, SP, 2016.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1971.

SCHMITZ, Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014**. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus de Francisco Beltrão. 2015.

SEGANFREDO, Katia Aparecida. **Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo do Paraná**. Tese de Doutorado – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014

SOARES, Rita de Cássia Murta Rocha. A particularidade da responsabilidade social na agroindústria canavieira. In: VERAS, Edimilson Correia; AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Capital x trabalho no campo: questão agrária, agricultura familiar e trabalho no setor sucroenergético**. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 113-145.

STOPPELLI, I. M. B., MAGALHÃES, C. P. Saúde e segurança alimentar: a questão dos agrotóxicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, p.91-100, 2005.

SOUZA, Edimar José de. Civilizar o Rural: Memórias de Práticas em Torno da Aula Pública Municipal no Morro dos Bois-Novo Hamburgo/RS (1933-1952). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 50, p 18-30, maio de 2013.

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Francilane Eulália de. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, n. 103, jul. de 2016.

SOUZA, Francilane Eulália de. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês?** 2012. 380f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Tecnologia-Campus de Presidente Prudente. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados: São Paulo, 1992.

VALDEZ, Diana. Retratos da educação escolar em Goiás no século XX. **Revista Educativa** - Departamento de Educação UCG. V 01. nº1, 2004, Goiânia. p. 41- 65.

VALDEZ, Diane, BARRA, V. M. Lopes da. História da Educação em Goiás: estado da arte. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan./abr. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Wansley Ferreira de Freitas é aluno do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. Na condição de pesquisador, com interesse em coletar dados sobre as escolas no campo do município de Aporé/GO, realizará entrevistas com professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, gestores, ex-gestores, e demais envolvidos com o ensino da área rural desse município.

Sua participação na pesquisa é voluntária, havendo liberdade para não responder perguntas e desistir da entrevista quando quiser. A entrevista terá duração média de _____ minutos, será gravada em áudio e o pesquisador seguirá um roteiro, ouvindo, anotando e gravando as respostas. Suas respostas poderão ser utilizadas na publicação dos resultados da pesquisa, mas a sua identificação será mantida em absoluto sigilo.

Os dados serão guardados e usados estritamente para fins educacionais. Sua participação contribuirá para ampliar o conhecimento existente sobre: As mudanças ocorridas no campo brasileiro, provocados pelo novo modelo econômico neoliberal e a sua relação com o fechamento das escolas localizadas no campo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos ou operacionais envolvidos, os participantes poderão contatar, a qualquer tempo, o doutorando Wansley Ferreira de Freitas, responsável pela pesquisa, através do número de telefone (64) 999782769 ou pelo endereço eletrônico de E-mail wansleyf@hotmail.com.

A sua autorização neste Consentimento Livre e Esclarecido será concedida mediante o preenchimento de seu nome e assinatura.

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa de Wansley Ferreira de Freitas. Declaro que li e entendi todas as informações referentes ao estudo e que todas as minhas dúvidas e perguntas foram adequadamente respondidas.

Assinatura: _____ Data: ____/____/_____

Wansley Ferreira de Freitas/Pesquisador

APÊNDICE 2. Questionário e roteiro das entrevistas semiestruturadas

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Onde você mora? () Centro () Bairro () Zona Rural Cidade: _____
3. Vínculo (s) empregatício (s): () municipal () estadual () privado
4. A sua situação funcional é: () efetivo () não concursado () contrato
– Carga horária: _____
5. idade: () _____
6. Tempo que atua no magistério: _____
7. Você exerce outra atividade profissional? () sim () não
Se sim, qual? _____
8. Qual a sua escolaridade/graduação? _____
E pós-graduação, qual? _____
9. Você já trabalhou em uma escola do campo? Quantos anos?

10. Na época que você atuou nas escolas do campo, qual era a sua formação?

11. Qual era a sua idade

APÊNDICE 3³⁶. Questionário aos professores que atuaram nas escolas do campo de Aporé/GO

1. Identificação:

Escola pesquisada: _____

Endereço da Escola: _____

Entrevistado(a): _____

2. Em quais escolas situadas no campo você atual? Qual a sua localização?
3. O que o/a motivou a trabalhar em uma escola no campo?
4. Você já era professora ou você se tornou professora a partir de um convite para dar aula nessas escolas?
5. Na época que você trabalhou nas escolas no campo, você residiu em qual local?
6. Quantos quilômetros da sua casa a unidade escolar que você trabalhava?
7. Estas escolas eram longe da zona urbana?
8. Elas funcionavam em um prédio próprio ou e uma casa com famílias?
9. Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente?
10. Como os alunos faziam para chegar à escola?
11. Quando passou a ser discutido o fechamento das escolas no campo?
12. A escola que você trabalhava tinha quantas salas de aulas?
13. Qual o motivo que as escolas no campo passaram a ser fechadas?
14. Você foi ouvida (o) durante o processo de destituição das escolas? Qual foi a sua opinião?
15. As famílias da comunidade escolar foram ouvidas durante o processo? Elas foram de acordo?
16. Após o fechamento das escolas no campo, qual o caminho profissional que você tomou?
17. Você gostava de atuar na escola?
18. Além de professora você desempenhava outro papel dentro da escola?
19. A estrutura da escola era adequada, com banheiros para alunos e professores, cozinha, lousa iluminação, forro e acústico? Justifique a sua resposta.
20. Os materiais didáticos utilizados pelo professor eram repostos de acordo com a necessidade, por meio da SME e Prefeitura? Se não, explique os tipos de dificuldades encontradas.
21. Na sua opinião você acredita que o transporte escolar contribuiu com o fechamento das escolas no campo?
22. A Escola Municipal Deltrudes Ferreira Limão foi a única escola a permanecer aberta. Você acredita que ela corre o risco de ser fechada? Justifique.
23. Qual era o maior desafio para você em ser um professor de uma escola no campo?
24. Se fosse hoje você aceitaria que se fechasse as escolas no campo? E as famílias?
25. Com o fechamento das escolas no campo você acredita que houve algum impacto na vida da comunidade escolar e principalmente dos alunos? Justifique.
26. Na sua opinião qual os motivos que levaram ao fechamento das escolas no campo e se o crescimento do agronegócio influencia ou influenciou saída de várias famílias do campo.
27. Dê sua opinião sobre o transporte escolar
28. Tem algo que não foi lhe perguntado que você gostaria de acrescentar?

³⁶ Adaptado de MAZUR (2016) e Santos (2017).