

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO EM ECOLOGIA E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL**

**ANGELITA LOPES**

**INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DO CAMPO NOS MUNI-  
CÍPIOS DE PIRES DO RIO E PORANGATU (GO)**

Goiânia - GO  
2013

**ANGELITA LOPES**

**INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DE PIRES DO RIO E PORANGATU (ESTADO DE GOIAS).**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ecologia e Produção Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Goiânia – GO  
2013

Lopes, Angelita.

Indicadores de sustentabilidade em escolas do campo nos municípios de Pires do Rio e Porangatu (GO) [manuscrito] / Angelita Lopes. – 2013.  
114 f. ; il. ; grafs. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Ecologia e Produção, 2013.  
“Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa”.

1. Educação rural. 2. Sustentabilidade. I. Título.

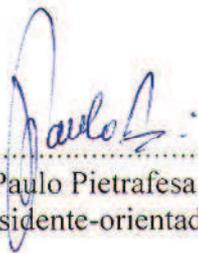
CDU: 37.018.51(043)

ANGELITA LOPES

**INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DO CAMPO NOS  
MUNICÍPIOS DE PIRES DO RIO E PORANGATU (GO)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DEFENDIDA E APROVADA EM 11 DE MARÇO DE 2013

**BANCA EXAMINADORA**



.....  
Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa / PUC Goiás  
(presidente-orientador)



.....  
Prof.ª Dr.ª Amone Inácia Alves / UFG (avaliadora externa)



.....  
Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva / PUC Goiás  
(avaliador interno)

## DEDICATÓRIA

Dedico  
este trabalho as  
pessoas que estão ou estiveram  
diariamente ao meu lado, transmitindo fé, amor,  
alegria, determinação, paciência, e coragem,  
tornando os meus dias mais felizes e bonitos. Ao  
meu pai, Luiz que direta, ou indiretamente esteve presente  
em todos os momentos dessa jornada e me deu força para continuar,  
a minha mãe Serafina, por toda a parceria com que me acompanhou  
em toda essa longa jornada,  
aos meus filhos, Luiz e Santiago  
e minhas irmãs e sobrinhos.  
Sem vocês eu  
não seria nada!  
Ao Prof. Eguimar Chaveiro  
contradição do amor e do perfeito  
que com sua humildade calou meu sorriso!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos:

- Ao orientador Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa, que com toda paciência e dedicação nos acompanhou nessa caminhada, entre construções e desconstruções do saber.
- Às Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Machado e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia Castro, pela ajuda e compreensão, mulheres que não se deixam abater pelas lutas da vida, que vibram com nossas conquistas, que a cada dia se encantam pelo mundo e pela vida!
- Ao prof. Marcos Antônio, ardente paciência, exemplo de amor e ternura nas indomáveis essências do ser.
- Ao Prof. Hudson, exemplo de austeridade, que com seu caráter lutador, nos desafia a busca de um mundo melhor.
- Aos meus companheiros do Centro Memória Viva da UFG/FE, onde as dificuldades são impotentes perante a perseverança.
- Aos amigos e familiares, que foram as bases de toda nossa formação.

## EPÍGRAFE

“Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem como querem... a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

*Karl Marx*

## RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a condição de sobrevivência das escolas de educação do campo no contexto de desenvolvimento sustentável no Estado de Goiás através dos indicadores de sustentabilidade. Um dos desafios em abordar a questão, é apreender o conhecimento através do olhar de vários teóricos que caminham por temáticas como desenvolvimento sustentável, indicadores de sustentabilidade e educação do campo. Tal proposta constitui-se numa tentativa de colaborar com a construção de um quadro que apresente as condições de sustentabilidade das escolas localizadas no espaço rural, visando colaborar com soluções para uma realidade, em que diversos sujeitos estão excluídos e sem acesso ao sistema de ensino regular. O desafio da pesquisa é afirmar e religar o conhecimento através do olhar destes teóricos, no entendimento que a educação do campo reúne vários elementos delimitadores de seu campo próprio de investigação, a partir de suas experiências específicas concretizadas ao longo da formação de sua identidade social. Os eixos centrais delimitados desta pesquisa referem-se aos indicadores de sustentabilidade e educação do campo, analisados em sua interação com os modelos de desenvolvimentos e políticas educacionais adotados no estado de Goiás, por meio dos indicadores de sustentabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informações Socioeconômicas (SEPIN).

**Palavras-chave:** Indicadores de sustentabilidade, Educação do Campo, Desenvolvimento Sustentável.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the condition of the survival of rural education schools in the context of sustainable development in the State of Goiás through sustainability indicators. One of the challenges in addressing the issue, is to grasp the knowledge through the eyes of several theorists who walk by themes such as sustainable development, sustainability indicators and field education. This proposal constitutes an attempt to collaborate with the construction of a table showing the conditions of sustainability of schools located in rural areas in order to collaborate with solutions to a reality in which various persons are excluded and no access to mainstream education . The challenge of the research is to affirm and reconnect knowledge through the eyes of these theorists, on the understanding that education brings together various elements of the field delimiters of his own field of research, from their specific experiences carried over from the formation of their social identity. The central axes defined in this research relate to sustainability indicators and field education, analyzed its interaction with the models of development and educational policies adopted in the state of Goiás, through sustainability indicators of the Brazilian Institute of Geography (IBGE) Ministry of Education and Culture (MEC), Superintendent of Statistics, Research and Socioeconomic Information (SEPIN).

**Keywords:** Sustainability Indicators, Rural Education, Sustainable Development.

## SIGLAS UTILIZADAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural  
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CFRs - Casas Familiares Rurais  
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais  
CEB – Conselho de Educação Básica  
CEFFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância  
CFMs - Casas Familiares do Mar  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento  
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CT&I - Ciência, tecnologia e Inovação  
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
ECORs - Escolas Comunitárias Rurais  
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas  
EFAGOIÁS - Escolas Famílias Agrícola de Goiás  
EMATER - Empresa de Assistência técnica e Extensão Rural  
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
EPAs - Escolas Populares de Assentamentos  
ETAs - Escolas Técnicas Agrícolas  
FAEG - Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IMB - Instituto Mauro Borges  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrícola  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MST - Movimento dos Sem Terra  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OLVEGO - Óleos vegetais de Goiás Ltda  
ONGs - Organizações não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PEA - Programa Escola Ativa  
PIB - Produto Interno Bruto  
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNAE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PSECD - Plano Setorial de educação, Cultura e Desportos  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

*SEGPLAN* - Secretaria de Gestão e Planejamento

SR – Sindicato Rural

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

SEPIN – Superintendência de Estatística de Pesquisa e Informação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNE - União Nacional de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1.</b> Produção de Alimentos pela Agricultura Familiar (%) – 2010/2011.....   | 55 |
| <b>Quadro 2.</b> Princípios do Programa Escola Ativa (PEA).....   | 57 |
| <b>Quadro 3.</b> Rendimento Mensal Domiciliar Per Capita Nominal – Rural - 2010.....  | 64 |
| <b>Quadro 4.</b> Escolas de educação do campo das redes municipais e população por localização e faixa etária, por estados selecionados.....  | 65 |
| <b>Quadro 5.</b> Microrregião de Porangatu - Valor do rendimento nominal médio mensal e número de emprego por setor de atividade – 2010.....  | 79 |
| <b>Quadro 6.</b> População do Município de Porangatu/GO - 1980–2010.....  | 80 |
| <b>Quadro 7.</b> Microrregião de Porangatu - Rebanho Bovino, Suíno, aves e Produção de Leite, Produção de Grãos – 2010.....   | 81 |
| <b>Quadro 8.</b> Escolas Rurais da Microrregião de Porangatu – Rede Municipal Ensino Fundamental, 2007-2010.....  | 86 |
| <b>Tabela 1.</b> Taxa de Não Alfabetizados entre Pessoas de 10 Anos ou Mais, Segundo as Unidades da Federação. Brasil, Censo de 1920, 1960, 2000 e 2010 (%).....                    | 32 |
| <b>Tabela 2.</b> Características dos Estabelecimentos Agropecuários, Segundo Tipo de Agricultura - Brasil 2006.....   | 55 |
| <b>Tabela 3.</b> Taxa de Rendimento. Rede Municipal do Estado de Goiás.....   | 58 |
| <b>Tabela 4.</b> Distribuição da população por escolaridade, segundo condições de atividade, ocupação e local de residência – Brasil 2009 (em %).....                               | 60 |
| <b>Tabela 5.</b> População Residente Total Rural - Densidade demográfica - Estado de Goiás, 2010.....   | 62 |
| <b>Tabela 6.</b> Microrregião de Porangatu - População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - 1991, 2000, 2010 – 11.....  | 77 |
| <b>Tabela 7.</b> Microrregião de Porangatu - Número de escolas, salas de aula, alunos matriculados e taxa de analfabetismo (população de 10 anos ou mais de idade) - 2009 – 11..... | 79 |
| <b>Tabela 8.</b> Microrregião de Pires do Rio. População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - 1991, 2000, 2010 - 11.....  | 89 |
| <b>Tabela 9.</b> Microrregião de Pires do Rio - Rebanho bovino, suíno, aves, produção de leite e produção de grãos – 2011.....  | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 10.</b> Microrregião de Pires do Rio - Valor do rendimento nominal médio mensal e número de emprego por setor de atividade – 2010.....                                       | 91  |
| <b>Tabela 11.</b> Microrregião de Pires do Rio. Número de escolas, salas de aula, alunos matriculados e taxa de analfabetismo (população de 10 anos ou mais de idade) - 2009 – 11..... | 92  |
| <b>Tabela 12.</b> Escolas de Educação do Campo da Microrregião de Pires do Rio – Rede Municipal Ensino Fundamental, População de 6 a 14 anos, número de matrícula - 2007-2010.....     | 93  |
| <b>Figura 1.</b> CEFFAS: Distribuição por região geográfica, Brasil, 2009.....   | 53  |
| <b>Figura 2.</b> Microrregiões de Pires do Rio e Porangatu – Estado de Goiás – 2012.....   | 74  |
| <b>Figura 3.</b> Microrregião de Porangatu – Estado de Goiás – 2012.....   | 76  |
| <b>Figura 4.</b> Microrregião de Pires do Rio.....   | 88  |
| <b>Figura 5.</b> Acidente de ônibus do transporte escolar – Povoado de Linda Vista, Porangatu, GO - 2011.....  | 96  |
| <b>Figura 6.</b> Escola de Educação do Campo - Sala dos professores, coordenação e direção conjugados – Porangatu – GO.....  | 98  |
| <b>Figura 7.</b> Escola Reunida Brandina Tavares, Porangatu – GO.....  | 99  |
| <b>Figura 8.</b> Escola Reunida Brandina Tavares, Porangatu– GO.....   | 99  |
| <b>Figura 9.</b> Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, Porangatu, GO.....   | 99  |
| <b>Figura 10.</b> Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, Porangatu, GO.....  | 100 |
| <b>Figura 11.</b> Educação do Campo - Sala Multisseriada – Porangatu – GO.....   | 100 |
| <b>Figura 12.</b> Área coberta em escola de educação do campo – Porangatu – GO.....  | 102 |

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO .....  | 14  |
| CAPITULO I – AMARRANDO OS NÓS: DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E INDICADORES À EDUCAÇÃO.....   | 18  |
| 1.1 Indicadores de Sustentabilidade.....  | 26  |
| 1.1.1 Indicadores, Educação e Desenvolvimento: um discurso (re)novado.....  | 28  |
| 1.2 Da raiz a flor: o sentido da educação do campo no processo do desenvolvimento sustentável.....  | 34  |
| CAPITULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO ATRAVÉS DO CONTEXTO .....   | 39  |
| 2.1 Educação do campo – reconhecimento político em busca da cidadania.....  | 47  |
| 2.2 Elementos dos projetos e programas educacionais à educação do campo.....  | 51  |
| 2.2.1 Escolas de Alternância: a relação entre trabalho e educação para o Desenvolvimento Sustentável.....   | 51  |
| 2.2.2 Programa Escola Ativa: uma aproximação com a educação do campo.....   | 56  |
| 2.3 Puxando o fio da história: relação educação e desenvolvimento - perspectivas e possibilidades – um olhar através dos indicadores de sustentabilidade..... | 59  |
| CAPITULO III – REFLEXÕES A PARTIR DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....  | 68  |
| 3.1 Construções: da escola do discurso à escolas do direito - educação do campo nas microrregiões de Porangatú e Pires do Rio.....                            | 74  |
| 3.1.1 Microrregião de Porangatú: a sustentabilidade do município de Porangatú.....  | 75  |
| 3.1.2 Microrregião de Pires do Rio.....   | 88  |
| 3.1.3 Avaliação da sustentabilidade das escolas por meio de indicadores .....   | 93  |
| Conclusões.....   | 105 |
| BIBLIOGRAFIA.....   | 107 |

## INTRODUÇÃO

Analisar as condições de existência das escolas do campo no contexto de desenvolvimento sustentável no estado de Goiás através dos indicadores de sustentabilidade constitui o objetivo central desta pesquisa. Para alcançar as metas propostas os campos conceituais de investigação traçados são o desenvolvimento sustentável e os indicadores de sustentabilidade tratados em sua interação com a Educação do Campo.

A investigação das condições de sustentabilidade das escolas do campo surgiu como proposta de vínculo ao Projeto “Levantamento de indicadores e as dimensões de sustentabilidade em áreas de expansão agropecuária no Estado de Goiás” da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O referido projeto tem como proposta a “compreensão do papel do Estado Nacional na sua política de ocupação dos espaços vazios e de integração do país”, através das condições de sustentabilidade do estado, e ocorreu no período de fevereiro de 2011 a dezembro de 2012. Registram-se aqui os agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro que muito ajudou na concretização de nossas pesquisas.

O presente trabalho recuperou o processo histórico da educação do campo, buscando compreender: Quais os significados e implicações de uma articulação entre educação do campo e sustentabilidade e, educar para sustentar o que? Que concepção de educação gira em torno dos princípios e fundamentos da educação do campo? A ausência do direito a uma educação com suas especificidades voltadas ao atendimento das necessidades dos sujeitos camponeses colabora com o aumento das desigualdades sociais, econômicas e culturais do país?

O pressuposto é de que existe uma articulação entre desenvolvimento e educação. O sistema educacional inserido na dinâmica de desenvolvimento da sociedade espelha as tensões e conflitos existentes, entre os sujeitos que se posicionam em defesa de diferentes interesses. As circunstâncias destas articulações ocorrem através das propostas e modelos de desenvolvimento econômico, que ao ampliarem seus projetos, direcionam as políticas educacionais para o atendimento de determinados interesses, criando tensões e resistências, por meio da legitimação do consenso nas estruturas sociais.

Desta forma, a educação do campo é considerada como elemento estratégico para o desenvolvimento sustentável do país por preconizar inovações que visam a transformação da realidade produtiva e de novas relações entre os seres humanos e o ecossistema. A educação do campo apresenta como proposta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero e étnico-racial.

A educação do campo não pode se eximir do debate em torno do desenvolvimento sustentável, por sua possibilidade em contribuir com a formação de posturas sustentáveis. Sua contribuição surge do processo pedagógico de formação humana e de uma nova maneira de ensinar, pois compreende a sustentabilidade como uma possibilidade de articular o desenvolvimento a preservação do meio ambiente. Desta forma permite a mudança no olhar em relação aos ciclos que compõem a teia da vida. Para tornar efetivo o debate em torno da sustentabilidade é preciso repensar o modelo de educação ofertado.

O conceito de educação do campo aqui adotado ultrapassa o sentido de ensino por seu significado complexo fundamentado nas práticas educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, com amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996, em seu capítulo II, Art., 23, 26 e 28, que define adaptações e adequações na oferta da educação básica às populações rurais, visando o atendimento de suas peculiaridades de vida, com currículos e metodologias apropriadas, organização escolar própria e adequação da educação à natureza do trabalho na zona rural.

A caracterização também aparece no parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 36/2001, que define a educação rural como educação do campo, que incorpora os espaços de floresta, de pecuária, das minas, pesqueiros, extrativistas, caiçaras e ribeirinhos como territórios de possibilidades e produção de conhecimento próprio e de condições de existência de realização social. O conceito é igualmente amparado pela Lei 7.352 de 2010, que define a política de ampliação e qualificação da oferta da educação do campo em seus diversos níveis em regime de colaboração entre a União, os Estados, Municípios e Distrito Federal, em acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A educação do campo visa atender as especificidades das populações que estão fora do espaço considerado como urbano, buscando religar o conheci-

mento escolar ao modo próprio de viver, pensar e produzir das populações identificadas como rural, ou do campo.

É pertinente salientar que a educação do campo deve ser entendida por sua intencionalidade enquanto movimento que busca articular os conhecimentos e saberes da educação em uma proposta de projeto de desenvolvimento social. Assumindo o desafio que emerge da práxis pedagógica da educação do campo, buscaremos articular seu fundamento aos princípios do desenvolvimento sustentável e indicadores de sustentabilidade. Para tanto, a procura foi pela busca conceitual das temáticas envolvidas, situando-as no contexto nacional, para entender a educação do campo enquanto território de conhecimento específico enraizado no estado de Goiás.

A partir destes entendimentos e reflexões, buscar-se-á conhecer a realidade das escolas de educação do campo e sua concretização com as condições de sustentabilidade, esperando contribuir com a ampliação do olhar para os problemas encontrados e apontar soluções que efetivamente colaborem com a garantia da educação do campo como direito do sujeito que mora no espaço rural e como dever do Estado em ofertar uma educação de qualidade.

Para uma aproximação da realidade das escolas de educação do campo, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa por sua proposta de conhecimento amplo da realidade através de dados que não podem ser quantificados. De acordo com os objetivos deste estudo, a escolha foi pela abordagem descritiva ou bibliográfica por seus objetivos definidos em orientar, analisar e descrever fatos e fenômenos, a fim de estabelecer relações com o problema apresentado.

A base dos procedimentos teve apoio na pesquisa bibliográfica, como proposta de organizar e amparar a produção teórica consultada, com a finalidade de fornecer a fundamentação teórica ao trabalho, possibilitando melhor compreensão do objeto investigado. Como fonte de suporte a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental serviu de estratégia de coleta de dados na busca de informações em mapas, tabelas estatísticas, desvelando informações.

O aprofundamento da temática foi por meio do estudo de caso das escolas selecionadas nas microrregiões de estudo, por sua capacidade de observar casos específicos, e pela capacidade de aprofundar o conhecimento a respeito do objeto estudado.

Dentre os autores que analisam a temática da sustentabilidade destacamos, Bursztyn (2001; 2008), Veiga (2003; 2006; 2007; 2008; 2010) e Sachs (2004), contribuindo com a ideia do que é o desenvolvimento sustentável. Van Bellen (2002) e Silva e Souza Lima (2011) buscam explicitar e conceituar os indicadores enquanto instrumento de mensuração da situação de sustentabilidade e monitoramento da qualidade de vida. Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes (2008), trazem a proposta da educação do campo enquanto direito do camponês e dever do Estado, e articulando a educação neste contexto, Severino (1986; 2000) e Leite (1999).

O presente trabalho está dividido em três capítulos. Inicialmente são apresentados os conceitos e a discussão teórica do desenvolvimento sustentável, indicadores de sustentabilidade e suas aproximações com a educação do campo. O segundo contextualiza o objeto de estudo a partir do surgimento da educação rural até os dias atuais, descrevendo o percurso da criação da educação do campo através de seus aparatos legais, e sua relação com a sustentabilidade no estado de Goiás. O terceiro define o percurso metodológico e a análise dos dados coletados, com a proposta de articular as informações obtidas com o referencial teórico utilizado de modo a perceber as condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo definidas como objeto de estudo.

## 1. AMARRANDO OS NÓS: DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E INDICADORES À EDUCAÇÃO.

A constatação de que a degradação ambiental pode trazer riscos à vida humana leva a busca pelo desenvolvimento que tenha como princípio a sustentabilidade planetária. A preservação do meio ambiente passa a ser entendida como urgência necessária à manutenção da vida. O desenvolvimento deve evoluir sem comprometer a capacidade de suporte do ecossistema (BOFF, 2012).

Buscando colaborar com o debate sobre a sustentabilidade, Sachs (2004) propôs alguns fundamentos sobre o desenvolvimento sustentável. Para o autor, este deve ser percebido através de um conceito multidimensional baseado em objetivos sociais e éticos, capaz de promover o crescimento das riquezas de forma equitativa<sup>1</sup>, respeitando o equilíbrio do potencial latente da economia. O autor apontou a necessidade do desenvolvimento includente ou ecodesenvolvimento, para que se encontre a direção rumo às potencialidades ainda não aproveitadas, em que:

A maneira natural de se definir o desenvolvimento includente é por oposição ao padrão de crescimento perverso, conhecido, como já se mencionou, na bibliografia latino-americana como “excludente” (do mercado de consumo) e “concentrador” (de renda e de riqueza). [...] o desenvolvimento excludente requer, acima de tudo, a garantia do exercício dos direitos civis, cívicos e políticos (SACHS, 2004, p. 81).

Sachs (2004), defendeu o resgate dos direitos humanos como uma redenção da dívida social promovida pelo desenvolvimento econômico injusto e acumulado durante décadas como chave para a inclusão. O desenvolvimento includente deve ser compreendido em oposição direta ao crescimento excludente, que tem como aspectos principais: mercado de trabalho fortemente segmentado e de subsistência, sem acesso à proteção social; a fraca participação política (ou quase exclusão), que desarticula a luta diária pela sobrevivência.

Para que se torne sustentável, o desenvolvimento deve ser planejado, atendendo a capacidade de carga local garantindo o crescimento econômico acompanhado de igualdade social, oferecendo condições para a montagem de estratégias:

---

<sup>1</sup> Equidade para Sachs (2004) significa o tratamento desigual dispensado aos desiguais, de forma que as regras do jogo favoreçam a participação dos mais fracos.

[...] de desenvolvimento triádica que consiste na consolidação e na expansão de um núcleo modernizador de economia composto de indústrias, minas e agricultura mecanizada de alto valor agregado, intensivo em conhecimentos e competitivos, juntamente com a promoção de um crescimento puxado pelo emprego e a ação direta para o bem estar da população (SACHS, 2004, p. 71).

Veiga (2006), apontou diferentes entendimentos sobre desenvolvimento, sendo o mais frequente como sinônimo de crescimento econômico, seguido pelo entendimento do desenvolvimento como ilusão ou mito. O autor afirmou que os dois conceitos de desenvolvimento apontados acima não levaram em consideração os processos históricos, o progresso complexo da sociedade, as abordagens éticas e impactos ecológicos, percebendo somente fenômenos secundários em seu processo, e por tanto promovem maior ruptura no contexto social.

Veiga (2006), assim como Sachs (2004), defendeu a proposta da construção de um novo paradigma científico capaz de superar o desenvolvimento pautado no industrialismo, desta forma entende que:

[...] desenvolvimento é um processo aberto que cria diversidade e complexidade, por que múltiplas generalidades são fonte de múltiplas diversificações – algumas ocorrendo simultaneamente, em paralelo, outras em sequência. [...] não adianta pensar o desenvolvimento de forma linear, ou mesmo como um conjunto de linhas abertas. Ele opera com uma linha de co-desenvolvimentos interdependentes. Sem essa rede não há desenvolvimento (VEIGA, 2006, p. 120).

O desenvolvimento sustentável ou a sustentabilidade deve ser entendido enquanto um objetivo a ser alcançado, como uma forma de garantir às condições necessárias de sobrevivência às atuais e futuras gerações e, como processo social responsável de utilização dos recursos naturais e distribuição equitativa dos bens produzidos em escala mundial (SACHS, 2004; VEIGA, 2006).

Sachs (2004), afirmou que o conceito de desenvolvimento com base na sustentabilidade ambiental representou um compromisso moral e ético em direção a responsabilidade integrada das condições ambientais, sociais e econômicas para com as futuras gerações. Um tratado em busca do desenvolvimento harmônico que respeite as limitações de resiliência<sup>2</sup> do planeta, com a utilização consciente dos recursos naturais com equidade entre as gerações presentes e futuras.

---

<sup>2</sup> Resiliência segundo Veiga e Zatz (2009), é a capacidade do ecossistema se recuperar ou de se adaptar a mudanças. Quando a resiliência de um ecossistema é rompida, isso quer dizer que ele perdeu essa capacidade e desaparecerá.

Nesta perspectiva, apresentam-se questões como: quais são os problemas ambientais a serem enfrentados? O que promove esta situação de insustentabilidade e quais as soluções apresentadas? Como se pode mensurar ou medir os avanços e retrocessos deste processo rumo à sustentabilidade?

Os problemas mais graves a ser enfrentado rumo ao desenvolvimento sustentável apontado por Sachs (2004), Veiga (2006) e Boff (2012) são:

- ✓ As mudanças climáticas, consequência direta da queima de combustíveis fósseis e das florestas;
- ✓ A possibilidade do déficit de energia pelo esgotamento das fontes de petróleo, e a pouca utilização de outros recursos disponíveis;
- ✓ A redução dos serviços e benefícios ambientais (água, madeira, alimentos, e outros), devido principalmente à falta de sustentabilidade no planejamento da agricultura tradicional e das condições de vida nos meios urbanos e rurais;
- ✓ A poluição do solo, da água e do ar como resultado do modo de produção industrial, podendo afetar a saúde dos seres vivos, e as condições de suporte dos ecossistemas;
- ✓ As péssimas condições de sobrevivência na cidade e no campo, com o aumento crescente da pobreza e das disparidades sociais, trazendo a falta de perspectiva aos sujeitos sociais.
- ✓ Educação desvinculada das ciências e tecnologias, seguindo modelo de formação desarticulada das necessidades sociais, culturais, econômicas e ecológicas do mundo.

Considerando os apontamentos de Sachs (2004), Veiga (2006) e Boff (2012), os dois últimos elementos apontados acima, serão comentados com maior profundidade na pesquisa por compor a problemática de estudo, e justifica-se pelo entendimento de que a distribuição dos recursos disponíveis de forma equitativa, colabora com a construção de uma sociedade equilibrada e justa. A educação vem se apresentando como um caminho para promoção de mudança de comportamento e atitudes, principalmente para conscientização e mobilização das comunidades em busca de seus direitos.

Apesar dos avanços e crescimento da economia brasileira, a desigualdade social presente no país é crescente e reflete as profundas diferenças sociais e a

acentuada pobreza, reafirmando a importância da articulação entre educação e tecnologia como princípio para o atendimento das necessidades humanas e transformação das condições de vida (SACHS, 2004, VEIGA, 2006).

Neste contexto, Sachs (2004), compreendeu que a má distribuição dos recursos apresenta-se como uma armadilha causadora da pobreza estrutural que se estende aos países em desenvolvimento, devendo ser combatida por várias frentes, principalmente no que concerne a educação e a programas de qualificação, com a criação de condições de trabalho digno a todos.

Segundo Sachs (2004), as condições degradantes de vida só permaneceram nos países pobres devido à falta de ajuda em quantidade suficiente dos países desenvolvidos e dos organismos internacionais. Apesar da dificuldade no enfrentamento da pobreza, o autor afirmou ser possível a construção de estratégias de desenvolvimento sustentável para os países em desenvolvimento por meio do potencial latente dos recursos nas economias mistas modernas.

Veiga (2007), assim como Sachs (2004), apontou a questão distributiva como problema a ser enfrentado. A distribuição deve ser tratada juntamente com a questão da renda e da pobreza. O autor afirmou que desigualdade de renda e pobreza não pode ser percebida de forma conjunta, pois a realidade brasileira evidenciou que a elevação do nível de renda, de fato, reduz a pobreza<sup>3</sup>, mas, no entanto colabora francamente com a “[...] disparidade entre pobres e ricos, assim como entre mulheres e homens, brancos e negros, rurais e urbanos, etc.” (VEIGA, 2007, p. 26).

O problema reside no modo como o aumento de renda é aproveitado socialmente. Para Veiga (2007), as três variáveis: desigualdade, renda e pobreza deveriam atuar conjuntamente na adequação do aumento de renda com a diminuição da pobreza e da desigualdade. Além do problema da pobreza e suas variáveis interdependentes (renda e desigualdade), a utilização do aparato tecnológico é um enfrentamento necessário. O autor entendeu que o processo de desenvolvimento deve caminhar junto a capacidade de inovação tecnológica, no entanto este processo no Brasil, tem caminhado de forma lenta e desarticulado do processo de educação.

A educação para Veiga (2007) assumiu, então, caráter estratégico para a construção das dimensões do desenvolvimento (condições ambientais, sociais e econômicas), que passam necessariamente pelo respeito aos princípios dos direitos

---

<sup>3</sup> Veiga (2007) faz um estudo da realidade brasileira em diversas cidades do Estado de São Paulo a partir dos dados fornecidos pelo IPEA – Instituto Brasileiro de Pesquisa Aplicada.

humanos, da igualdade e da sustentabilidade. A educação vinculada à ciência, tecnologia e Inovação (CT&I) permite a ampliação das capacidades humanas e criativas, dos processos de escolhas que possibilitam a conscientização, a transmissão de informações e tomada de decisões.

O autor destacou a importância de resgatar o conceito de sustentabilidade dando-lhe um novo significado, em que sua relevância foi em construir uma “ideia força” e “capacidade de mobilização” para articular o poder público e a sociedade civil no aproveitamento do avanço disponível em potencial de vida melhor. Desenvolvimento Sustentável possui um componente educativo formidável, e “[...] nos prestará um bom serviço, desde já, se ela nos guiar para uma sociedade do futuro na construção da solidariedade” (GADOTTI, 2001, p. 4).

Dessa forma, a importância de uma educação que tenha como meta a práxis, a leitura de vida de uma forma crítica, necessita de explicações da realidade que incluam um processo de leitura a respeito da sustentabilidade, da planetariedade, da virtualidade. A planetariedade corresponde ao pensamento de religar o ser humano ao seu meio, ao entendimento que compomos e dependemos da biosfera para sobreviver. A virtualidade é a compreensão de que a ciência e a tecnologia devem ter seu uso relacionado a melhoria da qualidade da vida de forma equitativa. A educação para a sustentabilidade assume importância por que:

A preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a *promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária (GADOTTI, 2001, p. 5).

A sustentabilidade para Gadotti (2001), exigirá mudanças de prática, de mentalidade, de produção do conhecimento. A educação cria condições para uma nova conduta, uma conscientização de que a natureza é um elemento intrínseco à própria vida e condição básica para a sustentabilidade.

Bursztyn (2001), entendeu que o desenvolvimento atrelado ao aumento da produção material, manifestou suas tensões nas condições extremamente precárias de vida, efetivadas pela mercantilização das relações de produção. Para o autor, as estruturas produtivas desenvolvida no Brasil e na América Latina, foram orientadas para distribuição altamente concentrada de bens para as classes mais favoreci-

das, em que “[...] a maioria da população continua sem receber os benefícios da expansão econômica e do progresso técnico” (BURSZTYN, 2001, p. 35).

O desenvolvimento como realização concreta destas estruturas produtivas, resultou em profundas transformações nas relações com a sociedade e com o mundo do trabalho e permitiram o processo de assalariamento, o desemprego estrutural e a exclusão dos direitos sociais, dentre eles a educação e o uso das diversas tecnologias (BURSZTYN, 2001).

Para Severino (1986; 2000) o processo de modernização aconteceu a um preço muito alto através de uma organização socioeconômica que universalizou as vantagens do capital produtivo e as desvantagens do trabalho assalariado. Este decurso de demanda por meio das vantagens do capital produtivo é consolidado por meio da orientação impressa dos grupos dominantes, que obtém o consenso da população na função de direção que é assumida através de sua posição social e função no mundo da produção, principalmente através das funções de comando ou de controle do aparelho estatal e da função de hegemonia, entendida como “[...] poder de orientação e de direção que um grupo social dominante exerce, com base no consenso, sobre toda a sociedade” (SEVERINO, 1986, p. 43).

A educação neste contexto assume assim seu papel contraditório enquanto instrumento alienante, de desumanização e de despersonalização, ou como instrumento contra-hegemônico. A educação enquanto processo contra-hegemônico precisa distribuir de forma equitativa seus bens materiais, culturais e sociais e tecnológicos concretizando suas condições objetivas reais de vida em sociedade (SEVERINO, 1986).

Desta forma a existência humana só ocorre quando há uma mediação entre o trabalho, sociedade e cultura com a satisfação “[...] dos direitos políticos e sociais, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física” (SEVERINO, 2000). A educação não pode se entender como um processo mecânico capaz de desenvolver habilidades é preciso perceber o processo educativo como uma construção ao longo do tempo.

Para Veiga (2008) a miséria científico-tecnológica aliada aos processos de explosão demográfica urbana praticamente inviabilizaram o desenvolvimento sustentável:

[...] Isto por que as minguadas receitas que poderão ser geradas no futuro pelos preços instáveis e pouco rentáveis de minerais, metais, produtos agrícolas, madeiras, têxteis e outros produtos pouco intensivos em tecnologias não poderão assegurar recursos suficientes para a criação de empregos e para a satisfação das necessidades das populações que crescem demais nas cidades subdesenvolvidas (VEIGA, 2008).

Sachs (2004), entendeu a utilização dos avanços tecnológicos como instrumento valioso para o desenvolvimento da produtividade. Para tanto, será necessário o aumento da capacidade de pesquisas nos países do terceiro mundo que incluam a articulação entre educação, conhecimento, trabalho e capital, com o aproveitamento adequado dos potenciais da biodiversidade. O caminho para o desenvolvimento sustentável começa então com:

[...] o gerenciamento de crises, que requer uma mudança imediata de paradigma, passando-se do crescimento financiado pelo influxo de recursos externos e pela acumulação de dívida externa para o do crescimento baseado na mobilização de recursos internos, pondo as pessoas para trabalhar em atividades com baixo conteúdo de importações e para aprender a “viver com lo nuestro”<sup>4</sup> (SACHS, 2004, p. 17).

Veiga (2010), foi ao encontro do pensamento de Sachs (2004) ao afirmar que os países em desenvolvimento, necessitam de esquemas de colaboração para estruturar os sistemas de CT&I para formação de parques industriais que utilizem de forma adequada os recursos disponíveis.

Os sistemas de CT&I devem ultrapassar a mera transferência de tecnologias, para se constituir como elemento de conscientização através dos processos educacionais desde a infância, visando transpor obstáculos cognitivos, constituídos através da confusão entre ideias e conceitos abordados nos sistemas de ensino com a construção de conceitos rasos, sem a devida cientificidade, que conduziu e ainda conduz ao pensamento errôneo de que os recursos naturais são inesgotáveis (BOFF, 2012; VEIGA, 2010).

Para Bursztyn (2001), países em situação de subdesenvolvimento, precisam formular um projeto nacional de desenvolvimento em sintonia com problemas atuais e futuros pautando essencialmente três aspectos: reforma agrária, introdução de políticas de proteção social e institucionalização do ensino fundamental universalizado, público, gratuito e de qualidade. A implantação de um projeto nacional foi ao

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.

encontro do postulado por Sachs (2004) e requisita, segundo Bursztyn (2001, p. 60) a combinação de alguns elementos:

A visão de longo prazo, uma predisposição a empreender reformas – o que significa vontade política e um arranjo entre as elites dirigentes – e o estabelecimento de instrumentos de indução por parte do poder público. O conceito de projeto nacional sobressai como elemento indissociável de qualquer referência e iniciativas conscientes de construção de pontes para o desenvolvimento.

Faz-se necessário, ações para o desenvolvimento sustentável, além da mensuração, a ação do Estado é de fundamental importância na construção de políticas públicas como “[...] vetor para a construção de estratégias de futuro, em sintonia com os imperativos do desenvolvimento, em bases sustentáveis e coerentes com a construção de uma ordem social justa e soberana” (BURSZTYN, 2001, p. 59). A questão da educação pode ser entendida como “determinante” para uma mudança de hábito e de consciência para uma formação ética, se atuante numa perspectiva de reorganização no que se refere ao ato de ensinar.

Diante dos apontamentos de Sachs (2004), Veiga (2006; 2008) e Bursztyn (2001), soluções que visem o caminho da sustentabilidade deveriam ser entendidas como metas a serem cumpridas dentro de um projeto nacional de desenvolvimento sustentável elaborado nacionalmente. As metas passam necessariamente por:

- ✓ Organizar elementos que busquem a reflexão conjunta sobre ações do Estado, das Organizações não Governamentais (ONGs), movimentos e ações populares, na busca por soluções e efetivação de políticas públicas, que colaborem com o planejamento e desenvolvimento regional e local.
- ✓ Afirmação do aparato de CT&I aliado a uma cultura, que colabore com a construção de novos padrões de vida sustentável adequada a capacidade de suporte do meio ambiente regional e local.
- ✓ Uma reformulação nos sistemas de ensino. A educação deve atuar como instrumento facilitador de uma cultura capaz de distinguir, imaginar e propor formas alternativas aos problemas sociais de forma sistêmica. Deve ensinar e explicar as diversas relações dos ecossistemas, e nossa relação de dependência aos sistemas ecológicos.

- ✓ Formação de consciência, que passa necessariamente por novas formas de perceber e agir sobre o mundo, buscando soluções alternativas ao atual modelo de consumo, e formas de utilização dos recursos disponíveis.

Diante do exposto, percebemos que para a concretude do desenvolvimento sustentável, é necessário estabelecer não só planejamentos e metas, como também formulações estratégicas para medir ou mensurar o grau de sustentabilidade deste processo. Neste sentido, indicadores de sustentabilidade são importantes instrumentos para orientação de políticas públicas, aumentando a probabilidade da adoção de ações de cunho verdadeiramente sustentáveis.

### 1.1 Indicadores de Sustentabilidade

A utilização de indicadores de sustentabilidade para monitoramento da qualidade ambiental de um sistema<sup>5</sup> em espaços urbanos ou rurais em suas dimensões, responde a indispensável inserção das questões de sustentabilidade enquanto instrumento de avaliação e acompanhamento dos ecossistemas. Os indicadores apresentam como função auxiliar na tomada de decisões e elaboração de ações que contribuam com o desenvolvimento sustentável (VAN BELLEN, 2002; SILVA; SOUZA-LIMA, 2010).

A discussão em torno dos indicadores se aprofundou nas últimas décadas principalmente devido a degradação ambiental decorrente do processo de desenvolvimento, tornando a visibilidade das condições ambientais uma necessidade para a atuação e identificação das principais ameaças à sustentabilidade de um sistema. Por ser uma temática complexa, Van Bellen (2002, p. 53), identificou a importância de uma abordagem holística para a “[...] compreensão do que seja um desenvolvimento ambientalmente sustentável e como se devem construir seus indicadores”.

No entendimento de Van Bellen (2002), os indicadores podem atuar como ferramenta de mudança, afetando o comportamento das pessoas, de aprendizado, influenciando na valorização do que é medido; e de propaganda, por comunicar as condições de sustentabilidade existentes. É a partir da identificação destas con-

---

<sup>5</sup> Um sistema pode ser entendido como um conjunto de elementos que mantém conexões entre si, de modo a formar um todo organizado.

xões e dos elos que compõem os sistemas ambientais que se deve proceder a busca por soluções integradas para a concretização do desenvolvimento sustentável.

Nesta óptica os indicadores são pedaços de informações que apontam para as características do sistema, são instrumentos que propiciam a “[...] visão geral da situação do meio ambiente e seu desenvolvimento no tempo” (VAN BELLEN, 2002, p. 54). Entender a complexa rede ambiental e suas interdependências exige o ato de contextualizar os problemas advindos da sociedade, compreender as possibilidades e limitações da vida conectadas a um sentido mais amplo da existência da vida planetária.

A necessidade de apresentar as informações a respeito das diversas condições dos diferentes sistemas é torná-las aparente, melhorando o processo de comunicação entre sociedade civil, Estado e instituições privadas para a tomada de decisão à medida que os indicadores avaliam e comparam, apreciam a efetivação das metas e programas propostos, antecipam suas futuras condições, através de um quadro que se aproxime da visão global do problema ambiental. Diante da importância dos indicadores na mensuração das condições de sustentabilidade, Van Bellen (2002, p. 31) afirmou que:

As metas normalmente são estabelecidas a partir do processo decisório, dentro de uma expectativa de que seja de alguma maneira alcançável. Os progressos no sentido do alcance das metas devem ser observáveis ou mensuráveis. Muito embora alguns usem os termos metas e objetivos de uma forma intercambiável, de maneira geral os objetivos são usualmente qualitativos indicando mais uma direção do que um estado específico. O fim a ser alcançado, por exemplo, pode ser o de melhorar a qualidade ambiental.

Silva e Souza-Lima (2010), reafirmaram a importância social e política dos indicadores enquanto possibilidade de influenciar nas tomadas de decisões, principalmente no que se refere à ação do Estado na efetivação de políticas públicas, entendidas enquanto ação do governo para transformar a realidade social. Os indicadores desta forma submetem ao olhar público, a eficácia do planejamento das ações governamentais e privadas que envolvam a sustentabilidade

Indicador pode ser definido como aquele que indica e que orienta. Se o objetivo é a busca por uma medida para o desenvolvimento sustentável, ele deve ter a função de apontar para uma direção, ou mostrar a que ponto chegou, com determinadas práticas e/ou políticas. [...] os indicadores comunicam a cerca do progresso em direção a uma meta estabelecida, como o desenvolvimento sustentável, mas também podem ser entendidos como um

recurso que deixa mais perceptível uma tendência ou fenômeno que não seja imediatamente detectável (SILVA, SOUZA-LIMA, 2010, p. 56).

Os autores ainda afirmaram que devido à falta de tradição democrática no Brasil, há uma precariedade nas políticas públicas do país devido a ausência de participação popular na elaboração dos projetos de desenvolvimento, o que aumentou a insatisfação pública, revelando tensões e necessidades de mudanças. A sustentabilidade impõe condições diferentes para sua concretização, atendendo as dimensões ambientais, sociais, culturais, espaciais e econômicas. Desta forma, a avaliação de um sistema através de um único indicador é insuficiente por não abarcar a totalidade dos problemas apresentados.

A utilização de indicadores exige a seleção de um conjunto de informações capaz de retratar a condição de um determinado local ou ambiente, partindo de uma realidade pontual para uma dinâmica que expresse as condições de desenvolvimento. A utilização de indicadores não assegura a sustentabilidade de um sistema, porém permite conhecer a realidade e identificar as falhas e pontos que necessitam de mudança ou correção, principalmente no que se refere a ação do Estado e participação social.

### 1.1.1 *Indicadores, Educação e Desenvolvimento: um discurso (re)novado*

Se um conjunto de indicadores podem retratar as condições de desenvolvimento de um determinado sistema ou local, para entender as condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo, é necessário (re)conhecer os pressupostos da articulação entre desenvolvimento e educação, sendo este conhecimento possibilitado pelos indicadores de sustentabilidade enquanto ferramenta que permite uma visão geral da situação do sistema (VAN BELLEN, 2002).

O desenvolvimento de uma nação se dá por meio de um conjunto de fatores como saúde, habitação, trabalho, moradia, infraestrutura e educação. A educação neste contexto, não pode ser entendida como remédio para todos os males. Tal entendimento se faz necessário, pela compreensão de que a educação pode atender “[...] a reprodução de um determinado tipo de estruturação das relações sociais” (SEVERINO, 1986, p. 51), ou mesmo, romper com as condições objetivas atuando no sentido de transformar a realidade.

Apesar da atualidade do uso dos indicadores, o estudo da realidade social através desse instrumento de mensuração, já era apresentado por Freire (1987), Gadotti (1992) e Brandão (2003). Freire (1987) em suas análises sobre a importância da educação para a formação crítica do sujeito para sua “libertação”, dentro do contexto de desenvolvimento brasileiro situado no período do início da ditadura militar, compreendeu que a análise de índices utilizados de forma fragmentada, servem apenas para mascarar uma realidade. Uma forma de manipulação utilizada para conformar as massas populares com uma visão de mundo ingênua situada no entendimento do desenvolvimento como crescimento econômico.

Analisando as condições concretas do sujeito dentro da dinâmica do desenvolvimento Brasileiro, Freire (1987), defendeu a ação cultural enquanto política para a liberdade, porque é através das condições presentes de vida e do conjunto das aspirações do povo, que se programa uma ação para transformação, ou seja, é necessário conhecer para que se possa modificar a realidade. A apresentação de dados e informações fragmentadas, como o Produto Interno Bruto (PIB), mascara a realidade de uma dependência externa que conduz a pobreza extrema e dependência econômica.

Para Freire (1987), se o desenvolvimento pode ser compreendido como transformação das condições de existência, nem toda transformação é desenvolvimento e, cabe refletir que é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. O desenvolvimento constitui-se pela construção de uma sociedade mais justa, e a educação possibilita a construção desse caminho. No entendimento do autor, a mensuração da qualidade de vida por meio de indicadores utilizados de forma fragmentada de seu contexto global não espelha a realidade concreta da situação social brasileira

A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, [...] Estamos convencidos de que, para firmarmos se uma sociedade se desenvolve ou não, devemos ultrapassar os critérios que se fixam na análise de seus **índices**<sup>6</sup> ‘per capita’ de ingresso que, ‘estatisticados’, não chegam sequer a expressar a verdade, [...]. Se não é, todos estes critérios indicarão sua modernização, mas não seu desenvolvimento (FREIRE, 1987, p. 92).

O desenvolvimento justo na perspectiva deste autor ocorrerá quando o Estado superar os pressupostos de modernização econômica e avançar na visão de

---

<sup>6</sup> Grifos nossos.

totalidade superando as ações regionais e fragmentadas. Para Gadotti (1992) a utilização dos indicadores na educação esteve ligada diretamente a concepção de política do que defendemos. Apresentar qualidade na escola é refletir necessariamente sobre a vida da população e das condições concretas de cada educando tornar-se um cidadão ativo dentro da sociedade. Ao analisar o uso de indicadores na educação, o autor entendeu que sua análise não pode ocorrer de forma isolada do conjunto da social e de suas dificuldades, principalmente a pobreza.

Veiga (2003), ao examinar as condições educacionais no Brasil, afirmou a existência de desigualdades nas condições de oferta, acesso e permanência no ensino seguindo uma rota regionalizada, com certo privilégio dos centros urbanos mais desenvolvidos (economicamente). O autor aproxima-se do pensamento de Freire (1987), apontando que o emprego de indicadores que utilizam ‘velhos jargões’ de crescimento, em nada refletiu a realidade do país. Sobre a utilização de indicadores na educação, Veiga (2003), afirmou ser insuficiente a constatação de que a educação deve ser prioritária e que o seu foco deve ser o ensino fundamental

A assimilação da riqueza ao PIB é equivocada, pois os métodos de mensuração sofrem de alta margem de incerteza. Comparações internacionais mostram acentuadas divergências de qualidade entre os países ricos, que vão da saúde ao turismo, passando pela alimentação pelo transporte e por inúmeros outros fatores. Se apenas as cifras referentes à saúde educação no PIB fossem cotejadas com os reais resultados em expectativa de vida e em avanços culturais, despencaria o progresso de vários países considerados de alto desenvolvimento, inclusive pelo IDH (VEIGA, 2003, p. 36).

Brandão (2003) ao retratar o panorama das escolas urbanas e rurais no ensino de 1º grau (ensino fundamental) através dos indicadores (de evasão, repetência, acesso, permanência, condições socioeconômicas e inserção no mundo do trabalho), reafirmou os apontamentos de Veiga (2003), de que as ações do Estado devem ultrapassar a constatação da urgência educativa e atuar em planejamentos que efetivamente atendam aos problemas educacionais.

As condições promotoras da evasão/exclusão e repetência são ocasionadas pela falta de qualidade no ensino, devido à forma precária das escolas, métodos de ensino inadequados e, principalmente, às condições sociais além dos muros escolares, que trazem para dentro da escola problemas de aprendizagem dos quais, não consegue resolver (BRANDÃO, 2003)

Os **indicadores**<sup>7</sup> demonstram que há uma relação estreita entre as condições materiais de vida e a trajetória escolar das crianças que estudam – ou que já deixaram de estudar – no 1º grau da escola pública. De início, o confronto entre tal tipo de escola e a particular não deixa margens de dúvida. [...] há um aumento do fracasso escolar, quando se viajava dos índices da escola pública situada no centro, ou nos bairros melhores de qualquer cidade, para as escolas empurradas para a periferia ou para a beira das favelas. Ali as carências sócio-econômicas dos alunos somam-se as carências econômico-pedagógicas da escola (BRANDÃO, 2003, p. 129).

Essa discrepância notada por Brandão (2003), tende novamente a seguir o exposto por Veiga (2003), de que houve uma diferenciação regional na oferta e qualidade da escola, em que os centros urbanos tiveram um atendimento desigual e de melhor qualidade em relação ao ensino das periferias e ensino rural, tornando-se espaços de exclusão, rompendo com os limites da sustentabilidade social.

O uso dos indicadores refletiu essa realidade também através do Censo Demográfico (IBGE, 2010), em que o analfabetismo presente no país representou a diferença regional da educação ofertada, permitindo a verificação da adequação das políticas educacionais à espacialidade nacional. A tabela, localizado a seguir, apresentou os dados dos Censos Demográfico de 1920, 1960, 2000 e 2010 por estados da federação. Este quadro oferece uma visão do analfabetismo no decorrer da história brasileira, primeiro por sua vinculação a questão rural, segundo por constituir um indicador das políticas públicas educacionais adotadas para cada região brasileira no decorrer da história, entendendo que a educação de um povo é fundamental para a transformação de uma nação (FERRARO, 2009), contribuindo com a verificação da eficiência/eficácia das políticas públicas educacionais até o ano de 2010. Foram escolhidos aleatoriamente, dois Estados de cada região, de forma a dar representatividade a todas as localidades do país.

---

<sup>7</sup> Grifos nossos.

**Tabela 1-** Taxa de não alfabetizados entre pessoas de 10 anos ou mais, segundo as unidades da federação. Brasil, censo de 1920, 1960, 2000 e 2010 (%).

| <b>ESTADOS<br/>POR REGIÃO<sup>8</sup></b> | <b>CENSO<br/>1920</b> | <b>CEN-<br/>SO<br/>1960</b> | <b>CEN-<br/>SO<br/>2000</b> | <b>CENSO<br/>2010</b> |
|---|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| <b>AL (NE)</b>                            | <b>82,90</b>          | <b>72,60</b>                | <b>31,80</b>                | 22,52                 |
| <b>PI (NE)</b>                            | 85,90                 | 72,40                       | 28,60                       | 21,14                 |
| <b>AM (N)</b>                             | <b>68,80</b>          | <b>57,10</b>                | <b>15,30</b>                | 9,6                   |
| <b>PA (N)</b>                             | 66,10                 | 47,80                       | 16,30                       | 11,23                 |
| <b>GO (CO)</b>                            | <b>81,90</b>          | <b>55,30</b>                | <b>10,80</b>                | 7,32                  |
| <b>MT (CO)</b>                            | 65,70                 | 44,40                       | 10,10                       | 7,43                  |
| <b>SP (SE)</b>                            | <b>64,70</b>          | <b>30,10</b>                | <b>6,10</b>                 | 4,09                  |
| <b>MG (SE)</b>                            | 75,40                 | 49,60                       | 10,90                       | 7,66                  |
| <b>SC (S)</b>                             | <b>64,70</b>          | <b>33,40</b>                | <b>5,70</b>                 | 3,86                  |
| <b>RS (S)</b>                             | 53,80                 | 29,90                       | 6,10                        | 4,24                  |

Fonte: IBGE. Adaptado de Ferraro (2009).

Os dados apresentados indicaram que as políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil desde 1920, tiveram como prioridade o atendimento educacional das regiões de maior potencial econômico (FERRARO, 2009), reforçando os apontamentos de uma possível construção ideológica do desenvolvimento resultante do fator econômico (VEIGA, 2003), e o direcionamento das políticas públicas desde a década de 1920, para o atendimento das elites hegemônicas (SEVERINO, 1986), principalmente localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país (FERRARO, 2009).

Neste sentido, os indicadores mostraram que a escola proposta para as regiões economicamente menos favorecidas, não atenderam as condições de sustentabilidade e das necessidades de vida dos diferentes sujeitos, por serem pensadas para um determinado contexto de desenvolvimento econômico

Estas relações da condição familiar de vida e trajetória escolar ocultam uma notável discrepância, que, posta a nu, revela apenas o lado mais escuro de um mecanismo de exclusão e marginalidade que a escola é apenas uma parte. [...]. Ao contrário do que uma boa consciência costuma imaginar, a oferta de educação às populações pobres da cidade e do campo: a) nem sempre obedece a planejamentos adequados e com base em princípios de justiça social; b) não é oferecida a comunidades carentes por iniciativa dos poderes públicos, mas, ao contrário, resulta com frequência de longos perí-

<sup>8</sup> Os dados dos Estados de Goiás e Mato Grosso são analisados pelo autor sem suas divisões territoriais atuais, visando facilitar o entendimento dos dados. Para maior detalhamento, olhar Ferraro (2009).

odos de organização e luta de seus habitantes pelos direitos locais a escola (BRANDÃO, 2003, p. 131).

Diante da dificuldade de transformação das condições sociais existentes, Gadotti (1992), considerou o acesso à escola uma vitória do cidadão, já que a educação ofertada para todos, é uma conquista difícil de ser arrancada das elites brasileiras. O autor em sua compreensão entendeu que a resposta do Estado a esta situação de falta de oportunidade educacional, é de responsabilizar o aluno, a sociedade pelas condições de fracasso, sem procurar “[...] corrigir defeitos da demanda escolar, sem se questionar a si mesmo” (GADOTTI, 1992, p. 2).

Para Gadotti (1992), a postura do Estado de avaliar as condições educativas através de indicadores como repetência e exclusão, na verdade acabaram por indicar a ausência de qualidade no ensino ofertado. Para o autor, a escola deveria ter suas práticas de valoração voltadas para o Projeto Político Pedagógico, sendo a qualidade da escola definida e medida por sua aliança com o não-escolar, por sua capacidade em elaborar a síntese entre cultura elaborada (conceitos e valores da classe média) e cultura popular. Neste sentido, o autor defendeu que:

Os indicadores de uma boa escola não são as paredes ou as quadras de futebol. É notável observar que insumos caros, como prédios novos ou melhoria do mobiliário, não se constituem, pelas pesquisas já realizadas, em indicadores essenciais da melhoria do rendimento escolar. Boa é a escola que desperta no aluno o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão. Nesse sentido, insumos instrucionais mais baratos, como livros-textos e, principalmente, a formação permanente do professor, são mais eficazes (GADOTTI, 1992, p. 8).

A utilização dos indicadores apresentados por Freire (1987), Gadotti (1992), Brandão (2003) e Veiga (2003), reafirmaram a colocação de Van Bellen (2002) e Silva e Souza-Lima (2010), da importância da aplicação de instrumentos para mensurar a realidade e ferramenta para a promoção de um diálogo constante entre a sociedade civil e o Estado para o entendimento dos fenômenos que ocorrem no contexto social do qual estão inseridos. Neste sentido, os indicadores:

[...] refletem a visão de valores importantes e podem afetar e inspirar mudanças de comportamento de um sistema inteiro, por meio de sua presença ou ausência, sua exatidão, seu uso ou não etc., ou seja, o simples fato de ter essa informação pode modificar o comportamento de uma sociedade. Além disso, eles são tão variados como os tipos de sistema que monitoram (SILVA; SOUZA-LIMA, 2010, p. 59).

Desta forma, o desafio da atual da sociedade, e dos sistemas de ensino é estimular a capacidade de aprender como resolver os problemas, de organizar as informações recebidas e utilizá-las como instrumento de reivindicações junto ao Estado e instituições privadas (BURSZTYN, 2001; VAN BELLEM, 2002). Já não é possível a preocupação com causas isoladas, é preciso reaprender nossas ligações junto ao planeta (BOFF, 2012).

A importância dos indicadores neste contexto se dá enquanto representante direto das condições do sistema e de seus elementos de interconexão, possibilitando maior conhecimento das condições de sustentabilidade por parte da sociedade, visualizando como as políticas públicas impactam no processo de desenvolvimento. Neste sentido, é oportuno observar que, condições de desenvolvimento diferentes promovem oportunidades, também diferentes. A escola dentro de um contexto de sustentabilidade, afirma sua importância em (re)conhecer as diferentes sociedades, culturas, linguagens, pensamentos, incentivando a curiosidade e as interrogações, abrindo possibilidades para a compreensão da teia que insere o homem ao mundo.

Os desafios de articular educação e sustentabilidade nos faz refletir sobre o modo como o desenvolvimento, o conhecimento, as possibilidades do mundo moderno vêm sendo orquestrado (BOFF, 2012). Para se transformar uma realidade, é preciso saber o que está ausente, o que ignoramos. Para mudar, precisamos conhecer a realidade que está a nossa volta. Os indicadores devem então, auxiliar o sujeito a compreender melhor o mundo em que vive para poder transformar as condições de sua existência (VAN BELLEN, 2002).

## **1.2 Da raiz a flor: o sentido da educação do campo no processo do desenvolvimento sustentável.**

Para Gadotti (2001), a sustentabilidade é entendida como um modo de vida em harmonia com equilíbrio dinâmico (bem estar e bem viver para todos) com o meio ambiente de forma justa e produtiva. Para o autor o conceito de desenvolvimento sustentável por seu componente educativo possibilita a preservação do meio ambiente e de uma consciência ecológica, sendo a formação desta, dependente da educação. A educação promovida através da sustentabilidade permite a aprendiza-

gem do sentido das coisas, do respeito às diversas formas de vida. Uma pedagogia democrática e solidária que tenha como meta:

- 1) *A sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica*, respeitando a capacidade demográfica e de regeneração dos sistemas.
- 2) *A sustentabilidade cultural, social e política*, preservando a diversidade e o direito a uma identidade, com qualidade de vida e justiça distributiva, e possibilidade de participação no processo de desenvolvimento para construção da cidadania.

O sistema de educação sem vínculo com os problemas sociais foi baseado em princípios predatórios e reproduz valores insustentáveis e incompatíveis com a cultura da sustentabilidade. Para Gadotti (2001), os valores presentes no conceito de sustentabilidade representam uma oportunidade para que a educação se renove, respeitando as particularidades de cada sujeito e de cada região.

Para Severino (2000), a educação deveria constituir-se como projeto e prática concreta que dá sentido e significado a existência da cultura da sociedade. Neste entendimento “[...] é preciso não perder de vista a historicidade da existência humana, não se deixando iludir pela ideia de que o fim das utopias do progresso humano possa significar igualmente o fim da história” (SEVERINO, 2000, p. 4).

A importância da educação do campo se justifica por seus propósitos na formação humana, permitindo a estruturação de referência cultural e política aos povos do campo e seus sujeitos sociais, e “[...] também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2008, p. 66).

O conceito de educação do campo a ser utilizado neste trabalho é o proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 22).

A educação do Campo pode ser definida como uma construção social e política surgida das práticas educativas dos movimentos sociais camponeses, que tiveram suas origens, nas necessidades dos diversos grupos sociais em busca do acesso à educação em seus diferentes territórios. Tais práticas são tidas como iniciativa em busca de superação dos modelos escolares planejados para escolas urbanas, que apresentam divergência entre as práticas educativas e sociais, didáticas e currículos projetados para a educação do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999; CALDART, 2008).

Em busca de um projeto de educação que atendesse às necessidades dos povos que moram no campo, diversos debates foram promovidos, tendo sua proposta fortalecida a partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizada em Luziânia, estado de Goiás em julho de 1998, tendo como principais colaboradores o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG) juntamente com outros movimentos sociais.

O projeto popular de educação proposto neste encontro, entendeu a escola do meio rural como um dos pontos principais para o desenvolvimento da nação, pois não é possível pensar em desenvolvimento sem a inclusão do meio rural. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), para que haja uma discussão ampla e significativa sobre a educação a ser ofertada aos sujeitos que residem fora do que é considerado urbano, é necessário identificar os problemas prioritários, como a falta de participação efetiva dos movimentos sociais na construção das políticas públicas para a educação dos povos que residem no campo, o combate às condições de exclusão/pobreza, que contribuam com a redução do número de pessoas não alfabetizadas, e êxodo rural.

Os autores direcionam para cinco compromissos básicos para a discussão do projeto nacional de educação do campo: o compromisso com a soberania; o compromisso com a solidariedade; o compromisso com o desenvolvimento; o compromisso com a sustentabilidade; o compromisso com a democracia ampliada (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

A educação vista dentro de um projeto de desenvolvimento nacional, “[...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e

estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (CNE/CEB, 2002, p. 1).

A importância para o fortalecimento da educação no meio rural é o de conceber uma educação **no** campo, que esteja vinculada a um projeto político-pedagógico que articule os desafios da cultura e da história dos diferentes sujeitos. É uma educação **do** campo, que entenda a educação enquanto direito à identidade dos grupos, buscando o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos do campo (FERNANDES, 2006).

Gonçalves (2009), afirmou que a utilização do termo “**campo**” em substituição ao “**rural**” foi uma construção dos movimentos populares em busca de uma educação que atendesse as especificidades do campo, uma proposta de superação dos conceitos urbanocêntricos utilizados no passado. A busca pela superação da categoria rural é expressa pela contradição existente entre dois projetos, sendo o rural ligado ao agronegócio, ao mercado, a produção. O campo representa um projeto de socialização, de formação humana às pessoas que residem fora das áreas urbanas

O território camponês possui maior prevalência das relações sociais solidárias e a produção voltada para a soberania alimentar do mercado interno. O território do agronegócio é constituído predominantemente por relações de trabalho assalariado e sua produção é voltada para a indústria e para a exportação (GONÇALVES, 2009, p. 69).

A educação do campo, por este ponto de vista, constitui-se como parte de um projeto de desenvolvimento singular, que tem sua organização por meio do trabalho familiar, no princípio da autonomia **do** território material e imaterial, compondo um território específico, definindo a contração da educação **do** campo, ao invés de educação **no** campo, porque o território camponês, não é secundário, é parte fundamental de um projeto de desenvolvimento que se efetiva através **do** campo (FERNANDES, 2006).

Gonçalves (2009, p. 69), entendeu que a noção de território ganhou importância, por sua relação com a inserção no mundo do trabalho, e foi “[...] fundamental para entender de onde partem as propostas de políticas internacionais para educação do campo”. O campo como território produtor da economia é ocupado por mercadoria, o campo entendido como território de vida, é diversificado, heterogêneo, preenchido por vidas, por pessoas que constroem sua existência:

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agro-negócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p. 02).

Para Fernandes (2006), o conceito de território expressou sua propriedade nas relações de poder, sendo que a organização dos espaços ocorreu através do território para garantia de sua existência, ou seja, a transformação de determinada localidade, ou região, depende das determinações de forças e autoridade que ocorrem pelas relações sociais, como a educação, a cultura, o trabalho, a produção, a organização política e a infraestrutura. A educação, é parte do território, é uma política social que “[...] tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p. 3).

O que se verificou a partir dos apontamentos de Fernandes (2006) e Gonçalves (2009), foi que o desenvolvimento brasileiro sempre esteve intimamente interligado as tramas das hegemonias econômicas e políticas, determinando os rumos do desenvolvimento rural e urbano de acordo com os interesses propostos, interferindo de modo direto no contexto agrário/rural na oferta do atendimento às necessidades das populações carentes, como forma de expandir seus territórios de poder, ao mesmo tempo, que reduz o território camponês, tendo como consequência, a diferenciação no desenvolvimento regional do país.

Perceber como foram construídos os caminhos do que é conceituado hoje como educação do campo dentro destas circunstâncias de busca pelo desenvolvimento do país, ajuda a perceber como as políticas desenvolvimentistas propostas influenciaram na oferta ou não da educação, principalmente a destinada aos povos do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999). Estas ações efetivadas pelo Estado em consonância com os poderes hegemônicos contribuíram com a formação de grupos regionais distintos resultando em espaços desiguais e de exclusão (SEVERINO, 1986). Construir um panorama que reflita estas ações através dos indicadores de sustentabilidade, permite à sociedade, o acompanhamento deste percurso da educação do campo, entrevedo as ações de políticas educativas efetivadas ou não.

## 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO ATRAVÉS DO CONTEXTO

Para melhor entendimento do que seja educação do campo, suas especificidades e articulação junto às questões de sustentabilidade e desenvolvimento, a seguir será apresentado um breve percurso histórico dessa atividade educativa. São acontecimentos e interações que conduziram à circunstâncias de busca por uma educação direcionada aos povos do campo, seguido da identificação das práticas pedagógicas e propostas alternativas da dinâmica presentes hoje nas escolas do campo.

A emergência das propostas de uma educação do campo historicamente surgiu das necessidades dos diferentes grupos sociais em busca do acesso a educação. É uma história inerente a construção sociopolítica do país, em que o legado dos traços coloniais de poder marcam a trajetória dos povos do campo, dando contorno às políticas educacionais voltadas ao espaço rural no Brasil (LEITE, 1999).

Martins (1992), confirmou a importância de uma revisão histórica para o alcance da educação e cultura camponesa em maior profundidade, livre de preconceitos etnocêntricos oriundos das culturas políticas e economicamente dominantes. O autor afirmou ser um equívoco entender a histórica resistência camponesa como uma resistência conservadora, proveniente da falta de compreensão da necessidade de mudanças e de avanços promovidos pelo capitalismo.

A resistência camponesa às mudanças, segundo o autor, ocorreu como forma de luta contra as injustiças ocorridas durante o processo de desenvolvimento do país propostas pelo capitalismo. Severino (1986), percebeu esses movimentos coletivo de busca pela compreensão da realidade, como sendo de contra-ideologia. A contra-ideologia refere-se a uma articulação social empenhada no exercício crítico de esclarecer o sentido da realidade, desmascarando o sentido ideológico dos discursos hegemônicos, um novo “[...] discurso poderá estar se identificando com os interesses de grupos até então dominados, recuperando, assim, a universalidade perdida na particularidade do grupo dominante” (SEVERINO, 1986, p. 33).

A chamada conscientização dos povos camponeses, e demais populações que foram e são privadas do acesso a escola, revelam uma concepção de conscientização concebida pelo outro, no espaço da cultura do outro e não na “cultura da vítima”. A educação e cultura nas lutas camponesas:

[...] representaram e representam uma resistência aquilo que o racional (e capitalista) tinha de desumanizador. Elas proclamaram aquilo que o capitalismo não fez e nem podia fazer: desenvolver uma concepção de humano e de homem; e anunciaram quais renúncias e concepções os camponeses (e artesões) dispostos a fazer à força avassaladora das transformações sociais e políticas que o capital representa. [...] Definiram, pois um “território” no âmbito do qual o capital não reinaria sem pagar um preço, sem fazer concessões (MARTINS, 1992, p. 30).

Nessa perspectiva, o legado colonial cruzou a história fundiária brasileira, determinando os rumos do desenvolvimento, o uso e suas formas de apropriação do território, influenciando os diversos setores da sociedade. Nestes cruzamentos de histórias, a educação voltada ao atendimento das populações que se encontram fora dos limites do que é considerado urbano, sempre foi relegada a planos respaldados por ideologias elitistas (LEITE, 1999; VEIGA, 2003).

Para Arroyo e Fernandes (1999), as políticas vigentes, inferiorizaram o campo ao perceber o camponês como atrasado, dependente do meio urbano. As propostas de desenvolvimento voltadas para o meio rural tem como propósito, beneficiar o meio urbano, a agricultura patronal, ignorando a necessidade de um projeto rural de desenvolvimento em harmonia com o meio ambiente que incluía a escola como uma das metas a ser alcançada. Neste sentido, para compreender o rumo que a educação do campo tomou, é preciso refletir as práticas culturais do camponês, seu contexto econômico e político, percebendo a conjuntura existente entre desenvolvimento e educação no Brasil.

Bursztyn (2008), afirmou que o período da colonização brasileira, foi o ápice da hegemonia europeia sobre o novo mundo, e já se apresentava como esboço do que iria acontecer nas disputas pelo poder mundial, com a conquista de sociedades que em nada estavam preparadas para enfrentar as formas de apropriação de suas civilizações e de seus recursos naturais, impondo-se como uma nova escala mercantil. O Brasil passou a contar sua história a partir dos ciclos econômicos iniciados junto a colonização:

[...] pau-brasil, drogas do sertão, mineração, café, borracha, indústria, soja. Ao longo de meio milênio, surtos de povoamento realocaram e povoaram a população pelo grande território. Da perspectiva ambiental, a claros traços, desde os primórdios da colonização, de impactos e mesmo de alertas e regulamentações que visavam lidar com situações de crise. (BURSZTYN, 2008, p. 38).

A passagem do Brasil considerado rudimentar e arcaico para o de uma civilização colonial e em seguida urbana, sempre esteve ligada a ideia de desenvolvimento econômico como fator de modernização. Outros fatores a serem considerados na história brasileira, em que é reafirmado o potencial desenvolvimentista econômico, é o proposto pela Lei de Terras de 1850, em que foi reconhecido o direito a terra mediante a compra, o que favoreceu a estruturação das oligarquias agrárias e expulsão dos camponeses pobres para os bolsões de miséria dos recém-formados centros urbanos, além de dificultar a aquisição de terras para as populações negras (ainda escravas) (BURSZTYN, 2008).

Na Constituição Federal de 1891, a referência feita à educação, buscou o afastamento dos ideais propostos pela igreja católica, instituindo o ensino leigo através de instituições públicas, não revelando uma preocupação clara com as condições e organização do ensino. O documento, também não apresenta uma preocupação com a preservação ambiental, mesmo diante do massacre do pau-brasil e de nossas florestas realizado pela exploração europeia. É a dialética do progresso que por um lado “[...] produz avanços da longevidade e redução da mortalidade natural; mas, por outro, provoca riscos cada vez maiores, que ameaçam a vida a longo prazo” (BURSZTYN, 2008, p. 14).

O domínio agrário colonial ordenou a trajetória do sujeito do campo, que a mercê da grande propriedade, via sua força de trabalho vinculada aos ditames do interesse dos grandes latifundiários reduzindo as condições de independência do laço agrário patriarcal, alargando as desigualdades, contribuindo com o subdesenvolvimento da sociedade brasileira (MARTINS, 1992).

Este processo de dominação através da propriedade de terra fortaleceu um contexto de mudanças que determinou a forma de ocupação do espaço agrário, transformando-o em território hegemônico de poder dos grandes latifundiários (LEITE, 1999). Desta forma, o desenvolvimento dos grandes centros urbanos teve seu crescimento ligado às condições de produtividade dos latifúndios, assim como o processo de expansão, constituição e reprodução do campesinato.

Durante o período de 1930 a 1945, as escolas urbanas foram integradas ao processo de industrialização do país, servindo de suporte para formação da mão de obra, tendo seus objetivos centrados na formação profissional e capacitação para a produção econômica. As escolas do meio rural, no entanto, permaneceram com suas bases inalteradas, contribuindo com a visão distorcida de que o meio rural era

responsável pelas condições de subdesenvolvimento do país, disseminando valores e concepções de mundo que terá sua aceitação a partir dos ideais das escolas urbanas, incorporando a sociedade agrária pelas tramas das relações de produção de mercadorias (LEITE, 1999).

Tal quadro refletia a ideologia dos grupos hegemônicos e sua preocupação em manter a existência de uma elaboração de mundo urbano dominante, em que a cidade é o reflexo do mundo civilizado ligado ao intelectual, e o rural é visto como atrasado, inóspito. A educação rural nesta perspectiva é entendida como instrumento de dominação, à medida que atua como elemento segregador e mantenedor entre as classes sociais (LEITE, 1999; SEVERINO, 1986).

A partir de 1945, a consolidação da burguesia industrial, do proletariado e do setor médio da população, torna o quadro social mais complexo, levando o Estado a agir pela coerção, pela força, na tentativa de enfraquecer as pressões sociais. Segundo Severino (1986), o Estado passou a seguir uma linha de aglutinação dos interesses dos diversos grupos em disputa pela hegemonia, em que:

[...] empenhava-se, mediante sua política educacional, em garantir incólumes os interesses dessas classes dominantes, ao mesmo tempo que não podia deixar de levar em conta, fazendo as devidas concessões, os interesses das camadas médias e das camadas populares urbanas, segmento que, na história da república, cada dia mais se afirmava como interlocutores que não era mais possível ignorar (SEVERINO, 1986, p. 82).

O processo de industrialização e desenvolvimento nacional durante o período de 1945 até 1964 tem a influência direta do capital internacional na economia brasileira. Este fato determina a dependência econômica e tecnológica, trazendo a insatisfação de diversos grupos sociais, repercutindo sobre a ação dos movimentos sociais, que passam a exercer pressão sobre o Estado para atendimento de suas necessidades (SEVERINO, 1986).

O Estado enquanto construtor do espírito nacional através de suas alianças hegemônicas com o capital internacional, junto às elites agrárias, novos comerciantes e indústria nascente, cria mecanismos de representação dos interesses das classes junto às camadas populares, incentivando a criação de instrumentos hegemônicos de controle como sindicatos e corporações favorecendo a implantação de programas e projetos com financiamento internacional (COUTINHO, 2006).

Como exemplo desta articulação ocorreu a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), os Centros de Treinamentos para Professores, as Missões Rurais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) futura Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (LEITE, 1999).

Leite (1999), apontou os programas como forma de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas pelo Estado. Tais programas integrou a Aliança para o Progresso (1961 - 1970), programa americano, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico de países pobres, com vistas a afastar os ideais comunistas que rondavam o mundo.

Também foram criados os programas setoriais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL); Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Projeto Rondon, todos com a proposta de qualificar para melhorar as condições de vida dos agrupamentos camponeses, reduzindo as desigualdades regionais no país.

Neste contexto, como representação desta política no campo educacional, promulgou-se a Lei 4.024/61 que resultou na dicotomia e no aprofundamento das relações de dependência, pela negação da escolarização nacional, com o abandono da cultura, *do habitat*, dos valores sociais, cristalizando as relações de subordinação, que vinham ocorrendo desde o período colonial (GERMANO, 1993).

A Lei ao atribuir aos municípios a responsabilização pelas escolas rurais contribuiu com a deterioração e subordinação destas escolas aos interesses urbanos, “[...] uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros” (LEITE, 1999, p. 39). Esse processo de decadência da escola rural agravou-se com a repressão dos movimentos sociais de educação popular e sindicatos através do golpe de 1964, que redefinirá o pensamento educacional até a década de 1980.

É a opção de um Estado construtor da nacionalidade brasileira favorecendo o patrimônio público a serviço dos interesses privados. Se há um projeto de desenvolvimento baseado na ideologia da supremacia do urbano sobre o rural, é fácil perceber que os excluídos em questão eram “[...] os trabalhadores rurais e os

urbanos autônomos, excluídos não só dos direitos sociais, mais também [...] dos direitos políticos” (COUTINHO, 2006, p. 183).

A adoção de tais políticas reforçou a ideia da escola como instrumento de difusão ideológica apontada por Leite (1999) e Severino (1986), sendo clara sua finalidade de atendimento à capacitação da mão de obra especializada para a indústria nascente. As ações estatais aconteciam como apelos ideológicos, sendo que, tais políticas não alcançavam efetivamente as massas populares de forma a modificar as estruturas sociais, que se viam diante de uma injusta distribuição de bens culturais e econômicos. Tais ações desresponsabilizaram o Estado de sua obrigação legal de oferecer escola pública e gratuita a todos.

[...] em face da omissão criminoso do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com o mínimo de material necessário [...] A situação se torna cômoda para o Estado. Criando ou não suas escolas comunitárias, os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir seu dever. Jamais deixá-la sem sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz (FREIRE, 2001, p. 13).

O crescimento dos movimentos de educação popular e lutas camponesas por uma reforma agrária demonstraram a capacidade de organização política da sociedade e o claro poder de resistência às classes dominantes, em que a educação e a cultura se entrelaçavam com o teatro, a música, a dança, fortemente influenciados pelos ares socialistas, legando suas raízes para os movimentos populares dos anos de 1980 e 1990 (LEITE, 1999).

A política adotada pelo Estado até o golpe militar de 1964 era amparada por políticas de atendimento a algumas reivindicações das massas, o que passou a ser considerado como obstáculo pelo grau de organização e exigência dos movimentos sociais, passando a ser duramente reprimidos pela ditadura militar. A questão da educação no meio rural é integrada aos movimentos sociais de luta camponesa, surgindo desta luta a concepção de educação do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

Germano (1993), ressaltou que após 1964, o exército militar passou da marginalização política no Império para uma posição privilegiada de poder na República junto à burguesia, reorganizando a ordem social. É importante atentar que no contexto nacional, as políticas implantadas pelo plano de metas no governo JK pro-

moveram uma intensa mudança no aspecto demográfico da população brasileira, fortalecendo a ideologia do rural como fator de subdesenvolvimento do país.

As primeiras alterações no sistema educacional no regime militar foram com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, pelos planos decenais de educação amparados pelos acordos do MEC junto a organismos internacionais como a Agencia Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) visando a reforma educacional através do I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974), reforçando o caráter de profissionalização e tecnificação acentuados a partir da década de 1940, em que a figura do professor rural é transferida para o técnico e extensionista, através de programas subsidiados pelo capital internacional.

O que até então era entendido como atendimento a especificidades regionais, foi silenciando em função da assistência estrangeira à política educacional que “[...] foi levando a medidas mais permanentes consideradas necessárias a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico adotado” (SEVERINO, 1986, p. 90).

O Estado militar com o discurso de diminuição da pobreza e superação do atraso ainda reinante no país decretou os Planos Nacionais de Desenvolvimento (II PND, 1975/79) e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD, 1980/85). O analfabetismo ainda presente evidencia a incapacidade do aparato legal adotado até então em solucionar os problemas de desenvolvimento da nação, o que leva a uma gradual redução do poder de controle da sociedade.

A ditadura militar representou o encorajamento da questão agrária através da imobilização dos movimentos sociais camponeses e da educação rural e popular e, por vezes se utilizou do discurso destes, para sustentar seu aparato ideológico como no programa do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado em 1967. A questão agrária ou do desenvolvimento do meio rural tratada como assunto de segurança nacional, teve como resultante a expulsão de camponeses que sem rumo, vão engrossar os bolsões de miséria dos centros urbanos, colaborando com a crise social instalada (LEITE, 1999; MARTINS, 1992).

Diversos fatores contribuíram com o fracasso dos programas e o fim da ditadura militar, como o contexto internacional, a crise ampliada nos diversos setores da sociedade brasileira e da produção agrícola. Germano (1993), refletindo sobre o regime militar e suas influências na educação, conclui que o quadro de miséria e pobreza teve um elevado crescimento, tendo seus reflexos também na concentração

de renda e de terras representando um retrocesso na distribuição equitativa dos bens sociais e econômicos.

Enquanto setor excluído dos processos de conciliação, os grupos camponeses buscavam seu fortalecimento nas brechas das concessões políticas adquiridas, fortalecendo-se enquanto movimento. A exclusão deste grupo social representou o atraso no desenvolvimento social, econômico e cultural do país, por manter na linha da pobreza e de falta de atendimento dos direitos civis, grande parte da população brasileira (LEITE, 1999).

A partir da década de 1980, com a reabertura democrática, a luta camponesa é ressignificada, e passa a buscar a construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar. O discurso hegemônico em torno do sujeito do campo passa atuar enquanto diferenciador de uma realidade que enquadra o camponês (descapitalizado) como o sujeito empobrecido, atrasado, fora de seu tempo e o agricultor familiar (capitalizado), seria a parcela moderna do espaço rural (FERNANDES, 2006).

Esta diferenciação “[...] não é apresentada como uma falta de políticas públicas para o agricultor empobrecido, ou mesmo pela desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra, mas como diferentes tipos de organização do trabalho” (MOLINA, JESUS, 2004, p. 42). A educação do campo tem assim sua luta unida aos movimentos sociais ligados a reivindicação pelo direito a terra, tendo como um dos objetivos “[...] recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (ARROYO, FERNANDEZ, 1999. p. 22).

Retomando o pensamento de Severino (1986), de que a ideologia não se esgota nela mesma, o legado da formação de uma consciência cidadã e política herdada dos primeiros movimentos pelas reformas educacionais, transitam pela imobilidade das brechas democráticas da ditadura, rearticulam-se junto às iniciativas da sociedade, mantendo aceso, os ideais de uma sociedade mais justa, que irão eclodir novamente nos anos de 1980, apresentando uma justa relação entre Estado e sociedade civil (COUTINHO, 2006).

Os movimentos sociais que ocorreram no Brasil a partir de 1930, se deram pelo alto com a conservação de elementos da velha ordem, com a conciliação de interesse entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, um tipo de “[...] transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do Estado” (COUTINHO, 2006, p.74). O autor explicitou que a forma pela

qual o Estado gerenciou o país desde a década de 1930, foi dentro do quadro de uma modernização conservadora, em que a moderna burguesia industrial representada pelos liberais preferiu se conciliar as oligarquias agrárias e igreja católica que representa o atraso a unirem-se as classes populares.

Estes fatores explicaram, também, por que a educação do campo sempre esteve relegada a uma posição secundária nas organizações legais e diretrizes educacionais, à medida que o Estado durante o período de 1930 e 1980 esteve a serviço da construção da nacionalidade brasileira urbana claramente ligada aos interesses da manutenção das classes hegemônicas a serviço do capital.

A resistência camponesa neste contexto pode ser expressa como uma forma de reflexão crítica capaz de contrapor o discurso dominante (MARTINS, 1992), entendendo que a ideologia pode ser interpretada como um conjunto de valores assumidos, “[...] que tem como objetivo justificar e defender determinada prática política” (SEVERINO, 1986, p. 34). Nesse processo a educação do campo avançou no reconhecimento da importância de políticas específicas, garantindo sua legalização e organização.

## **2.1 Educação do campo – reconhecimento político em busca da cidadania**

A educação brasileira a partir da abertura política iniciada na década de 1980 vem passando por transformações em seus diferentes níveis e etapas de ensino. O marco destas mudanças se dá com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, com a validação de algumas lutas históricas travadas no contexto nacional, como a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação indígena (DOURADO, 2011).

Outro avanço para o setor educacional a partir das discussões da LDBEN foi o reconhecimento da diversidade de coletivos sociais, pela demanda da inclusão do direito identitário e de temas historicamente presentes através das lutas dos movimentos sociais (GOMES, 2011). Entre os temas está a inclusão da educação ambiental, das questões de gênero; e temas de caráter identitário como o reconhecimento dos povos quilombolas e da educação do campo.

No reconhecimento da educação do campo e como forma de atendimento a população camponesa, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) através da resolução nº 1, instituiu em 3 de abril de 2002, as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, visando a utilização do espaço do campo “[...] em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (CNE/CEB, 2002). O CNE/CEB através da resolução reafirmou a importância da preservação dos saberes próprio e da memória coletiva através da identidade da escola do campo, como expresso em seu Art. 3º:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB, 2002).

O documento apresentou como premissa efetivar o que foi prescrito no texto da LDBEN 9394/96 através de diretrizes curriculares, reconhecendo a especificidade das políticas das escolas de educação do campo e a constituição da identidade da população através de estratégias próprias de definição para o acesso e garantia da educação básica e profissional.

É nessa travessia de movimentos e busca por uma educação de qualidade e que atendesse as necessidades sociais, econômicas, ambientais e culturais da nação, que foi instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), como forma de organizar as propostas contidas na LDB tendo como objetivo estabelecer as metas e diretrizes da educação brasileira no período de 2001-2010. O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE) propôs a redução das desigualdades, garantia de acesso e permanência na educação pública pela obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos de idade, ou mesmo aos que não tiveram condições de frequentar em idade apropriada (GOMES, 2011).

O PNE (2001-2011), em sua política de inclusão e diversidade reafirmou a importância da ampliação da oferta de educação básica nas escolas do campo, através de programas visando o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, “[...] a partir de uma visão que alia a educação ao desenvolvimento sustentável” (DOURADO, 2011).

Segundo Gomes (2011), o PNE apresentou alguns avanços para a educação básica, no entanto a existência de limites estruturais “[...] levaram a negligência de algumas questões enfatizadas ao longo do processo de sua implementação

em decorrência do dinamismo da sociedade e da ação articulada de setores da sociedade civil, dentre eles os movimentos sociais” (GOMES, 2011, p. 223).

A autora afirmou que no contexto de elaboração do PNE (2001-2010), os coletivos sociais que buscaram através de reivindicações melhoria nas condições de atendimento de suas especificidades como os indígenas, os jovens e adultos, camponeses, ambientalistas e quilombolas, tiveram suas lutas inseridas nas modalidades de ensino educação especial, ou seja, “[...] tudo aquilo que não cabia na concepção de educação regular” (GOMES, 2011, p. 224).

Cabe salientar que nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo o sentido do trabalho proposto foi enquanto princípio educativo, uma atividade especificamente humana de produção da existência, capaz de colaborar com mudanças nas relações sociais. Através do trabalho o homem transforma a natureza e se transforma. A partir deste entendimento, no território camponês a terra é compreendida enquanto espaço de desenvolvimento das dimensões da vida (FERNANDES, 2006; 2008).

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (CNE/CEB, 2002).

Este entendimento a respeito do trabalho é importante para perceber a intencionalidade na organização do território, pois, relações sociais diferentes promovem territórios distintos. Fernandes (2008, p. 59) percebeu que a diferença na construção dos territórios se deu pela divergência na concepção de desenvolvimento, pois o agronegócio é caracterizado pelo “[...] trabalho subalternizado e controle tecnológico das commodities<sup>9</sup> que se utilizam dos territórios camponeses”.

O trabalho no projeto de educação do campo articulou sua dimensão formativa através da educação, aproximando o sujeito de sua realidade, do meio ambiente, propondo a emancipação da especialização da produção. Esta aproximação possibilita intervir nas formas concretas de atividade humana propostas pelo modelo de desenvolvimento econômico submetido ao mercado capitalista, que ao precarizar

---

<sup>9</sup> Segundo Oliveira (2006), Commodity é a produção de mercadoria para o mercado mundial.

o trabalho do camponês, contribui com sua exclusão e condição de insustentabilidade social. O trabalho no projeto de educação do campo, do ponto de vista pedagógico rompe com:

[...] uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). Do ponto de vista da política pública, trata-se de responder ao desafio de atender o interior do País, particularmente aquele abandonado pelo público, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios (CALDART, 2008, p. 82).

Para Pietrafesa (2006), a aproximação entre educação e trabalho ocorreu para os agricultores familiares<sup>10</sup> através das Escolas Famílias Agrícolas<sup>11</sup>. Devido ao processo de migração rural-urbana no Brasil, ocorrido nas últimas décadas, grupos de agricultores familiares perceberam que a articulação trabalho e educação poderiam proporcionar melhores condições de existência e de permanência da juventude no meio rural, abrindo caminho para refletir sobre seu futuro. Essa movimentação em torno da educação para a permanência do sujeito no meio rural ocorreu através da mobilização de

[...] instituições, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associações de Agricultores Familiares e Sindicatos de Trabalhadores Rurais, [...]. Contaram, ainda, com auxílio de Prefeituras e da Secretaria de Educação do Governo Estadual (PIETRAFESA, 2006, p. 2).

Essa movimentação em torno de um propósito comum deu origem aos movimentos por uma educação do campo, que foram tomando consistência e visibilidade social, impondo ao Estado, uma ação que efetivasse essas reivindicações populares. Como resultante desse contexto de reivindicações sociais, é criado em 2004 a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), representando o reconhecimento e o compromisso do MEC e do Governo Federal em relação às reivindicações históricas dos movimentos sociais, passando a integrar de forma sistemática políticas públicas para os setores sociais até então excluídos (GOMES, 2011), abrindo a possibilidade de que a educação possa atuar en-

<sup>10</sup> Como explicitado anteriormente, a utilização do termo agricultor familiar e camponês, é uma opção conceitual.

<sup>11</sup> As Escolas Famílias Agrícolas hoje são integrantes dos programas de educação do campo através do Programa de Escolas de Alternância.

quanto instrumento contra hegemônico, atuando como força de transformação social (SEVERINO, 1986).

## **2.2 Elementos dos projetos e programas educacionais à educação do campo**

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta como função, implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Para o atendimento das escolas de educação do campo nas séries iniciais do ensino fundamental, apresentou dois programas: Programa Escolas de Alternância e Programa Escola Ativa.

### *2.2.1 Escolas de Alternância: a relação entre trabalho e educação para o desenvolvimento sustentável*

As escolas de Pedagogia da Alternância são entendidas pela SECADI como opção para educação do campo e estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, pois, vem se apresentando como a uma alternativa para a Educação Básica “[...] estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (MEC/SECADI, 2007, p. 71).

Segundo a SECADI, a pedagogia da alternância teve início no Brasil em 1969 no estado do Espírito Santo, tendo sua pedagogia efetivada a partir da associação entre vida sócio-profissional e escolar em unidade de tempos formativos. Sua organização e funcionamento tem como amparo legal o parecer do CNE/CEB nº 1/2006, amparado pela LDBEN 9394/96 em seus artigos: Art. 22; art. 23, § 1 e 2; Art. 24, inciso I, Art. 28, inciso I,II e III, Art. 34.

No parecer do CNE/CEB (nº 1/2006), a Pedagogia da Alternância é um projeto de educação reconhecido mundialmente, e no Brasil teve seu início através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da “[...] União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil” (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, P.5).

A partir de 2001, as EFAs e as CFRs, passaram a ser denominados em sua maioria de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância (CNE/CEB nº 1/2006, p. 3). Descritas como escolas informais e utilizando-se de cursos livres de duração de dois anos. O objetivo principal das escolas de pedagogia da alternância é a formação técnica dos agricultores para o campo, tendo em vista promover a formação cidadã e a permanência do aluno em seu local de origem.

Os CEFFAS reúnem seis experiências conhecidas no Brasil por: Casas Familiares do Mar (CFMs); Casas Familiares Rurais (CFRs); Escolas Comunitárias Rurais (ECORs); Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); Escolas Populares de Assentamentos (EPAs) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011). O CEFFAS tem como objetivo a formação integral do sujeito a partir de seu meio, estimulando a vivência em comunidade por um espírito associativo e solidário. O CEFFAS é organizado em

[...] Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico, sendo o aluno diplomado em formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia Ensino Supletivo, ainda ali utilizada, por Educação de Jovens e Adultos – EJA (CNE/CEB nº 1/2006, p. 3).

A organização do calendário escolar nos CEFFAS são diferenciados, sendo que o período de formação varia de três a quatro anos, alternando períodos em que o aluno passa com a comunidade, com períodos que desenvolve seu processo de ensino aprendizagem nos CEFFAS. O parecer nº de 01/02/2003 ampara os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nesses centros, permitindo a certificação dos alunos por um calendário anual diferenciado (CNE/CEB, 2006).

A organização curricular é a mesma definida nacionalmente para as modalidades de ensino previstas na LDBEN 9394/96, acrescido de matérias de ensino técnico atendendo às necessidades específicas de cada unidade educativa. A distribuição das CEFFAS em 2009 no Brasil segue a distribuição apresentada a seguir:

**Figura 1.** CEFFAS: Distribuição por região geográfica, Brasil, 2009.



Fonte: [www.red-ler.org/mapeamento-alternancia.pdf](http://www.red-ler.org/mapeamento-alternancia.pdf), MEC/SECAD.

Segundo dados do MEC/SECADI, no ano de 2009 existiam 265 escolas de alternância no Brasil. Na região Centro Oeste a distribuição das escolas de alternância apresenta 4 escolas para o estado de Goiás, 3 escolas para o Mato Grosso do Sul, 1 escola para o Mato Grosso e nenhuma escola no Distrito Federal. Os dados levam ao entendimento, de que não há uma preocupação por parte do poder público com a destinação de políticas públicas para o atendimento das crianças camponesas através das Escolas de Alternância, já que o aumento no número, entre os anos de 2001 à 2009, foi de 48.

Para Pietrafesa (2006), a Pedagogia da Alternância através das Escolas Famílias Agrícola não pode ser positivada como uma experiência perfeita de educação rural, mas, uma alternativa possível e “[...] por enquanto, vem produzindo resultados que permitem diagnosticar avanços no setor educacional e no setor organizacional, uma vez que a escola é coordenada pelos agricultores familiares através de suas associações” (PIETRAFESA, 2006, p. 17).

O autor entendeu que a experiência permitiu um conjunto de reflexões sobre o processo educativo por representar uma proposta de intervenção a partir da realidade local, sem perder de vista os conhecimentos e valores das relações globais presentes no processo educativo.

Pietrafesa (2006) relata as dificuldades encontradas na Escola Família Agrícolas de Goiás (EFAGOIÁS) em sua organização, infraestrutura, falta de amparo do poder público municipal e mesmo na contradição da compreensão do processo educativo. Retomando seu aspecto legal, espaço de concretização das propostas apresentadas, o autor entende que a oferta de educação do campo contida nos textos da LDBEN seria avançado e adequado, não fosse às condições reais apresentarem outra realidade.

Apesar das dificuldades de efetivação das propostas das Escolas de Alternância, estas assumem importância por seu vínculo entre trabalho e educação, entendido enquanto princípio educativo, que exercita a solidariedade, estimulando valores como dedicação, alteridade, respeito ao meio ambiente. Seu valor destaca-se por seu propósito em ensinar técnicas de produção, do uso de enxada, do machado, da foice, entre muitos instrumentos utilizados. Valorizando os conhecimentos ancestrais revelando o valor da construção do passado, para a conscientização da preservação do meio ambiente, estimulando a percepção que existe diversas formas de produzir, de viver (GADOTTI, 2001; PIETRAFESA, 2006).

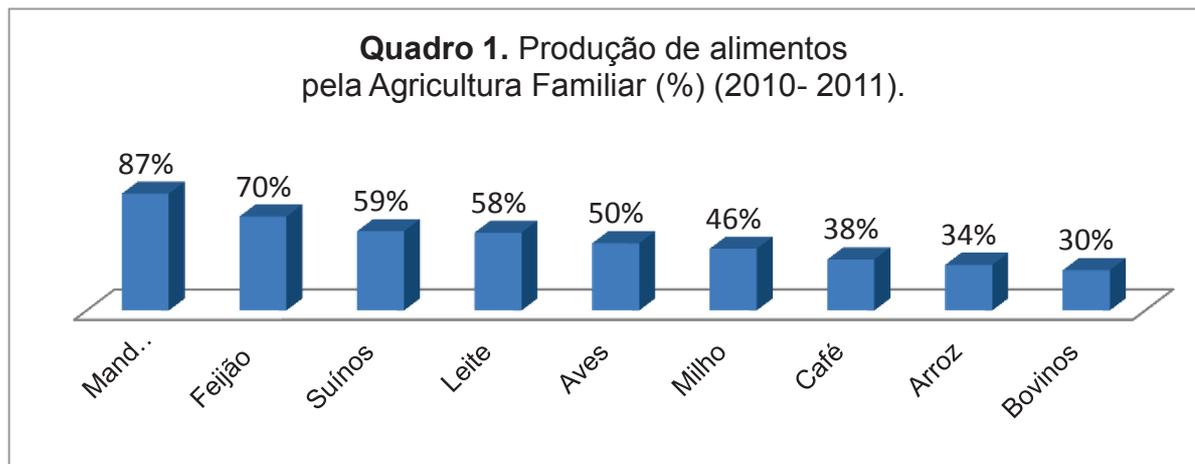
Nesse contexto, é importante atentar para a relação existente entre o território ocupado pela agropecuária e pela agricultura de base familiar ou campesina, e das influências dessa territorialização nas condições de permanência do sujeito no campo, e o valor de ambas na economia e no desenvolvimento brasileiro. Pietrafesa (2007) assinala que o espaço de concretização da EFAGOIÁS, é território em disputa entre Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e latifundiários, o que pode justificar a ação discursiva do poder público na efetivação da proposta educativa.

A tabela 2 e quadro 3 localizados abaixo, apresentaram a característica dos estabelecimentos agropecuários, segundo o tipo de agricultura, e a produção de alimentos pela agricultura familiar (ou campesina). Se comparados proporcionalmente, é perceptível a insustentabilidade da agricultura não familiar em relação à agricultura de base familiar ou campesina.

**Tabela 2.** Características dos Estabelecimentos Agropecuários, Segundo Tipo de Agricultura - Brasil 2006.

| Característica                          | Agricultura Familiar |      | Agricultura não Familiar |      |
|---|----------------------|------|--------------------------|------|
|   | Valor                | Em % | Valor                    | Em % |
| <b>Número de estabelecimentos</b>       | 4.367.902            | 84,0 | 807,587                  | 16,0 |
| <b>Área (milhões ha)</b>                | 80,3                 | 24,0 | 249,7                    | 76,0 |
| <b>Mão de obra (milhões de pessoas)</b> | 12,3                 | 74,0 | 4,2                      | 26,0 |
| <b>Valor da produção (R\$ bilhões)</b>  | 54,4                 | 38,0 | 89,5                     | 62,0 |
| <b>Receita (R\$ bilhões)</b>            | 41,3                 | 34,0 | 80,2                     | 66,0 |

Fonte: Adaptação: DIEESE: Estatísticas do meio rural 2010-2011.



Fonte: Plano Safra da Agricultura Familiar (2010-2011).

A importância da agricultura familiar para a economia brasileira é reforçada através dos dados apresentados, que apontam 84,4% dos estabelecimentos agropecuários ocupando uma área de 24% da área total destinada à produção, respondendo por 38% da renda bruta, ocupando 74% da mão de obra ocupada no campo. Para o Ministério do Desenvolvimento Agrícola (MDA), na apresentação do Plano Safra da Agricultura Familiar (2010-2011) e nas Estatísticas do Meio Rural (2011) pode-se afirmar que o setor da agricultura familiar é responsável pela produção da maior parte dos alimentos que chegam diariamente à mesa dos brasileiros.

Através da apresentação dos dados, fica claro a importância da vinculação entre educação e trabalho (GADOTTI, 2001), reafirmada como princípio educativo e de formação humana defendida pela educação do campo através de suas diretrizes (ARROYO, FERNANDES, 1999). A proposta de vincular educação e trabalho, parte da premissa que a educação pode colaborar com a melhoria da organização do trabalho familiar e das condições de vida dos povos camponeses.

As Escolas de Alternância representam para os movimentos que buscam uma educação para o campo e no campo, uma alternativa pedagógica que ultrapassa

se a educação bancária e as velhas práticas educacionais (PIETRAFESA, 2006), uma educação que tenha como propósito a autonomia do aluno frente às urgências da vida cotidiana, uma possibilidade de cidadania para uma nova referência ética e social (GADOTTI, 2001).

### *2.2.2 Programa Escola Ativa: uma aproximação com a educação do campo*

O Programa Escola Ativa (PEA), também é parte das ações da SECADI para valorização da educação do campo, tendo como objetivo, melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (MEC, 2001).

Segundo o MEC/SECADI (2001), a proposta da Escola Ativa surge de uma experiência trazida para o Brasil de países da América Latina, e inspirou os ideais da escola nova na década de 1930. A Escola Ativa é instaurada como programa governamental no contexto das mobilizações e reivindicações sociais dos povos do campo, no ano de 1997, e como estratégia metodológica apresenta:

[...] a gestão de classes multisseriadas, que combina, em sua proposta, elementos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implantação objetivou melhorar a qualidade do ensino oferecido para essa realidade escolar e mudar as práticas de construção do conhecimento em sala de aula (FREIRE, OLIVEIRA, LEITÃO, 2010, p. 233).

Segundo Freire, Oliveira e Leitão (2010), a proposta da Escola Ativa teve sua origem em acordos internacionais entre o Banco Mundial e o MEC, que para administrá-lo, cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). O FUNDESCOLA constituiu-se em apoio financeiro e coordenadas administrativas e pedagógicas destinadas as Secretaria Estaduais e Municipais de Educação para o desenvolvimento do PEA e sintetiza a doutrina neoliberal pelo discurso da qualidade na educação (GONÇALVES, 2009).

Ribeiro (2011) reafirma os apontamentos de Gonçalves (2009) do PEA enquanto discurso neoliberal, e atesta a necessidade de conhecer os efeitos das políticas neoliberais na implantação deste, acrescentando que as políticas agrárias e agrícolas nas últimas décadas, principalmente em países da América Latina, reduziram os recursos relacionados ao crédito rural para pequenos e médios agricultores,

em que “[...] os preços dos produtos agrícolas pagos a estes trabalhadores foram reduzidos de tal modo a não corresponder aos custos da produção, resultando, portanto, em prejuízos” (RIBEIRO, 2011, p. 27).

Retomando a compreensão do PEA, o programa inicialmente, não foi bem aceito pelos movimentos sociais, que entendiam a proposta como um pacote de ações desenvolvidas fora do contexto das especificidades necessárias para o atendimento da educação do campo. O PEA, então, passou por reformulações em suas propostas, mudando o discurso, “[...] transitando de um pólo vinculado às tendências liberais e aproximando-se de um pólo de tendências progressistas” (GONÇALVES, 2009, p. 143). O quadro abaixo traz as mudanças e perspectivas das novas propostas apresentadas a partir de 2007, tendo como objetivo principal, fortalecer o PEA enquanto referências para uma política nacional de educação do campo.

**Quadro 2.** Princípios do Programa Escola Ativa (PEA)

| Princípio do PEA, 1997-2007.  | Princípio do PEA Projeto Base, atual.  |
|---|--|
| Educação voltada para a transformação social.<br>Educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos.<br>Educação voltada para o fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade. | Educação para transformação social-vínculo orgânico entre processo educativo e processo político, econômico e cultural.<br>Educação para o trabalho e cooperação.<br>Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.<br>Educação voltada para os valores humanistas.<br>Educação para um processo permanente de formação e transformação humana. |

Fonte: Freire, Oliveira e Leitão (2010) In: Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa (BRASIL, 2007).

De acordo com Freire, Oliveira e Leitão (2010), o PEA necessitou de uma reestruturação em seus princípios devido aos seus poucos resultados, trazendo como proposta em seu processo de mudança, resgatar elementos diferenciados na perspectiva qualitativa da educação do sujeito do campo. O PEA atualmente tem como objetivo a melhoria da qualidade do desempenho nas escolas multisseriadas, através da disponibilização de gestão e recursos pedagógicos, fortalecendo propostas adequadas às classes multisseriadas (FREIRE, OLIVEIRA, LEITÃO, 2010).

A metodologia do PEA deve ampliar a condição de autonomia para a apreensão de informações através da possibilidade da troca de informações pela cooperação. No PEA, destaca-se a figura do aluno monitor tendo como função colaborar com o trabalho do professor, e ao professor cabe “[...] coordenar, orientar,

expor, propor, dirigir e acompanhar as atividades dos estudantes nos próprios grupos” (MEC/SECADI, 2007, p. 31).

Barros et. al. (2010), em estudo sobre a realidade das escolas do campo, afirmou que salas multisseriadas constituíram-se um desafio para o cumprimento do aspecto qualitativo definido na legislação específica. A realidade das escolas do campo com salas multisseriadas apresentaram condições precárias de funcionamento, com a falta clara de políticas públicas e educacionais, expressas nas taxas elevadas de distorção idade/série, reprovações, dificuldade de aprendizagem.

Os problemas mais graves a serem enfrentados são a precariedade das condições de existência das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; a angústia relacionada à organização do trabalho pedagógico; currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida no campo; fracasso escolar e defasagem idade-série; dilemas relacionados a participação da família e da comunidade na escola; a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação (BARROS et. al., 2010). A tabela abaixo apresenta a taxa de rendimento da Rede Municipal de Ensino em Goiás (urbano e rural), em que é possível verificar os apontamentos de Barros et. al. (2010).

**Tabela 3.** Taxa de Rendimento. Rede Municipal do Estado de Goiás.

| SÉRIE/ANO               | Ano  | Taxa Aprovação |       | Taxa Reprovação |       | Taxa Abandono |       |
|-------------------------|------|----------------|-------|-----------------|-------|---------------|-------|
|                         |      | Urbana         | Rural | Urbana          | Rural | Urbana        | Rural |
| 1ª série / 2º ano do EF | 2008 | 83.0           | 80.3  | 13.9            | 16.0  | 3.1           | 3.7   |
|                         | 2009 | 84.4           | 82.1  | 13.2            | 16.0  | 2.4           | 1.9   |
| 2ª série / 3º ano do EF | 2008 | 86.0           | 84.5  | 11.9            | 12.4  | 2.1           | 3.1   |
|                         | 2009 | 86.9           | 86.0  | 11.1            | 11.9  | 2.0           | 2.1   |
| 3ª série / 4º ano do EF | 2008 | 88.0           | 86.0  | 9.4             | 11.0  | 2.6           | 3.0   |
|                         | 2009 | 88.6           | 86.6  | 9.1             | 11.4  | 2.3           | 2.0   |
| 4ª série / 5º ano do EF | 2008 | 90.3           | 89.7  | 6.9             | 7.5   | 2.8           | 2.8   |
|                         | 2009 | 91.2           | 87.6  | 6.4             | 9.9   | 2.4           | 2.5   |
| 5ª série / 6º ano do EF | 2008 | 80.6           | 79.1  | 12.1            | 13.9  | 7.3           | 7.0   |
|                         | 2009 | 81.8           | 79.8  | 12.5            | 14.9  | 5.7           | 5.3   |

Fonte: Indicadores Demográficos Educacionais, 2008.

As escolas do PEA constituem um desafio para a organização e legitimação da educação dos povos moradores dos espaços rurais no Brasil, e no Estado de Goiás. Segundo Gonçalves (2009), as ações do PEA, foram desenvolvidas de forma fragmentada, e são incapazes de alicerçar uma concepção de projeto político pedagógico que tenha como base a formação integral e continuada do sujeito, pois mesmo após as modificações, suas ações “[...] são mais efetivas no nível do discurso do que no da prática” (GONÇALVES, 2009, p. 143).

Romper com os preconceitos e as ideias antidemocráticas em relação à educação do campo despontam como uma necessidade urgente para que se haja o respeito ao ambiente e aos projetos de vida ali existentes (BARROS et. al., 2010). As mudanças propostas para o PEA a partir de 2007 representam a insatisfação dos povos do campo e a busca por melhoria na qualidade da educação oferecida, e um esforço por parte da SECADI em aproximar o programa da realidade do camponês (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010).

Diante da ausência de qualidade das escolas que participam do PEA (GONÇALVES, 2009; BARROS et. al., 2010), e considerando os apontamentos de Gadotti (2001), de que a educação escolar deve criar condições concretas para a cidadania, e entendendo que indicadores como taxas de aprovação, reprovação e abandono são construídos a partir de sua função instrucional da escola e centralizam o problema educacional no aluno, as escolas participantes do PEA, indicam não atender as necessidades da sociedade, mostrando-se insustentável no que se refere a qualidade e formação para a cidadania.

O desafio da sustentabilidade, amparado pelo potencial transformador da educação, possibilita o fortalecimento da ação social e da construção da cidadania. Os indicadores permitem neste contexto, visualizar as condições dos sistemas para uma tomada de decisão, um caminho para a ação pública e mobilização social. Educar para a sustentabilidade é reeducar o olhar, desenvolvendo atitudes de observar, de criar novos hábitos, para uma cidadania planetária.

### **2.3 Puxando o fio da história: relação educação e desenvolvimento - perspectivas e possibilidades – um olhar através dos indicadores de sustentabilidade**

Se a educação do campo foi entendida pelo aparato legal criado pelo Estado como uma prioridade para o desenvolvimento sustentável do país, através da

capacitação do cidadão, de formação valores, habilidades e conhecimentos para a implantação de estratégias local e nacional (CNE/CEB, 2002; IBGE, 2010; MEC/SECADI, 2001), o acesso e garantia das condições de permanência na escola deveria ser uma prioridade nas ações de políticas educacionais.

A tabela apresentado abaixo, mostrou a distribuição da população por escolaridade, segundo condições de atividade, ocupação e local de residência, sendo sua oferta para pessoas que residiram no meio rural no ano de 2009 deficiente, alcançando um percentual de 31,2% de pessoas não alfabetizadas no Brasil. Estes dados permitem inferir, que a oferta da educação apresentou seu caráter de insustentabilidade, já que a educação consiste em um dos direitos de todo cidadão, não efetivado de forma homogênea pelo poder público. Os valores também refletiram a realidade de uma educação que tinha como meta o desenvolvimento econômico do espaço urbano, enquanto qualificador da mão de obra ou da força de trabalho (GADOTTI, 2001).

**Tabela 4.** Distribuição da população por escolaridade, segundo condições de atividade, ocupação e local de residência – Brasil 2009 (em %).

| Escolaridade                  | População Total |       | População Economicamente Ativa (PEA) |       | Ocupados |       |
|-------------------------------|-----------------|-------|--------------------------------------|-------|----------|-------|
|                               | Urbana          | Rural | Urbana                               | Rural | Urbana   | Rural |
| <b>Sem instrução</b>          | 18,5            | 31,2  | 5,0                                  | 19,9  | 5,1      | 20,3  |
| <b>Fundamental incompleto</b> | 35,4            | 48,4  | 28,2                                 | 52,2  | 28,4     | 52,4  |
| <b>Fundamental completo</b>   | 8,1             | 5,8   | 10,0                                 | 7,4   | 9,8      | 7,3   |
| <b>Médio incompleto</b>       | 6,2             | 4,3   | 7,7                                  | 5,1   | 7,1      | 4,9   |
| <b>Médio completo</b>         | 20,0            | 8,0   | 30,5                                 | 12,0  | 30,2     | 11,7  |
| <b>Superior incompleto</b>    | 3,9             | 0,8   | 5,9                                  | 1,2   | 5,9      | 1,1   |
| <b>Superior completo</b>      | 7,6             | 1,2   | 12,3                                 | 2,0   | 13,0     | 2,0   |
| <b>Não determinada</b>        | 0,3             | 0,2   | 0,4                                  | 0,4   | 0,4      | 0,3   |
| <b>Total</b>                  | 100,0           | 100,0 | 100,0                                | 100,0 | 100,0    | 100,0 |

Fonte: DIEESE: Estatísticas do meio rural 2010-2011. Adaptação: Angelita Lopes.

Se os dados fornecidos pelo MDA/DIEESE (2010-2011) apresentaram um quantitativo de 48,4% de pessoas com o ensino fundamental incompleto da população total rural, isso representou um panorama de aproximadamente 14 milhões de pessoas que não completaram o ensino fundamental no espaço rural até 2009, reforçando a ideia da urgência de fortalecer uma educação voltada para as comunidades rurais, principalmente no que tange ao ensino fundamental. Essa realidade corrobora com o entendimento da educação enquanto instrumento ideológico a serviço dos interesses hegemônicos, reforçando os apontamentos de Severino (1986), de

que a educação pode atuar enquanto instrumento de elaboração e irradiação de concepções de mundo, através da reprodução da própria estrutura da produção econômica, com a preparação de “[...] intelectuais para desempenhar sua função de hegemonia” (SEVERINO, 1986, p. 44).

Apesar do êxodo rural intenso nas últimas décadas, acelerado principalmente devido às péssimas condições de vida do camponês, o Brasil apresentou uma população rural total de 29.830.007 pessoas (IBGE, 2010). São milhares de sujeitos que conviveram com a pobreza estrutural, e com a desigualdade na distribuição de recursos e de infraestrutura e educação (SACHS, 2004). Os dados apresentados na tabela 4 demonstrou a ineficiência do Estado em formular políticas públicas que contribuíssem com a permanência do sujeito no campo “[...] uma vez que a dinâmica do crescimento demográfico permite o dimensionamento de demandas, tais como: o acesso aos serviços e equipamentos básicos de saúde e de saneamento, educação, infraestrutura social, emprego, entre outras” (SEGPLAN, 2010b, p. 196).

A distribuição geográfica da população camponesa por atividade e local de residência e a falta de escolarização parecem ter sido uma determinante na composição do rendimento médio mensal da população. É importante perceber que esse contexto expressou a articulação entre ideologia e educação apontadas por Severino (1986), revelando suas relações com a dominação política e exploração econômica, expressando o impacto social causado pela ausência de uma educação adequada a cada localidade ou região (FERRARO, 2009), e como este fator pode afetar a participação no mundo do trabalho e na qualidade de vida das pessoas (VEIGA, 2003).

O grupo de população que apresentou ensino fundamental incompleto representou 52,2% da população economicamente ativa e 52,4% da população ocupada no meio rural. A ausência de uma educação adequada pode ter colaborado com a precarização do trabalhador rural e contribuído com as condições de insustentabilidade dessa população (GADOTTI, 2001). Segundo dados do IBGE, a população urbana em 2010 no estado de Goiás era de 5.420.714 habitantes (90,29%) e a rural de 583.074 habitantes (9,71%). Essas desigualdades estruturais no território goiano vêm compondo um quadro crescente de desenvolvimento populacional direcionado ao espaço urbano, principalmente devido às precárias condições de vida da população rural, contribuindo com o processo de expulsão do homem do campo, e com o crescimento irregular e concentrado nas cidades (SOUZA, 2011).

Segundo a afirmação de Souza (2011), essa concentração desigual em Goiás vem sendo reforçada pela busca de melhores condições de sobrevivência de pequenos produtores e famílias que tem sua renda com base na subsistência rural, e que há décadas são forçados a rumar para as cidades. Veiga (2003) afirma que para uma análise da configuração territorial da população rural/urbano, é necessário a utilização dos dados da população junto a densidade demográfica. Para o autor “[...] nada pode ser mais natural do que as escassas áreas de natureza intocada, e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas das megalópoles” (VEIGA, 2003, p. 33).

Esse entendimento de Veiga (2003) e Souza (2011) das desigualdades estruturais do espaço como fator de concentração populacional desigual, também pode ser verificado no território goiano a partir da tabela abaixo localizado, que apresenta informações da população de alguns municípios selecionados aleatoriamente a partir de sua localização nas regiões do Centro Sul e Norte do Estado, tendo em vista a importância de conhecer os dados de forma comparativa (população e densidade demográfica) apresentadas por Veiga (2003).

**Tabela 5.** População Residente Total Rural - Densidade demográfica - Estado de Goiás, 2010<sup>12</sup>.

| Municípios do estado de Goiás (por região) | População residente total rural (por pessoa) | Densidade demográfica (por pessoa) |
|--|--|------------------------------------|
| Amaralina (Norte)                          | 4.19   | 2.56                               |
| Crixás (Norte)                             | 3.44   | 3.38                               |
| Doverlândia (Centro Sul)                   | 2.97   | 2.45                               |
| Formosa (Centro Sul)                       | 8.06   | 17.22                              |
| Jataí (Centro Sul)                         | 6.99   | 12.27                              |
| Luziânia (Centro Sul)                      | 11.72  | 44.06                              |
| Minaçu (Norte)                             | 4.60   | 10.89                              |
| Niquelândia (Norte)                        | 9.01   | 4.30                               |
| Padre Bernardo (Centro Sul)                | 16.88  | 8.92                               |
| Pires do Rio (Centro Sul)                  | 1.66   | 26.8                               |
| Porangatu (Norte)                          | 6.62   | 8.70                               |
| Rio Verde (Centro Sul)                     | 12.88  | 21.05                              |
| Uruaçu (Norte)                             | 3.13   | 4,90                               |

Fonte: IBGE Cidades. Adaptação: Angelita Lopes

Os dados apresentados acima demonstram que há uma concentração demográfica desigual nos municípios, assinalando a necessidade de um planejamento regional direcionado, visando reduzir o processo migratório e os vazios de-

<sup>12</sup> Segundo Veiga (2003) densidade demográfica é a medida expressa pela relação entre a população e a superfície do território.

mográficos apontados por Veiga (2003) e Souza (2011). O processo de migração é reforçado pela expansão dos latifúndios, do processo de fagocitose<sup>13</sup> rural, e mesmo pela ausência de políticas públicas para setores como a educação, que atenda a necessidade das populações do campo. Esse conjunto de circunstância reforça os apontamentos de Bursztyn (2001) e Sachs (2004) e Veiga (2006; 2008) da falta de vínculo entre educação e C&T. Ainda de acordo com Souza (2011, p. 41):

Na verdade, nota se que em Goiás, **foi o desenvolvimento do campo que expulsou contingente populacional**<sup>14</sup>. Sem a devida qualificação, os empregos obtidos pelos recém urbanizados representavam ao fim do mês míseros rendimentos. Estes eram incapazes de manter todas as garantias estabelecidas constitucionalmente (moradia, alimentação, educação saúde, lazer, vestuário higiene, transporte e previdência social). A periferia não viu alternativa senão crescer. E junto a este crescimento veio o aumento no índice de violência, da marginalização, do tráfico de drogas e entorpecentes.

Para Souza (2011), o processo de expansão do setor agropecuário no estado de Goiás, representou a desigualdade e a falta de oportunidade para a população rural, pois, contribui com apenas 7% do total de empregos, sendo que muitos destes trabalhadores recebem salários com valores inferiores ao piso mínimo (SOUZA, 2011), e em sua grande maioria não possuem o ensino fundamental completo (tabela 1, p. 33).

O rendimento médio mensal, se comparada à população residente total rural e densidade demográfica (quadro 3, p. 65), refletem os apontamentos de Veiga (2003) e Souza (2011) das desigualdades estruturais da vida no campo como fator de expulsão do sujeito camponês, que ocorrem também dentro do estado de Goiás, e das afirmações de Brandão (2003), de que as condições escolares extra-muro, trazem problemas dos quais a população não consegue resolver, tornando-se espaço de exclusão. A escolha dos municípios se deu por sua importância representativa no rendimento médio mensal em suas regiões no estado.

A visualização da questão da precarização do trabalho camponês pode ser pensada a partir do rendimento mensal (apresentado abaixo), e distribuição da população por escolaridade, indicando que o rendimento atribuído ao trabalho rural pode estar ligado a organização do espaço (território em disputa) através da agropecuária e ao fator de escolarização (ARROYO, FERNANDES, 1999).

<sup>13</sup> O autor refere-se a fagocitose rural como sendo um processo em que as grande propriedades, integram as pequenas propriedades.

<sup>14</sup> Grifos nossos.

**Quadro 3.** Rendimento Mensal Domiciliar Per Capita Nominal – Rural - 2010.

| Municípios do estado de Goiás<br>(por região) | Rendimento mensal<br>(em reais) |
|---|---------------------------------|
| Amaralina (Norte)                             | 261,00                          |
| Crixás (Norte)                                | 350,00                          |
| Doverlândia (Centro Sul)                      | 576,00                          |
| Formasa (Centro Sul)                          | 339,00                          |
| Jataí (Centro Sul)                            | 601,00                          |
| Luziânia (Centro Sul)                         | 400,00                          |
| Minaçú (Norte)                                | 307,00                          |
| Niquelândia (Norte)                           | 415,00                          |
| Padre Bernardo (Centro Sul)                   | 365,00                          |
| Pires do Rio (Centro Sul)                     | 446,00                          |
| Porangatu (Norte)                             | 302,00                          |
| Rio Verde (Centro Sul)                        | 606,00                          |
| Urutaí (Norte)                                | 463,00                          |

Fonte: IBGE Cidades. Adaptação: Angelita Lopes

Os indicadores apresentados (Distribuição da população por escolaridade, segundo condições de atividade, ocupação e local de residência, e Rendimento médio mensal por local de residência) demonstraram a necessidade de uma educação que tenha como proposta a sustentabilidade do meio rural. Portanto a importância do trabalho enquanto princípio educativo e seu o vínculo com a terra enfatizado pelas propostas da educação do campo, principalmente pela possibilidade de romper com a especialização do conhecimento, permitindo ao sujeito se apropriar de seu processo produtivo (GADOTTI, 2001).

Diante do exposto, o levantamento de indicadores que tornem evidentes as condições de sustentabilidade das escolas do espaço rural, permite monitorar e observar as situações incoerentes com a sustentabilidade que necessitem de ações corretivas e ao mesmo tempo possibilitem a avaliação de programas, de projetos, leis e o alcance dos objetivos propostos (VAN BELLEN, 2002). Neste sentido é importante a verificação das propostas contidas nos documentos que legalizam e organizam o sistema de ensino no Brasil, comparando com indicadores que apresentem suas reais condições de funcionamento, permitindo melhores condições de ação e reivindicação, tanto da sociedade civil, quanto do Estado.

A verificação das condições de oferta da educação do campo no Brasil pode ser avaliada a partir de sua evolução. Os dados apresentados pelos Indicadores Demográficos Educacionais do MEC apresentados abaixo no quadro 4, demonstraram que a decrescente oferta de escolas de educação do campo pode indicar um

retrocesso dos direitos dos povos do campo a uma educação de qualidade, e a pouca efetividade das políticas e programas desenvolvidos para o setor.

**Quadro 4.** Escolas de educação do campo das redes municipais e população por localização e faixa etária, por estados selecionados.

| Estados da Federação | Número de escolas de Educação do Campo – Ensino fundamental |                |       | População total (Localização/faixa etária) |  |         |
|----------------------|---|----------------|-------|--|--|---------|
|                      | Ano   | Rede Municipal |       | Ano  | População de 6 a 14 anos <sup>15</sup> |         |
|                      |   | Urbana         | Rural |  | Urbana                                 | Rural   |
| Goiás                | 2007  | 1.169          | 689   | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 1.174          | 650   | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 1.177          | 598   | 2009                                       | 774.216                                | 100.702 |
|                      | 2010  | 1.197          | 550   | 2010                                       | 818.362                                | 91.617  |
| Mato Grosso          | 2007  | 494            | 936   | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 489            | 833   | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 485            | 790   | 2009                                       | 325.956                                | 65.562  |
|                      | 2010  | 475            | 714   | 2010                                       | 315.389                                | 64.439  |
| Mato Grosso do Sul   | 2007  | 357            | 154   | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 352            | 170   | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 355            | 169   | 2009                                       | 389.211                                | 83.768  |
|                      | 2010  | 362            | 171   | 2010                                       | 386.631                                | 96.733  |
| Santa Catarina       | 2007  | 1.158          | 1.254 | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 1.139          | 1.220 | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 1.138          | 1.102 | 2009                                       | 691.940                                | 167.169 |
|                      | 2010  | 1.129          | 979   | 2010                                       | 719.655                                | 150.427 |
| Rio Grande do Sul    | 2007  | 1.729          | 2.426 | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 1.739          | 2.310 | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 1.735          | 2.167 | 2009                                       | 1.265.581                              | 269.590 |
|                      | 2010  | 1.732          | 1.982 | 2010                                       | 1.230.380                              | 214.567 |
| Maranhão             | 2007  | 1.600          | 9.067 | 2007                                       | -                                      | -       |
|                      | 2008  | 1.651          | 9.078 | 2008                                       | -                                      | -       |
|                      | 2009  | 1.676          | 8.893 | 2009                                       | 823.980                                | 440.643 |
|                      | 2010  | 1.702          | 8.738 | 2010                                       | 742.811                                | 520.446 |

Fonte: Indicadores Demográficos Educacionais, 2008. Adaptação: Angelita Lopes.

<sup>15</sup> Os dados da população de 6 a 14 anos de idade no período de 2007 e 2008, não foram disponibilizados pelo MEC.

A redução no número de escolas de educação do campo pode assinalar que as políticas educacionais destinadas ao atendimento das especificidades dos povos do campo não estão sendo garantidas como expressas nas leis e decretos que dispõem sobre esta demanda. Estes dados podem ter como explicação o acolhimento da demanda escolar das crianças nas cidades, ou mesmo representar um fluxo de migração para estas, o que rompe com as propostas de uma educação que atenda as especificidades dos povos **do** campo, **no** campo, o que permite relacionar as informações constantes no quadro 4, à uma possível condição de insustentabilidade do contexto em que as escolas se situam.

A exclusão do sistema de ensino é então uma forma perversa de manutenção e preservação das condições materiais que mantém o sujeito às margens da sociedade e a uma insustentabilidade social. A luta pelo reconhecimento da educação do campo e tratamento diferenciado à escola rural nasce das reivindicações dos movimentos sociais por uma justiça social (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2009).

É importante destacar que as demandas históricas dos movimentos sociais representaram um avanço no reconhecimento do lugar ocupado pelas lutas de identidade e diversidade, alcançando através da pressão exercida no Estado sua legalização e por tanto amparo legal de sua existência, permitindo a reivindicação formal das escolas de educação do campo. Portanto:

Caracterizar as políticas públicas como mera concessão da classe dominante, mesmo sabendo dos seus interesses, é uma forma de “jogar um balde de água fria” na luta de classe, é uma forma de desarmar os trabalhadores, juventude e movimentos sociais para a luta que vai além da “defesa da cidadania e de direitos”, de aceitação de políticas compensatórias e de alívio à pobreza. A luta por políticas públicas e direitos deve ser articulada com a luta pela superação do capital, que ocorre em meio a contradições e tensionamentos (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 80).

A legalização da educação do campo possibilitou um espaço de organização e concretização das políticas educacionais que atendessem a demanda e desejo pela educação do campo, sendo que aos estados e municípios coube a tarefa de garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Diante do exposto, fica evidente a busca pela articulação da educação do campo com a sociedade como um sistema que não se divide em territórios rurais ou urbanos. A educação do campo busca romper com esta polarização e perceber um projeto maior que é a suficiência, autonomia e utilização racional dos recursos nacionais (CNE/CEB, 2002).

A partir da realidade apresentada, a verificação da condição sustentabilidade da educação do campo no estado de Goiás através dos Indicadores, trouxe uma visão das condições educativas ofertada aos povos do campo, refletindo o descaso e ausência da execução das políticas educacionais propostas, agravando situações de pobreza, de analfabetismo e insustentabilidade social presentes historicamente no espaço rural brasileiro, colaborando com as condições de insustentabilidade das escolas rurais, entendidas legalmente como escolas de educação do campo.

### 3. REFLEXÕES A PARTIR DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento do processo investigativo desta dissertação, que tem como proposta verificar as condições de existência das escolas rurais ou de educação do campo num contexto de sustentabilidade será utilizado a pesquisa de natureza qualitativa, tendo como proposição conhecer a realidade através de seus vários significados, valores, aspirações, crenças e atitudes que não podem ser quantificados (MINAYO, 1994). A pesquisa qualitativa tem como proposta aprofundar o conhecimento a respeito do ser humano, do significado de suas ações, de sua realidade vivida socialmente (GIL, 2010).

A pesquisa qualitativa possibilita explicar as dinâmicas das relações sociais e a compreensão das estruturas e instituições resultantes das ações humanas, tratando a vivência, as experiências e transformações promovidas pelos sujeitos sociais. A pesquisa qualitativa em sua fase exploratória permitiu o surgimento de indagações e problematizações a cerca do objeto estudado, seus pressupostos e teorias condizentes, tendo como fundamento a construção do projeto de investigação (MINAYO, 1994).

O aprofundamento da temática ocorreu por meio do estudo de caso por possibilitar descrever com maior precisão uma situação a ser esclarecida, e consiste numa tentativa de “[...] abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento” (PÁDUA, 2004, p. 74). Para compor o quadro de estudo, foi necessária a escolha e delimitação do campo de pesquisa, tendo como objetivo a compreensão da realidade das condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo através dos indicadores de sustentabilidade (MINAYO, 1994).

A escolha pelo estudo de caso enquanto estratégia se deu pela necessidade de compreender a complexidade social apresentada pela pesquisa, permitindo a investigação da realidade social apresentada pela problemática. Escolheram-se os municípios de Pires do Rio e Porangatú, nas microrregiões de Pires do Rio e Porangatu no estado de Goiás por sua importância e localização estratégicas no estado, e importância estratégica em suas microrregiões, possibilitando conhecer e comparar a configuração desses lugares por meio dos indicadores de sustentabilidade.

Dessa forma, o conjunto de elementos (socioeconômico, cultural, demográfico, ambiental, político-institucional) com seus respectivos indicadores, devem

ser articulados entre si, colaborando com o Projeto “Levantamento de indicadores e as dimensões de sustentabilidade em áreas de expansão agropecuária no Estado de Goiás”, do qual este projeto é parte.

O estudo de caso tem como proposta gerar esclarecimentos a respeito das condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo. Na condução do estudo de caso, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas e questionários, observação direta, e colheita de informações junto a órgão público, como o IBGE, SEPIN e MEC.

De acordo com os objetivos deste estudo, a escolha foi pela abordagem descritiva ou bibliográfica tendo em vista conhecer e interpretar uma realidade, sem, contudo modificá-la. A pesquisa descritiva permite registrar as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo uma relação entre as possíveis variáveis (MINAYO, 1994). A vantagem deste processo é permitir a investigação por uma ampla visão do problema, colaborando com a superação de obstáculos em relação ao espaço/tempo (GIL, 2010).

A fundamentação teórica através da pesquisa bibliográfica tem como propósito definir o estudo da pesquisa a partir do entendimento da possibilidade de construção de um território camponês entendido como “[...] espaço de lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 23), considerando os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, no Capítulo I dos direitos e deveres individuais e coletivos, em seu Art. 5:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito a vida, à liberdade, a segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XV- é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou sair dele com seus bens (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) prevê condições específicas e adaptações necessárias a educação básica ofertada a população rural, atendendo as características de cada região:

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 (BRASIL, 1996).

A pesquisa das condições de sustentabilidade das escolas do campo surgiu como proposta de vínculo ao Projeto “Levantamento de indicadores e as dimensões de sustentabilidade em áreas de expansão agropecuária no Estado de Goiás” da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com o objetivo de buscar a “compreensão do papel do Estado Nacional na sua política de ocupação dos espaços vazios e de integração do país”, através da avaliação do modelo de desenvolvimento que se pretende implantar na região Centro-Oeste do país e no estado de Goiás em particular. O projeto contou com o financiamento do CNPq, colaborando com a realização da pesquisa através do custeio de diárias e materiais de consumo. Registram-se aqui os agradecimentos ao CNPq.

A proposta desta pesquisa foi apresentar as condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo do Estado de Goiás, nas regiões delimitadas, usando como instrumento de coleta de dados e mensuração, os indicadores de sustentabilidade nas dimensões sociais, ambientais e econômicas. O estudo foi focado nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (6 a 9 anos de idade).

A pesquisa foi realizada nas microrregiões de Pires do Rio e Porangatu, Estado de Goiás, tendo como marco temporal para apresentação dos dados as décadas de 1990-2010. Este período retrata as marcas da territorialização, urbanização e políticas da região Centro-Oeste apresentando os movimentos de integração de Goiás às dinâmicas nacionais de ocupação e desenvolvimento produtivo.

O estudo de caso teve início na Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás, na divisão de Coordenação Municipal de Educação do Campo no município de Porangatu, nos meses de maio de 2012. Foram indicados como campo de pesquisa a Escola Reunida Brandina Tavares e a Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, situadas no município de Porangatu, na microrregião de Porangatu no estado de Goiás. O município tem um total de oito escolas de educação do campo em funcionamento no ano de 2012, segundo os dados dos Indicadores Demográficos Educacionais do MEC.

A coleta de dados neste município se deu através de questionários e entrevistas, servindo como subsídio e técnica alternativa para a coleta de dados não documentados referentes a um determinado tema (CARVALHO, 1989), levando em conta que as entrevistas possuem seu caráter subjetivo, podendo não oferecer informações de modo preciso. As entrevistas foram realizadas com caráter informal com pais de alunos e profissionais da área da educação, envolvidos com a educação do campo, e entrevista formal com a utilização de questionário com os professores nas escolas estudadas. A aplicação de questionário foi utilizada junto aos professores das referidas escolas.

Tendo em vista refletir melhor sobre o objeto de estudo e manter o sigilo das informações prestadas no conjunto de dados apresentados nas entrevistas e questionários, não serão divulgados nomes de qualquer participante da pesquisa, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, sendo que, somente serão divulgados nomes fictícios, a fim de resguardar a privacidade dos sujeitos.

Também como parte da pesquisa de campo visitou-se as sedes das instituições do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Sindicato Rural, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e EMATER, visando compreender a dinâmica educativa da cidade em relação às propostas educacionais, servindo de subsídio para os indicadores institucionais.

A coleta dos dados no município de Pires do Rio teve início na Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás, na divisão de Coordenação Municipal de Educação do Campo no município, em que foi constatada a inexistência de escolas que atenda a população rural. Foram realizadas entrevistas com as responsáveis pela coordenação da educação do campo, em que foram explicitados os motivos do município não apresentar a opção pelo atendimento à população rural através de escolas de educação do campo.

O município de Pires do Rio utiliza-se como parte da formação de seus educandos, a articulação com empresas e instituições localizadas nas cidades de Catalão, Ipameri e Urutaí, estado de Goiás, compondo a mesorregião<sup>16</sup> de planeja-

---

<sup>16</sup> Segundo o IBGE, mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. O estado de Goiás apresenta as mesorregiões do Norte de Goiás; Noroeste de Goiás. Leste de Goiás; Centro de Goiás e Sul Goiano.

mento do Sul goiano, municípios pólos que expandem sua organização educativa, justificando a ausência de instituições que cumpram esse papel na localidade citada.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado questionário junto aos professores, entrevistas com pais de alunos, professoras e coordenadoras dos programas de educação do campo, observação e registros fotográficos. Também foi utilizada como ferramenta de mensuração e coleta de dados os censos, publicações, informações e a série Indicadora de Desenvolvimento Sustentável do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2010), por sua capacidade de identificar modificações, comportamentos e tendências, possibilitando comparações entre regiões, assinalando a prioridade para a formulação de ações do Estado; facilitando a sociedade o entendimento e interpretação dos dados (SILVA; SOUZA-LIMA, 2010, p. 105).

Os indicadores fornecidos pelo IBGE permitem a apropriação de um conceito amplo de sustentabilidade, e abrange as dimensões ambiental, social, econômica. Os indicadores do IBGE são apresentados por meio de estatística nacional, estadual e municipal. Os indicadores por sua capacidade de apresentar um quadro amplo das condições de desenvolvimento da sociedade possibilitam uma maior participação popular nas políticas públicas orientando a ação do Estado, ampliando um espaço reservado historicamente às elites (SILVA; SOUZA-LIMA, 2010, p. 6).

Também serão utilizadas como ferramentas, as publicações e séries estatísticas municipais do Instituto Mauro Borges (IMB), antiga Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação (SEPIN) por ser um sistema de indicadores que permite a visualização e recuperação de dados dos municípios goianos, contendo séries históricas de variáveis reunidas em grandes temas, que podem ser pesquisadas por municípios (todos) e regiões (regiões de planejamento, microrregiões e mesorregiões) do Estado de Goiás e, os Indicadores Demográficos Educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de conhecer o perfil da população e da rede de ensino do estado e de seus municípios.

Os principais indicadores utilizados para avaliação das condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo serão os indicadores do contexto socioeconômico (distribuição espacial, participação educação x trabalho, nível de instrução da população, taxa de analfabetismo, população em idade escolar), indicadores de condição de oferta da educação (recursos didáticos disponíveis, número médio de alunos por turma, infraestrutura escolar), indicador de acesso, participação e rendimento escolar (taxa de rendimento, distribuição geográfica das escolas), indi-

gador institucional (leis e decretos, e ações de órgãos privados e públicos), tendo como meta proporcionar uma visão da trajetória percorrida e sua efetividade na área da educação do campo.

As reflexões realizadas terão como proposta descrever as condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo nos municípios apresentados acima, identificando as condições sócias, ambientais e econômicas articuladas ao processo educativo, buscando ilustrar através de figuras, tabelas e gráficos, o que ocorre na realidade nas escolas apontadas, visualizando um quadro global do problema no Estado.

### **3.1 Construções: a escola do discurso à escolas do direito - educação do campo nas microrregiões de Porangatu e Pires do Rio.**

Na apresentação das condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo nas microrregiões de Porangatu e Pires do Rio, nos municípios de Porangatu e Pires do Rio (Estado de Goiás) os indicadores utilizado tiveram como fonte de dados a SEGPLAN/SEPIN e suas publicações (REGIÕES DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DE GOIÁS, 2011; CONJUNTURA ECONÔMICA GOIANA, 2012), e os fornecidos pelo IBGE Cidades através de seus mapas interativos.

O estudo das microrregiões<sup>17</sup> de Porangatu e Pires do Rio têm como proposta, traçar o panorama de sustentabilidade das escolas de educação do campo por meio dos indicadores inserido no contexto regional, através de sua dimensão econômica, social e institucional, para a avaliação dos sistemas de ensino (ensino fundamental – primeira fase da rede municipal) e suas interdependentes, por considerar que a vantagem de análise de um sistema “[...] é sua abordagem holística, obtida através da integração do bem-estar humano com o meio ambiente” (VAN BELLEN, 2002, p. 85).

---

<sup>17</sup> A microrregião de um estado, segundo a Constituição Brasileira de 1988 em seu Art. 114, é um agrupamento de municípios, com a finalidade de organizar e integrar para um melhor planejamento das ações de políticas públicas, ou mesmo dispor dados para fins estatísticos com o propósito de conhecer melhor a realidade econômica e social das localidades brasileiras (IBGE, 2010).

**Figura 2.** Microrregiões de Pires do Rio e Porangatu – Estado de Goiás – 2012.



Fonte: SEPIN. Adaptação: Santiago Lemos

Arrais (2007), em uma leitura sobre o território goiano afirma que há uma estreita relação entre regionalização e desigualdades regionais, em que o protagonista central é o Estado, que através de processos de intervenção promove mudanças significativas ao capitalizar diferentemente o território. Assim como Fernandes (2006), o autor entende que o uso do território, implica na integração ou exclusão de seus atores hegemônicos e de seus projetos.

A distribuição produtiva do Estado pode ser entendida, segundo Arrais (2007, p. 10) como discurso, “[...] forjando um consenso sobre o que foi o que é e o que será determinada região”, pautando o desenvolvimento exclusivamente na produção econômica, tendo o agronegócio como locomotiva da economia, revelando o papel preponderante do complexo da soja, do complexo da carne e do complexo mineral (vocações regionais). O desenvolvimento regional admite assim a existência da relação de poder, em que o Estado interfere no padrão de integração regional,

reproduzindo as desigualdades regionais, ao mesmo tempo em que intervém para redução destas mesmas desigualdades (ARRAIS, 2007; SEVERINO, 1986).

Tais mudanças no perfil regional se dão pela modernização<sup>18</sup> da agricultura e pela fragmentação do espaço, pelo entendimento de desenvolvimento regional como sinônimo de competitividade. O que ocorre na região Centro Oeste, é uma urbanização proporcionada pela modernização, com a inserção de novas necessidades relacionadas ao processo produtivo, consolidando as relações de mercado, redefinindo o papel do território enquanto produtor e exportador de gêneros agropecuários, industrializados, semi-industrializados e mesmo não-industrializados.

Cabe enfatizar o pensamento de Fernandes (2006), a respeito do espaço e território<sup>19</sup>, entendendo que a hegemonia política de cada período apresentado na história brasileira, ao se manter sempre articulada aos laços de poder, demarcou a trajetória da ocupação espacial nas regiões brasileiras, interferindo nas formas de inserção das migrações de acordo com seus interesses, promovendo desequilíbrio regional e concentração industrial, engessando as ações de cunho social, deixando pouca alternativa de mobilização popular, principalmente aos povos camponeses.

A importância de visualizar a articulação do Estado junto às dinâmicas do agronegócio em contraposição ao camponês é perceber que o crescimento, assim como a educação assumem sentido completamente opostos e significa a disputa por território, em que a expansão do agronegócio representa a redução do território camponês. Esse contexto permite a apreensão da ideologia e seus significados vigentes na sociedade e a concepção de educação que é proposta para as pessoas que apresentam como opção habitar os espaços não urbanos, o rural, o campo.

### *3.1.1 Microrregião de Porangatu e a sustentabilidade do município de Porangatu*

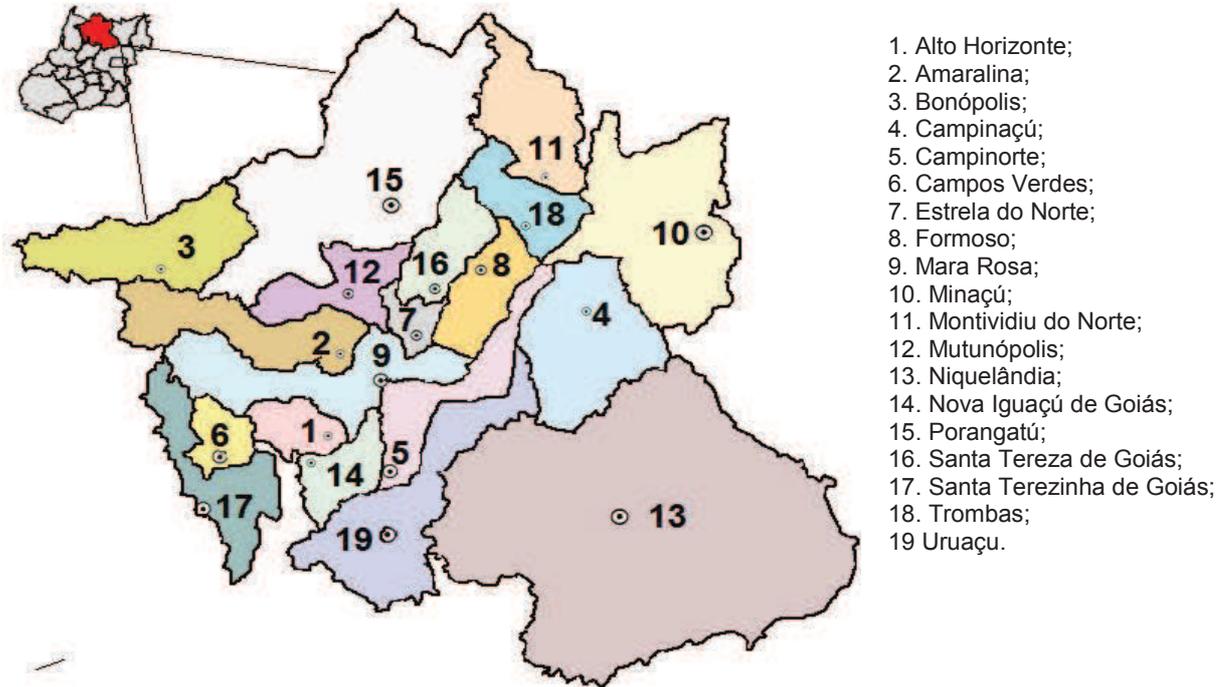
A microrregião de Porangatu é composta de 19 municípios, possui uma área total de 35.171,853 km<sup>2</sup>, e pertence a mesorregião de planejamento do Norte goiano. A população total da microrregião é de 231.437 habitantes, com uma densidade populacional de 6,58 habitantes por Km<sup>2</sup>.

---

<sup>18</sup> Arrais (2007) conceitua modernização como uma nova forma de ocupar e produzir de forma sistemática, planejada e intensiva, nos cerrados do Centro Oeste brasileiro.

<sup>19</sup> A discussão apresentada por Fernandes (2006; 2009) a respeito de espaço e território, é apresentada no Capítulo I, subitem 1.2.

**Figura 3.** Microrregião de Porangatu – Estado de Goiás – 2012



Fonte: SEGPLAN/SEPIN. Adaptação: Angelita Lopes

Segundo os dados do SEGPLAN/SEPIN (BOLETIM CONJUNTURA ECONÔMICA GOIANA, 2012) a microrregião de Porangatu, juntamente com São Miguel do Araguaia, e Chapada dos Veadeiros e Vão do Paranã são as microrregiões que menos desenvolvimento econômico apresentou no último trimestre de 2012. Tais fatores ocorreram principalmente pela concentração privilegiada de recursos no Centro Sul do estado, reforçando as disparidades existentes entre as microrregiões e entre os municípios levando ao entendimento que há uma distribuição diferenciada de recursos no estado (SOUZA, 2011), fator que interfere na condição de vida dos moradores das zonas rurais localizadas ao Norte, principalmente devido à falta de oferta de infraestrutura econômica e social, fatores que contribuem com os processos de migração, como apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 6-** Microrregião de Porangatu - População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - 1991, 2000, 2010 - 11<sup>20</sup>.

| Municípios                      | População residente |        |        |        | Taxa geométrica de crescimento anual (%) |               |               |               |
|---------------------------------|---------------------|--------|--------|--------|--|---------------|---------------|---------------|
|                                 | 1991                | 2000   | 2010   | 2011   | 1991/<br>2000                            | 1991/<br>2010 | 2000/<br>2010 | 2000/<br>2011 |
| <b>Alto Horizonte</b>           | -                   | 2.564  | 4.505  | 4.654  | -  | -             | 5,80          | 5,57          |
| <b>Amaralina</b>                | -                   | 3.074  | 3.434  | 3.462  | -  | -             | 1,11          | 1,09          |
| <b>Bonópolis</b>                | -                   | 2.598  | 3.503  | 3.572  | -  | -             | 3,03          | 2,94          |
| <b>Campinaçu</b>                | 4.483               | 3.707  | 3.656  | 3.652  | -2,09                                    | -1,07         | -0,14         | -0,14         |
| <b>Campinorte</b>               | 8.257               | 9.641  | 11.111 | 11.224 | 1,74                                     | 1,57          | 1,43          | 1,39          |
| <b>Campos Verdes</b>            | 16.648              | 8.057  | 5.020  | 4.787  | -7,75                                    | -6,11         | -4,62         | -4,62         |
| <b>Estrela do Norte</b>         | 3.387               | 3.398  | 3.320  | 3.314  | 0,04                                     | -0,11         | -0,23         | -0,23         |
| <b>Formoso</b>                  | 6.158               | 5.589  | 4.883  | 4.829  | -1,07                                    | -1,21         | -1,34         | -1,32         |
| <b>Mara Rosa</b>                | 21.291              | 11.939 | 10.649 | 10.550 | -6,23                                    | -3,58         | -1,14         | -1,12         |
| <b>Minaçu</b>                   | 32.288              | 33.608 | 31.154 | 30.966 | 0,45                                     | -0,19         | -0,76         | -0,74         |
| <b>Montividiu do Norte</b>      | -                   | 3.789  | 4.122  | 4.148  | -  | -             | 0,85          | 0,83          |
| <b>Mutunópolis</b>              | 4.064               | 3.958  | 3.849  | 3.841  | -0,29                                    | -0,29         | -0,28         | -0,27         |
| <b>Niquelândia</b>              | 40.751              | 38.573 | 42.361 | 42.652 | -0,61                                    | 0,20          | 0,94          | 0,92          |
| <b>Nova Iguaçu de Goiás</b>     | -                   | 2.746  | 2.826  | 2.832  | -  | -             | 0,29          | 0,28          |
| <b>Porangatu</b>                | 41.086              | 39.593 | 42.355 | 42.567 | -0,41                                    | 0,16          | 0,68          | 0,66          |
| <b>Santa Tereza de Goiás</b>    | 5.102               | 4.697  | 3.995  | 3.941  | -0,91                                    | -1,28         | -1,61         | -1,58         |
| <b>Santa Terezinha de Goiás</b> | 16.522              | 12.015 | 10.302 | 10.171 | -3,48                                    | -2,46         | -1,53         | -1,50         |
| <b>Trombas</b>                  | 6.493               | 3.434  | 3.452  | 3.453  | -6,83                                    | -3,27         | 0,05          | 0,05          |
| <b>Uruaçu</b>                   | 33.929              | 33.530 | 36.929 | 37.190 | -0,13                                    | 0,45          | 0,97          | 0,95          |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012.

A taxa geométrica de crescimento anual no Brasil, para o período acima apresentado foi de 1,64 %, em Goiás de 1,84%<sup>21</sup> (SEGPLAN/SEPIN, 2010a). É possível observar na apresentação dos dados acima, um crescimento populacional diversificado entre os municípios que compõem a microrregião. O crescimento negativo de diversos municípios remete aos apontamentos de Veiga (2003) e de Souza (2011), de vazios demográficos promovidos por condições inadequadas de vida devido a ausência de infraestrutura econômica e social. Se os dados apontam uma

<sup>20</sup> De acordo com o SEPIN, alguns municípios não apresentam informações, devido sua criação após 1993.

<sup>21</sup> Segundo o SEPIN, o crescimento no período que corresponde a 1991 a 2000, a taxa de crescimento geométrico do Brasil foi de 1,64%, e em Goiás foi de 2,49%.

taxa de crescimento em Goiás acima da média nacional, tal ocorrência não foi verificada na parte Norte do estado. Essa diferenciação no atendimento da população tem reflexos na aquisição de direitos básicos, como a educação.

**Tabela 7.** Microrregião de Porangatu - Número de escolas, salas de aula, alunos matriculados e taxa de analfabetismo (população de 10 anos ou mais de idade) - 2009 - 11.

| Municípios                      | Nº de escolas |      | Salas de aula |      | Alunos matriculados |        |        | Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade (%) - 2010 |
|---------------------------------|---------------|------|---------------|------|---------------------|--------|--------|---|
|                                 | 2009          | 2010 | 2009          | 2010 | 2009                | 2010   | 2011   |   |
| <b>Alto Horizonte</b>           | 2             | 2    | 29            | 28   | 1.099               | 1.188  | 1.185  | 11,40   |
| <b>Amaralina</b>                | 9             | 9    | 45            | 44   | 854                 | 821    | 798    | 14,41   |
| <b>Bonópolis</b>                | 4             | 4    | 29            | 29   | 1.017               | 1.016  | 956    | 16,84   |
| <b>Campinaçu</b>                | 6             | 6    | 44            | 44   | 1.100               | 1.080  | 976    | 12,08   |
| <b>Campinorte</b>               | 13            | 11   | 81            | 81   | 2.638               | 2.812  | 2.832  | 10,71   |
| <b>Campos Verdes</b>            | 7             | 7    | 51            | 51   | 1.735               | 1.482  | 1.415  | 17,42   |
| <b>Estrela do Norte</b>         | 5             | 5    | 41            | 41   | 948                 | 851    | 838    | 14,18   |
| <b>Formoso</b>                  | 6             | 6    | 34            | 34   | 1.208               | 1.143  | 1.129  | 11,94   |
| <b>Mara Rosa</b>                | 9             | 8    | 81            | 80   | 2.886               | 2.611  | 2.576  | 14,21   |
| <b>Minaçu</b>                   | 26            | 26   | 260           | 264  | 9.721               | 9.340  | 8.658  | 12,24   |
| <b>Montividiu do Norte</b>      | 8             | 8    | 40            | 43   | 1.257               | 1.258  | 1.082  | 15,34   |
| <b>Mutunópolis</b>              | 5             | 5    | 23            | 25   | 986                 | 1.065  | 1.031  | 15,97   |
| <b>Niquelândia</b>              | 39            | 38   | 371           | 459  | 13.094              | 12.109 | 11.595 | 11,19   |
| <b>Nova Iguaçu de Goiás</b>     | 5             | 5    | 21            | 22   | 778                 | 759    | 739    | 9,54  |
| <b>Novo Planalto</b>            | 3             | 3    | 37            | 41   | 962                 | 960    | 913    | 16,70   |
| <b>Porangatu</b>                | 47            | 46   | 350           | 342  | 10.976              | 10.701 | 10.583 | 9,57  |
| <b>Santa Tereza de Goiás</b>    | 6             | 6    | 54            | 55   | 1.090               | 1.022  | 988    | 12,76   |
| <b>Santa Terezinha de Goiás</b> | 12            | 12   | 101           | 104  | 2.738               | 2.551  | 2.475  | 13,06   |
| <b>São Miguel do Araguaia</b>   | 22            | 21   | 169           | 180  | 5.785               | 5.677  | 5.635  | 11,13   |
| <b>Trombas</b>                  | 4             | 4    | 35            | 35   | 863                 | 811    | 827    | 15,96   |
| <b>Uruaçu</b>                   | 39            | 37   | 305           | 309  | 9.581               | 9.424  | 9.527  | 10,08   |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica - 2012.

De acordo com os dados do censo 2010 (apresentados na tabela 1, p. 33), o número de pessoas não alfabetizadas em Goiás, era de 7,32%. As taxas de analfabetismo maiores que a média do estado presente na microrregião pode ser atribuída às condições de ensino ofertadas às populações, principalmente às rurais. Segundo Arroyo e Fernandes (1999), a ausência do direito a educação, colabora com a precarização da vida do sujeito.

**Quadro 5-** Microrregião de Porangatu - Valor do rendimento nominal médio mensal e número de emprego por setor de atividade – 2010.

| Municípios                      | Valor do rendimento nominal médio mensal (R\$) | Número de emprego |              |           |                  |          |          |
|---------------------------------|--|-------------------|--------------|-----------|------------------|----------|----------|
|                                 |  | Total             | Agropecuária | Indústria | Construção civil | Comércio | Serviços |
| <b>Alto Horizonte</b>           | 2.112,81                                       | 1.584             | 39           | 595       | 335              | 59       | 556      |
| <b>Amaralina</b>                | 860,23   | 266               | 48           | 1         | -                | 9        | 208      |
| <b>Bonópolis</b>                | 897,84   | 433               | 204          | -         | -                | 20       | 209      |
| <b>Campinaçu</b>                | 859,73   | 321               | 29           | -         | -                | 11       | 281      |
| <b>Campinorte</b>               | 872,10   | 976               | 81           | 127       | 12               | 302      | 454      |
| <b>Campos Verdes</b>            | 899,93   | 459               | 14           | 62        | -                | 24       | 359      |
| <b>Estrela do Norte</b>         | 870,20   | 390               | 26           | 122       | 2                | 25       | 215      |
| <b>Formoso</b>                  | 843,77   | 358               | 49           | 25        | 1                | 50       | 233      |
| <b>Mara Rosa</b>                | 942,14   | 1.003             | 227          | 106       | 5                | 151      | 514      |
| <b>Minaçu</b>                   | 1.454,31                                       | 3.562             | 92           | 886       | 21               | 611      | 1.952    |
| <b>Montividiu do Norte</b>      | 914,61   | 319               | 76           | 10        | 25               | 16       | 192      |
| <b>Mutunópolis</b>              | 923,72   | 297               | 74           | 4         | -                | 21       | 198      |
| <b>Niquelândia</b>              | 1.458,25                                       | 6.611             | 559          | 1.761     | 287              | 916      | 3.088    |
| <b>Nova Iguaçu de Goiás</b>     | 818,65   | 243               | 18           | 31        | -                | 5        | 189      |
| <b>Porangatu</b>                | 945,35   | 5.553             | 584          | 789       | 183              | 1.453    | 2.544    |
| <b>Santa Tereza de Goiás</b>    | 859,36   | 406               | 88           | 3         | -                | 28       | 287      |
| <b>Santa Terezinha de Goiás</b> | 850,53   | 878               | 92           | 67        | 1                | 183      | 535      |
| <b>Trombas</b>                  | 873,98   | 266               | 30           | 25        | -                | 10       | 201      |
| <b>Uruaçu</b>                   | 1.109,37                                       | 6.600             | 197          | 655       | 1.609            | 1.824    | 2.315    |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012.

Os dados apresentados acima demonstram a valorização da oferta de trabalho em setores como o da indústria e serviços em detrimento do setor agropecuário. Essa valorização acaba por influenciar no rendimento médio mensal, como no município de Amaralina, em que o valor apresentado para este foi de 2.112,81 reais, sendo o valor do rendimento médio mensal para o trabalhador do meio rural foi de 261,00 reais (Fonte: IBGE Cidades). Tal realidade também é acentuada nos municípios de Minaçú, Niquelândia e Uruaçu (diferença apresentada no quadro 5, p. 80), acentuando as condições de desigualdade.

Municípios como Niquelândia e Porangatu, apresentam maior rendimento médio mensal do setor da agropecuária, devido a condição de cidades polos, ofertando estes serviços ou a resultante deles para os demais municípios da região. Para Arrais (2007) cidades polos caracterizam-se por sua área de abrangência em suas regiões, concentrando serviços como educação, saúde, atividades do comércio e agrícolas, e demais serviços. Essa dinâmica regional desigual, segundo o autor, acelera os processos de migração para municípios em que as condições de vida se apresentem mais favoráveis.

A partir do quadro abaixo, é possível perceber como a distribuição desigual de recursos para a população rural do município de Porangatu, vem contribuindo com o decréscimo da população, reduzindo a menos de metade do censo de 1980 até o censo de 2010. A redução do campo para os camponeses significa a ampliação do campo para o agronegócio (FERNANDES, 2006; 2008).

**Quadro 6.** População do Município de Porangatu/GO - 1980–2010.

| Ano Referência | População Total | Urbana     | Rural      |
|----------------|-----------------|------------|------------|
| 1980           | 34.881 hab      | 21.131 hab | 13.750 hab |
| 1991           | 41.086 hab      | 31.905 hab | 9.181 hab  |
| 1996           | 41.222 hab      | 33.333 hab | 7.889 hab  |
| 2000           | 39.593 hab      | 33.423 hab | 6.170 hab  |
| 2007           | 39.238 hab      | 33.077 hab | 6.161 hab  |
| 2010           | 42.355 hab      | 35.731 hab | 6.624 hab  |

Fonte: SEPIN.

O decréscimo no número da população rural do município indica que as condições de sustentabilidade encontram-se desfavoráveis para esse grupo da população, como indicados nos dados apresentados para a microrregião e mensurado pela taxa de crescimento populacional, de analfabetismo, valor de rendimento médio

mensal e de trabalho. Apesar da produção de bovinos na microrregião de Porangatu, ser a segunda maior do estado<sup>22</sup>, e ter uma representatividade significativa na criação de suínos, tais fatores parece não colaborar com a permanência do camponês no campo.

**Quadro 7.** Microrregião de Porangatu - Rebanho Bovino, Suíno, aves e Produção de Leite, Produção de Grãos – 2010.

| Municípios                  | Bovinos<br>(por cabeça)<br>2010 | Suínos<br>(por cabeça)<br>2010 | Aves<br>(por cabeça)<br>2010 | Produção<br>de leite<br>(mil litros) | Produção<br>de grãos<br>(t)<br>2010 |
|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Alto Horizonte              | 44.000                          | 1.500                          | 7.700                        | 9.000                                | 1.230                               |
| Amaralina                   | 84.000                          | 1.950                          | 15.000                       | 12.500                               | 2.235                               |
| Bonópolis                   | 130.000                         | 2.700                          | 14.500                       | 8.000                                | 8.640                               |
| Campinaçu                   | 70.100                          | 3.600                          | 10.800                       | 6.000                                | 3.195                               |
| Campinorte                  | 43.500                          | 1.850                          | 19.500                       | 8.400                                | 28.640                              |
| Campos Verdes               | 38.000                          | 685                            | 8.300                        | 5.500                                | 416                                 |
| Estrela do Norte            | 23.100                          | 1.090                          | 7.400                        | 2.100                                | 1.860                               |
| Formoso                     | 55.000                          | 3.240                          | 20.100                       | 4.400                                | 2.820                               |
| Mara Rosa                   | 148.000                         | 2.850                          | 30.000                       | 19.800                               | 2.820                               |
| Minaçu                      | 98.000                          | 7.400                          | 47.000                       | 8.300                                | 4.320                               |
| Montividiu do Norte         | 80.000                          | 4.000                          | 20.000                       | 5.700                                | 5.040                               |
| Mutunópolis                 | 75.000                          | 2.750                          | 21.000                       | 5.500                                | 5.610                               |
| Niquelândia                 | 235.000                         | 8.600                          | 77.000                       | 27.000                               | 95.990                              |
| Nova Crixás                 | 744.960                         | 6.390                          | 22.275                       | 9.072                                | 3.600                               |
| Nova Iguaçu<br>de Goiás     | 37.000                          | 1.360                          | 13.200                       | 8.200                                | 696                                 |
| Novo Planalto               | 90.000                          | 1.600                          | 10.200                       | 6.000                                | 5.760                               |
| Porangatu                   | 340.000                         | 10.500                         | 68.000                       | 18.000                               | 15.780                              |
| Santa Tereza<br>de Goiás    | 52.000                          | 2.330                          | 10.300                       | 5.000                                | 3.300                               |
| Santa Terezinha<br>de Goiás | 92.000                          | 2.130                          | 34.000                       | 15.500                               | 1.910                               |
| Trombas                     | 42.000                          | 2.900                          | 20.000                       | 3.000                                | 2.220                               |
| Uruaçu                      | 112.000                         | 4.320                          | 51.000                       | 20.500                               | 44.150                              |
| <b>Total do Estado</b>      | <b>21.347.881</b>               | <b>2.046.727</b>               | <b>55.156.362</b>            | <b>3.193.734</b>                     | <b>13.312.250</b>                   |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012.

<sup>22</sup> Segundo dados do SEPIN, a região com maior produção de bovinos é a do Oeste Goiano (21,95%).

O município de Porangatu é considerado uma cidade pólo em sua microrregião tendo suas atividades voltadas para a pecuária, produção leiteira, criação de suínos, galinha, peixe, mandioca e soja. Essas atividades contribuem para o crescimento da produção agregada<sup>23</sup>, e incentivo à criação de empresas e crescimento do setor de serviços, comércio e a industrialização através do processo de transformação da indústria e crescimento do setor de serviço (como apresentado na tabela 10, p. 92).

O Distrito Agroindustrial do município de Porangatu é formado principalmente por duas indústrias de laticínio; dois frigoríficos e produção de biodiesel. Dentre estas, está a empresa Bionasa, com capacidade de produção de 220 milhões de litros de biodiesel por ano. A empresa é "[...] resultante da união de três organizações: a Jaraguá Participações, a Cana-Brava Participações e a inglesa Trading Emissions, considerada maior fundo de crédito de carbono do mundo" (SEGPLAN, 2010a, p. 67).

Assim como as demais cidades pólo, Porangatu expande seus serviços aos demais municípios vizinhos, com atendimento em hospitais, escolas e universidades (UEG). O município é o terceiro maior gerador de empregos da mesorregião do Norte goiano (Fonte: SEPIN). Para atender a necessidade gerada pelo mercado de trabalho, o município expande seu serviço educacional a outros municípios através da oferta de cursos profissionalizantes.

Segundo Severino (1986), a educação ofertada de forma mecânica, através de cursos que tenham como objetivo formar mão de obra qualificada para suprir as necessidades do mercado acaba por atuar enquanto instrumento de ideologia, por não fornecerem ao sujeito uma educação para a formação humana.

Em Porangatu, este processo de formação é realizado principalmente pelo sistema "S", Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com a orientação para microempreendedores através do Programa SEBRAE para Empresas (EMPRETEC).

O programa EMPRETEC é uma parceria organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de modernizar e tornar competitiva as

---

<sup>23</sup> Para Arrais (2007), o valor agregado à produção é a incorporação de uma valoração cada vez mais elevada em seu processo de transformação industrial e comercial, tornando-se um produto serviço.

empresas por meio de comportamento e gestão empreendedora (SEBRAE. Serviço brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, EMPRETEC. Disponível em: <http://www.sebraemais.com.br/solucoes/empretec>. Acesso em 02 ago. 2012). O SEBRAE funciona como orientador empresarial para micro e pequenas empresas, oferecendo cursos, cartilhas, palestras e consultorias, sendo alguns produtos ofertados gratuitos e outros pagos. A proposta do SEBRAE é trabalhar para defender o empresário do país.

O SENAR tem como meta o ensino relativo à formação profissional rural, visando a promoção social dos trabalhadores e produtores rurais. O ensino é ministrado principalmente em assentamentos, sendo que os cursos ofertados em 2012 foram: panificação rural; produção caseira de alimentos; administração de propriedades rurais e economia familiar; apicultura básica e avançada; aplicação de defensivos agrícolas; artesanato em flores e em fitas trançadas; avicultura básica, cooperativismo; doma racional de equinos; floricultura banana e maracujá; minhocultura; olericultura; operação de GPS básico, recuperação da mata ciliar e áreas degradadas; plantio e tratamento de madeira.

A Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG) e o Sindicato Rural (SR) têm como prioridade contribuir para o desenvolvimento econômico social e ambiental da sociedade. Segundo o funcionário “W<sup>24</sup>” do Sindicato Rural, o sindicato por sua função, acaba por atender aos médios e grandes proprietários, pois seus serviços não alcançam as necessidades do pequeno produtor. A quantidade de sócios (350 associados estimados) por tamanho de propriedade é de aproximadamente 40% de grandes proprietários, 40% de médios proprietários, e 20 % de pequenos proprietários.

Os serviços ofertados são: Programa Pesebem, com a instalação de balanças em frigoríficos para a transparência no processo de pesagem; Cartão Produtor: o associado tem acesso a convênios que permitirão descontos em compras e serviços; Boi na Bolsa: ferramenta que permite ao pecuarista comercializar eletronicamente boi gordo no mercado; FAEG DADOS: visando facilitar a forma de disponibilizarmos as informações aos Produtores Rurais de Goiás.

A EMATER, órgão autárquico estadual, tem como responsabilidade executar políticas de assistência técnica, pesquisas e atividades relacionadas ao desen-

---

<sup>24</sup> Os sujeitos entrevistados apresentaram como opção para entrevista, manter seus nomes em sigilo.

volvimento rural sustentável, tendo como prioridade a agricultura familiar, a promoção de atividades de classificação de produtos de origem vegetal e certificação de produtos de origem animal.

No município de Porangatu, a EMATER atua no apoio ao produtor rural através da produção e comercialização de sementes para os produtores, suporte ao produtor da agricultura familiar para aumentar a produtividade e comercialização de produtos, podendo articular ações em conjunto com órgãos e entidades públicas e privadas.

Segundo o funcionário “Y”, as ações da EMATER no município vêm sendo reduzidas devido a incompatibilidade político partidária entre prefeitura e governo estadual, fator que vem prejudicando as ações deste órgão no município, já que se constitui como autarquia estadual jurisdicionada à Secretaria de Agricultura, reflexos sentidos principalmente junto a agricultura familiar, que tem suas atividades de produção reduzidas.

Uma das consequências desta redução nas atividades da instituição de acordo com o funcionário “Y” apresenta reflexos na alimentação escolar e na agricultura familiar, devido ao vínculo entre a EMATER e a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) pelo decreto Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que define em seu Art. 14, que 30% do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PNAE) da renda devem ser utilizadas na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar/produtor familiar, na falta de produtos da agricultura familiar, a alimentação é complementada com produtos da agricultura não familiar.

A partir das informações obtidas nas instituições citadas, entende-se que estas, apresentaram divergência em suas ações no que diz respeito a estratégias políticas de fortalecimento de atitudes à promoção do desenvolvimento sustentável. O que se apreendeu das ações educacionais promovidas pelo sistema “S” em Porangatu, foi uma agenda de discussão patrocinada pela iniciativa privada, não contribuindo com a redução de pessoas não alfabetizadas (tabela 7, p. 79), indicando o propósito de formação de mão de obra para o mercado de trabalho urbano, já que o salário médio mensal do trabalhador rural com base em 2010 foi de 302,00 reais (Fonte: IBGE Cidades).

A partir destas reflexões, perceber a ausência notada da educação como processo de formação humana e de valores ambientais, possibilitada pelo trabalho enquanto princípio educativo, e as implicações desta para a vida de crianças e jovens menos favorecidos, haja vista que a qualificação para o trabalho reduz as possibilidades de uma escolha profissional e para o ensino superior (tabela 4, p. 61). É necessário perceber que o sistema escolar sofre interferências de organismos e instituições paralelas, “[...] no exercício de seu papel e função” (LEITE, 1999, p. 76), sendo assim, a educação é um veículo em que se concretiza valores, e a legislação

[...] educacional veicula, pois, a ideologia que o Estado, o poder público, quer fazer vingar, através de sua política educacional. Por sua vez, o Estado, enquanto instância política, representa determinada classe social detentora do real poder, a classe social dominante” (SEVERINO, 1986, p. 56).

A educação enquanto veículo de ideologia e representante do interesse hegemônico desempenha a função conservadora de preservar as relações de dominação, principalmente pelo processo que se estende à alienação do trabalho mecânico. Nesse contexto, as escolas de educação do campo, não se configuram como área de interesse, por não atender a demanda do capital, pois, “[...] a educação não acontece espontaneamente, na realidade social, ela é regulamentada, ou seja, deve acontecer de acordo com normas e regras definidas e impostas pelo Estado” (SEVERINO, 1986, p. 55).

No que concerne aos investimentos do estado na educação, as verbas tiveram um aumento de 68,98% no mesmo período (2006-2010). As regiões de planejamento que mais investiram foram às mesorregiões do Norte e Sudoeste Goiano. No Norte Goiano, o investimento per capita passou de 357,27\$ em 2006, para 506,42\$ em 2010 (CONJUNTURA ECONÔMICA GOIANA, 2012).

Diante das reflexões acima apresentados, articulados aos fornecidos pelos Indicadores Demográficos do MEC que serão apresentados a seguir no quadro 8, é possível afirmar que o investimento efetivado na educação, influenciou pouco ou quase nada as escolas do meio rural da microrregião de Porangatu, aonde o número de escolas no período de 2007-2010, vem sofrendo uma crescente redução.

**Quadro 8. Escolas Rurais da Microrregião de Porangatu – Rede Municipal Ensino Fundamental, 2007-2010.**

| MUNICÍPIOS               | Ano 2007<br>Escolas<br>Totais <sup>25</sup> | Ano 2010<br>Escolas<br>Totais | Ano 2010<br>Escolas em<br>Funcionamento | População de<br>7 a 14 anos - 2007 | População de<br>7 a 14 anos - 2010 | Número de alunos<br>matriculados -2010 <sup>26</sup> |
|--------------------------|---|-------------------------------|---|------------------------------------|------------------------------------|--|
| Alto Horizonte           | -   | -                             | -                                       | 104                                | 108                                | -  |
| Amaralina                | -   | 5                             | 4                                       | 421                                | 374                                | 180  |
| Bonópolis                | -   | 1                             | 1                                       | 389                                | 374                                | 23   |
| Campinaçu                | 2   | 2                             | 2                                       | 278                                | 235                                | 124  |
| Campinorte               | 6   | 2                             | 2                                       | 373                                | 422                                | 79   |
| Campos Verdes            | -   | -                             | -                                       | 79                                 | 63                                 | -  |
| Estrela do Norte         | -   | -                             | -                                       | 54                                 | 39                                 | -  |
| Formoso                  | 2   | 1                             | 1                                       | 254                                | 181                                | 12   |
| Mara Rosa                | 2   | 1                             | 1                                       | 403                                | 418                                | 138  |
| Minaçú                   | 3   | 3                             | 2                                       | 751                                | 728                                | 312  |
| Montividiu do Norte      | 3   | 3                             | 3                                       | 587                                | 565                                | 278  |
| Mutunópolis              | 3   | 2                             | 2                                       | 249                                | 226                                | 25   |
| Niquelândia              | 15  | 15                            | 12                                      | 1.597                              | 1.445                              | 824  |
| Nova Iguaçu de Goiás     | 2   | 2                             | -                                       | 138                                | 111                                | -  |
| Porangatu                | 13  | 12                            | 8                                       | 1.070                              | 1.085                              | 295  |
| Santa Tereza de Goiás    | 1   | 1                             | 1                                       | 90                                 | 94                                 | 14   |
| Santa Terezinha de Goiás | 3   | 3                             | 3                                       | 431                                | 311                                | 101  |
| Trombas                  | 1   | 1                             | -                                       | 224                                | 187                                | -  |
| Uruaçu                   | 10  | 5                             | 4                                       | 445                                | 427                                | 47   |

Fonte: INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS, 2008.

A redução das escolas de educação do campo apresentado pelo número de escolas em funcionamento indica que o aumento do investimento educacional na microrregião de Porangatu, parece não ter sido destinado para ampliação e melhoria deste setor. Nos municípios de Alto Horizonte, Campos Verdes, Estrela do Norte e Nova Iguaçu de Goiás, não há escolas de educação do campo para um total de 508 crianças de 7 a 14 anos que vivem no campo sem o devido atendimento em seu próprio espaço e especificidade (INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS, 2008).

Os municípios de Campinorte, Montividiu, Niquelândia e Porangatu, fazem um atendimento parcial do número de crianças do ensino fundamental no meio

<sup>25</sup> O Número total de escola, é a soma das escolas paralisadas e em funcionamento.

<sup>26</sup> O número de alunos matriculados tem como referência as séries iniciais e finais do ensino fundamental.

rural, sendo que a maioria das crianças na faixa etária adequada a essa etapa do ensino, ou frequentam escolas no meio urbano, ou se encontram sem o devido atendimento escolar (INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS, 2008).

Outro ponto a ser observado na apresentação dos dados pelos Indicadores Demográficos do MEC, é que as escolas de educação do campo são apresentadas em seu número total, ou seja, escolas em funcionamento e paralisadas. Para uma análise dos dados de escolas que estão em efetivo funcionamento, é preciso acessar os dados do Sistema Data Escolas, do INEP/MEC. Através dos dados dos Indicadores Demográficos Educacionais, em 2010 há 59 escolas de educação do campo na microrregião de Porangatu, e pelo Sistema Data Escolas, deste total, há 46 escolas em funcionamento.

Essa redução do número de escolas de educação do campo pode estar relacionada ao não aceitação da práxis campesina, por considerar o conhecimento dos povos do campo como inferiores, “[...] um processo de negação da cidadania ao homem do campo, mediatizado por uma escolarização concebida não como valor social, mas como instrumento ideológico, por parte de grupos aos quais interessa a exclusão sociopolítica dos agrupamentos rurais” (LEITE, 1999, p. 88).

A redução do número de escolas de educação do campo representa o valor social que é atribuído à educação destinada aos povos do campo e a concepção de mundo que é veiculada para o espaço rural (SEVERINO, 1986; LEITE, 1999). Essa desvalorização do rural para o camponês e da educação do campo contribui com o esvaziamento das pequenas cidades através dos processos migratórios rumo aos centros mais desenvolvidos economicamente (VEIGA, 2003).

Veiga (2003), afirma ser imprescindível um movimento de conscientização coletiva sobre as causas da insustentabilidade. Para reverter esse quadro de pobreza e ausência de condições de sobrevivência, é preciso um plano de desenvolvimento territorial que componha as condições de equidade entre os territórios, os sistemas produtivos locais e o meio ambiente. O autor defende que as desigualdades só reduzem se submetidas a uma árdua ofensiva social, em que o crescimento “[...] só é possível se vinculado a dois ativos sociais: educação e propriedade imobiliária” (VEIGA, 2003, p. 45).

### 3.1.2 Microrregião de Pires do Rio

A microrregião de Pires do Rio é composta por 10 municípios, e possui uma área total de 25.120,227 km<sup>2</sup>, o que corresponde a 7,39% do Estado, pertence a mesorregião de planejamento do Sul Goiano, possui uma população total de 94.275 habitantes. A população rural total no ano de 1980 era de 33.217 hab. e urbana 35.864 hab. Em 2010 o quantitativo rural caiu para 25.307 hab., sendo a população urbana total para o ano de 2010 de 67.907 hab. (Fonte: SEPIN).

**Figura 4.** Microrregião de Pires do Rio.



Fonte: SEPIN/SEGPLAN.

Os municípios da microrregião de Pires do Rio que apresentaram maior taxa de crescimento populacional no intervalo de (2000-2011) foram Vianópolis (1,03%), Pires do Rio (0,9%) e Orizona (0,88%). Os municípios que apresentaram menor crescimento foram Silvânia (-0,53) Santa Cruz (0,97) e Urutaí (-0,09) (Fonte:

SEGPLAN, 2010b). A tabela, localizada a seguir, mostra a população residente e taxa média geométrica de crescimento anual na microrregião.

**Tabela 8** - Microrregião de Pires do Rio. População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - 1991, 2000, 2010 - 11.

| Municípios                        | População residente |        |        |        | Taxa geométrica de crescimento anual (%) |               |               |               |
|-----------------------------------|---------------------|--------|--------|--------|--|---------------|---------------|---------------|
|                                   | 1991                | 2000   | 2010   | 2011   | 1991/<br>2000                            | 1991/<br>2010 | 2000/<br>2010 | 2000/<br>2011 |
| <b>Cristianópolis</b>             | 2.383               | 2.924  | 2.932  | 2.933  | 2,30                                     | 1,10          | 0,03          | 0,03          |
| <b>Gameleira de Goiás</b>         | -                   | -      | 3.275  | 3.327  | -  | -             | -             | -             |
| <b>Orizona</b>                    | 12.471              | 13.067 | 14.300 | 14.395 | 0,52                                     | 0,72          | 0,91          | 0,88          |
| <b>Palmelo</b>                    | 2.123               | 2.309  | 2.335  | 2.337  | 0,94                                     | 0,50          | 0,11          | 0,11          |
| <b>Pires do Rio</b>               | 22.131              | 26.229 | 28.762 | 28.956 | 1,91                                     | 1,39          | 0,93          | 0,90          |
| <b>Santa Cruz de Goiás</b>        | 3.261               | 3.470  | 3.142  | 3.117  | 0,69                                     | -0,20         | -0,99         | -0,97         |
| <b>São Miguel do Passa Quatro</b> | 2.820               | 3.481  | 3.757  | 3.778  | 2,37                                     | 1,52          | 0,77          | 0,75          |
| <b>Silvânia</b>                   | 18.000              | 20.339 | 19.089 | 19.192 | 1,37                                     | 0,31          | -0,63         | -0,53         |
| <b>Urutaí</b>                     | 2.834               | 3.104  | 3.074  | 3.072  | 1,02                                     | 0,43          | -0,10         | -0,09         |
| <b>Vianópolis</b>                 | 9.067               | 11.300 | 12.548 | 12.644 | 2,48                                     | 1,72          | 1,05          | 1,03          |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012.

A distribuição da população apresentada pelos dados reforça a ideia de uma possível concentração demográfica em torno dos polos econômicos e seus entornos, e um esvaziamento dos municípios que não integram essa articulação. Esse movimento, segundo Martins (1992), é promovido pela ampliação do agronegócio através do discurso modernizante, que ao aumentar a desigualdade de condições de vida do camponês, promove o êxodo rural, e agrava as condições de pobreza das cidades. Municípios próximos à microrregião de Pires do Rio e, que integram o complexo da soja e industrial do estado, apresentaram uma taxa de crescimento populacional maior, como Catalão (2,92%); Campo Alegre (2,86%) e Corumbaíba (2,03%).

Esse decréscimo populacional em alguns municípios da microrregião de Pires do Rio indica que o campo hoje não constitui território atrativo para fixação e moradia do sujeito campesino. Tal fator apresenta relação com as atividades produtivas, representando um “vazio” populacional de pouca expressividade para o camponês, e um amplo campo para o agronegócio (SEGPLAN/SEPIN, 2011).

**Tabela 9.** Microrregião de Pires do Rio - Rebanho bovino, suíno, aves, produção de leite e produção de grãos – 2011

| Municípios                            | Bovino<br>(cabeças) | Suíno<br>(cabeças) | Aves<br>(cabeças) | Produção<br>de leite<br>(mil litros) | Produção<br>de grãos<br>(t) |
|---------------------------------------|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| <b>Cristianópolis</b>                 | 16.000              | 3.400              | 6.500             | 6.300                                | 7.004                       |
| <b>Gameleira de Goiás</b>             | 21.800              | 4.200              | 45.500            | 7.650                                | 106.395                     |
| <b>Orizona</b>                        | 153.000             | 10.200             | 1.750.400         | 75.000                               | 125.657                     |
| <b>Palmelo</b>                        | 3.200               | 1.500              | 431.000           | 1.500                                | 1.039                       |
| <b>Pires do Rio</b>                   | 91.500              | 4.450              | 2.774.500         | 26.800                               | 14.620                      |
| <b>Santa Cruz de Goiás</b>            | 72.500              | 5.650              | 175.500           | 32.000                               | 35.509                      |
| <b>São Miguel do Passa<br/>Quatro</b> | 33.000              | 4.150              | 35.700            | 13.800                               | 58.508                      |
| <b>Silvânia</b>                       | 103.000             | 12.600             | 119.600           | 46.500                               | 254.145                     |
| <b>Urutaí</b>                         | 51.500              | 4.150              | 4.022.000         | 14.500                               | 15.916                      |
| <b>Vianópolis</b>                     | 54.500              | 5.400              | 28.200            | 18.900                               | 108.539                     |
| <b>TOTAL DO ESTADO</b>                | <b>21.347.881</b>   | <b>2.046.727</b>   | <b>55.156.362</b> | <b>3.193.734</b>                     | <b>13.312.250</b>           |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica - 2012.

A produção de rebanho, leite e grãos da microrregião apresentada acima, apesar de sua relevância para o abastecimento e alimentação de cidades que compõem a região de planejamento do Centro Goiano, não consegue manter um eixo de interesse capaz de fixar a população em seus municípios. O município de Urutaí (com uma taxa geométrica de crescimento de -0,09%) apresenta sua produção centrada no rebanho de aves (4.022.000 cabeças), sendo que uma das empresas deste município é a Friato, complexo formado por fábricas de rações para aves, granjas de matrizes, incubatório, unidade de abate de frangos e processamento de industrializados.

Em Pires do Rio, a empresa Óleos vegetais de Goiás Ltda (OLVEGO) surgiu da necessidade de armazenamento, transporte da soja produzida nas imediações. A OLVEGO, é parte do complexo do Grupo Tomazini (oriundo do município de Ipuã, estado de São Paulo), sendo também responsáveis pelas empresas Friato e Nutriza, responsáveis pela exportação de pedaços e miudezas comestíveis de galinhas e galos, compondo um montante total de 23.476.297 US\$ em 2010 no município de Pires do Rio (SEGPLAN/SEPIN). O grupo se estabeleceu no Centro Oeste desde a década de 1980, sendo que suas empresas expandiram suas ramificações

por todo estado de Goiás, como em Silvânia, em que as exportações alcançaram 69.956.199 US\$ com grãos de soja em 2010. As empresas atendem aos mercados do Centro Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste do país e também ao mercado externo de frangos e derivados, o grupo trabalha com as marcas Nutriz (frango congelado e resfriado) e Friato (frango e cortes temperados, cortes e miúdos congelados de frango e industrializados), com ampla gama de produtos.

Este modelo de produção, segundo Arrais (2007), foi composto pela hegemonia dos complexos agroindustriais, em que a agricultura torna-se um mercado de meios de produção industrial, comprando insumos e processando ou vendendo seus produtos para outros ramos da indústria. Essa dinâmica contribui com a exclusão do sujeito do campo, e acelera o processo de pobreza das cidades. A tabela localizada a seguir, apresenta o valor do rendimento nominal médio mensal e número de emprego por setor de atividade.

**Tabela 10.** Microrregião de Pires do Rio - Valor do rendimento nominal médio mensal e número de emprego por setor de atividade – 2010.

| Municípios                        | Valor do rendimento nominal médio mensal rural (R\$) | Valor do rendimento nominal médio mensal (R\$) | Número de emprego |              |           |                  |          |          |
|-----------------------------------|--|--|-------------------|--------------|-----------|------------------|----------|----------|
|                                   |  |  | Total             | Agropecuária | Indústria | Construção civil | Comércio | Serviços |
| <b>Cristianópolis</b>             | 507,00   | 852,55   | 503               | 74           | 55        | 53               | 52       | 269      |
| <b>Gameleira de Goiás</b>         | 569,00   | 977,60   | 306               | 103          | 13        | -                | 18       | 172      |
| <b>Orizona</b>                    | 659,00   | 883,79   | 2.078             | 380          | 519       | 1                | 359      | 819      |
| <b>Palmelo</b>                    | 486,00   | 776,93   | 254               | 18           | 17        | -                | 27       | 192      |
| <b>Pires do Rio</b>               | 446,00   | 888,48   | 6.099             | 454          | 2.385     | 67               | 1.249    | 1.944    |
| <b>Santa Cruz de Goiás</b>        | 593,00   | 864,33   | 405               | 172          | 34        | -                | 20       | 179      |
| <b>São Miguel do Passa Quatro</b> | 559,00   | 763,15   | 542               | 133          | 41        | -                | 78       | 290      |
| <b>Silvânia</b>                   | 593,00   | 998,38   | 2.599             | 733          | 378       | 12               | 586      | 890      |
| <b>Urutai</b>                     | 428,00   | 1.907,62                                       | 656               | 184          | 22        | 6                | 19       | 425      |
| <b>Vianópolis</b>                 | 544,00   | 921,46   | 2.001             | 322          | 549       | 9                | 402      | 719      |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012.

Apesar dos dados apresentarem um rendimento médio mensal rural com valores maiores do que na microrregião de Porangatu (quadro 5, p. 80), as discrepâncias são presentes, como no município de Urutai e Pires do Rio. Apesar de o

complexo industrial necessitar dos bens produzidos pelo campo, não há uma valorização do trabalho rural, pois, os meios de produção estão em posse destes mesmos grupos. O território do camponês passou a ser agregado ao território do agronegócio (FERNANDES, 2006; 2008). Estes apontamentos podem ser confirmados através dos dados da tabela, localizada abaixo, em que as taxas de analfabetismo são reduzidas em municípios em que a escolarização se faz necessária para compor o quadro da mão de obra trabalhadora (SEVERINO, 1986).

**Tabela 11.** Microrregião de Pires do Rio. Número de escolas, salas de aula, alunos matriculados e taxa de analfabetismo (população de 10 anos ou mais de idade) - 2009 – 11.

| Municípios                        | Nº de escolas |      | Salas de aula |      | Alunos matriculados |       |       | Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade (%) - 2010 |
|-----------------------------------|---------------|------|---------------|------|---------------------|-------|-------|---|
|                                   | 2009          | 2010 | 2009          | 2010 | 2009                | 2010  | 2011  |   |
| <b>Cristianópolis</b>             | 3             | 3    | 22            | 22   | 940                 | 893   | 891   | 6,73  |
| <b>Gameleira de Goiás</b>         | 4             | 4    | 34            | 31   | 820                 | 819   | 798   | 11,09   |
| <b>Orizona</b>                    | 18            | 18   | 154           | 154  | 3.303               | 3.208 | 3.049 | 7,47  |
| <b>Palmelo</b>                    | 3             | 3    | 18            | 18   | 493                 | 524   | 518   | 9,68  |
| <b>Pires do Rio</b>               | 27            | 26   | 198           | 196  | 7.127               | 7.149 | 6.905 | 7,02  |
| <b>Santa Cruz de Goiás</b>        | 4             | 4    | 25            | 25   | 544                 | 561   | 528   | 13,14   |
| <b>São Miguel do Passa Quatro</b> | 5             | 5    | 39            | 37   | 934                 | 945   | 858   | 11,50   |
| <b>Silvânia</b>                   | 17            | 18   | 143           | 144  | 4.620               | 4.393 | 4.280 | 7,67  |
| <b>Urutai</b>                     | 5             | 5    | 68            | 68   | 1.273               | 1.236 | 1.198 | 7,94  |
| <b>Vianópolis</b>                 | 13            | 13   | 109           | 110  | 3.317               | 3.226 | 3.155 | 7,25  |

Fonte: SEGPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2012. (1) Município instalado em 01/01/2001.

Estes dados levam a constatação de que a escolarização para as populações que residem nos espaços rurais, não foi uma necessidade das agendas políticas e empresariais no estado. A tabela a seguir, apresenta o quantitativo de escolas de educação do campo na microrregião.

**Tabela 12.** Escolas de Educação do Campo da Microrregião de Pires do Rio – Rede Municipal Ensino Fundamental, População de 6 a 14 anos, número de matrícula - 2007-2010.

| MUNICÍPIOS                 | Ano 2007<br>Escolas<br>Totais | Ano 2010<br>Escolas<br>Totais | Ano 2010<br>Escolas em<br>Funcionamento | População de<br>6 a 14 anos - 2007 | População de<br>6 a 14 anos - 2010 | Número de alunos<br>matriculados -2010 <sup>27</sup> |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|------------------------------------|------------------------------------|--|
| Cristianópolis             | -                             | -                             | -                                       | 76                                 | 81                                 | -  |
| Gameleira                  | 2                             | 2                             | 1                                       | 323                                | 343                                | 212  |
| Orizona                    | 11                            | 11                            | 8                                       | 971                                | 873                                | 705  |
| Palmelo                    | -                             | 1                             | -                                       | -                                  | 25                                 | -  |
| Pires do Rio               | 1                             | 1                             | -                                       | 272                                | 243                                | -  |
| São Miguel do Passa Quatro | 1                             | 1                             | 1                                       | 256                                | 256                                | 62   |
| Santa Cruz                 | -                             | -                             | -                                       | 355                                | 284                                | -  |
| Silvânia                   | 3                             | 3                             | 3                                       | 1.010                              | 985                                | 512  |
| Urutaí                     | -                             | -                             | -                                       | 80                                 | 167                                | -  |
| Vianópolis                 | 4                             | 4                             | 3                                       | 483                                | 566                                | 385  |

Fonte: INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS, 2008.

Os dados refletem a necessidade de escolas para o atendimento da população em fase de escolarização no ensino fundamental, e indica a insustentabilidade nas condições de oferta, como em Silvânia, que em uma área de 2.264,769 km<sup>2</sup>, apresenta para o atendimento de 1.010 crianças de 6 a 14 anos, em um quantitativo de três escolas. Os municípios de Cristianópolis, Palmelo, Pires do rio, Santa Cruz e Urutaí, não apresentaram escolas em funcionamento até o ano de 2012.

Se o meio rural fez e faz parte do projeto de desenvolvimento nacional, a manutenção dos latifúndios expressa a exclusão do camponês tanto no que se refere à educação como em direitos sociais (FERNANDES, 2006; 2009). Se a educação é instrumento de dominação (SEVERINO, 1986; LEITE, 1999), a legislação assumiu seu caráter mercantil de mera formação de mão de obra qualificada, atendendo a reprodução ideológica dos grupos dominantes.

### 3.1.3 Avaliação da sustentabilidade das escolas por meio de indicadores

<sup>27</sup> O número de alunos matriculados tem como referência as séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Como forma de avaliar as condições de sustentabilidade das escolas em estudo, foram escolhidos os indicadores educacionais: rendimento escolar, acesso e participação, condição de oferta do ensino e distribuição sociodemográfica dos alunos. Esses indicadores podem oferecer dados para verificação das evidências apresentadas no referencial teórico e nos dados coletados de fontes utilizadas. Também como instrumentos de avaliação foram utilizadas as entrevistas e questionários realizados no decorrer da pesquisa, a fim de ampliar a confiabilidade da pesquisa, proporcionando o olhar do outro a respeito da temática abordada. As escolas que terão seus indicadores apresentados são da microrregião de Porangatu, já que o município de Pires do Rio não apresenta escolas para este tipo de atendimento.

A Escola Reunida Brandina Tavares, localizada no Entroncamento São Miguel, Povoado de Azinópolis, zona rural, situa-se aproximadamente a 80 km de Porangatu, ofertando o ensino fundamental na primeira fase, com 90 alunos matriculados de acordo com o censo escolar 2012 (INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS, 2008), sendo a escola de educação do campo com maior número de matrículas do município. A Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, localizada no povoado da Fazenda Porteiro, situa-se aproximadamente a 100 km de Porangatu, ofertando o ensino fundamental na primeira fase com 19 alunos matriculados de acordo com o censo escolar 2012.

Ambas as escolas são integrante do Projeto Escola Ativa (PEA), e funcionam pelo sistema multisseriado que se caracteriza pelo atendimento de alunos de diferente nível de aprendizagem em um mesmo espaço, sob a responsabilidade de um mesmo professor (BARROS, et. al., 2010).

Como indicador do rendimento escolar, foi utilizada a taxa de rendimento da rede municipal de ensino do Estado de Goiás (tabela 3, p. 59), fornecido pelo INEP através dos Indicadores Demográficos Educacionais e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado para acompanhamento da “[...] combinação de desempenho (proficiência) e rendimento (aprovação)” (FONSECA, 2010, p. 65). O valor meta a ser atingido pelas escolas da primeira etapa do ensino fundamental no Brasil é de 6,0.

O IDEB calculado para a Escola Reunida Brandina Tavares em 2009 foi de 3,8 para uma meta de 4,4, o que pode indicar o menor rendimento das escolas de educação do campo (como expresso pela tabela 3, p. 59), em que fica evidenciado o menor rendimento das escolas rurais em relação às escolas urbanas no Estado

de Goiás. A menor taxa de aprovação às últimas séries da primeira etapa do ensino fundamental foi de 81.8 para urbano e 79.8 para o rural; a maior taxa de reprovação é apresentada na primeira série, com 13.9 para o urbano e 16.0 para o rural; a taxa de abandono também é evidenciada nas últimas séries do ensino fundamental, com 5.7 para o urbano e 5.3 para o rural. As demais escolas de educação do campo da microrregião de Porangatu, não apresentaram valores para o IDEB<sup>28</sup>.

Os povoados onde se localizam as escolas tem sua dinâmica ligada ao município de Porangatu. Segundo dados da subsecretaria de educação, o atendimento escolar para a microrregião são realizados de duas formas, podendo ser através das escolas de educação do campo, ou mesmo através do transporte de crianças para o município de Porangatu.

A Escola Reunida Brandina Tavares atende 73 alunos com transporte escolar e a Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago atende 12 alunos, o que indica que a maioria das crianças reside em fazendas ou chácaras próximas aos povoados. Segundo as coordenadoras de educação do campo dos municípios em estudo, um dos principais problemas para o acesso e participação dos alunos é o transporte escolar.

A alegação se fundamenta no horário em que as crianças saem de casa, em torno de 5 h da manhã para os alunos que estudam no turno matutino e às 10 h para o turno vespertino para poder aguardar o ônibus. Em alguns casos as crianças aguardam sozinhas e sujeitas à condição do tempo, pois, não há abrigos para a espera do transporte escolar. Outra referência é a questão alimentar, pois, a maioria das crianças acaba não se alimentando de forma adequada, para o cumprimento da jornada escolar, que em alguns casos duram aproximadamente seis horas da saída de casa ao retorno.

O transporte escolar, segundo o PNE, é parte da garantia social para aquisição do equilíbrio e desempenho dos alunos, sendo sua garantia de responsabi-

---

<sup>28</sup> Algumas escolas não foram incluídas na divulgação individualizada dos resultados da Prova Brasil por pertencerem a um dos seguintes grupos: Escolas particulares; Escolas com ensino exclusivamente profissionalizante; Escolas com ensino exclusivo para Jovens e Adultos; Escolas que optaram pela não aplicação da Prova Brasil, com registro em Formulário de Controle da Aplicação; Escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas, de acordo com o Censo Escolar 2011; Escolas que não atingiram 50% de participação em relação ao quantitativo de alunos declarados no Censo Escolar 2011; Escolas municipais pertencentes aos municípios que solicitaram a não divulgação dos resultados nos termos da Portaria Inep Nº 410, de 3 de novembro de 2011; Escolas municipais que compuseram o estrato especial de aplicação, conforme critérios estabelecidos na Portaria Inep Nº 403, de 31 de outubro de 2011 (Fonte: INEP).

lidade dos municípios, do estado, juntamente com a união prover transporte às zonas rurais quando necessário, como forma de acesso à escola (CNE/CEB, 2002).

Uma das responsáveis pela educação do campo relatou: “Sou contra o atendimento das crianças na cidade, por que fazer isso com as crianças, o dinheiro é nosso, por que não reclamamos? Nós temos que reclamar, temos que dar um basta nisso tudo, por que tirar os meninos tão cedo de casa?” Essa situação de indignação é justificada pelas precárias condições do transporte escolar ofertado a muitas crianças moradoras das zonas rurais, como explicitado no acidente com o transporte escolar no município de Porangatu, ocorrido em 2011, como mostra a figura 5, localizada abaixo.

**Figura 5.** Acidente de ônibus do transporte escolar – Povoado de Linda Vista, Porangatu, GO - 2011.



Fonte: Bom dia Goiás (2011).

Segundo o jornal G1, no acidente ocorrido em setembro de 2011 ninguém ficou ferido. O Trabalhador rural que pegava carona no ônibus conseguiu ajudar as crianças a sair do veículo, e descreve a situação em que se encontrava: “Os meninos estavam tentando empurrar e não conseguiam, então, eu chutei a porta e me afastei para eles descerem porque ia explodir. Quando a gente saiu, passou um pouquinho e o ônibus explodiu” (SODRÉ, 2011).

Outros acidentes com o transporte escolar da zona rural em Goiás ocorreram em cidades como em Montividiu (NOTÍCIAS/FETAEG, 2012) em fevereiro de

2010, com 12 mortos e 25 feridos; em Rio Verde (SODRÉ, 2011), setembro de 2011, com a morte de um motorista e uma criança de 6 anos; em Itapirapuã, fevereiro de 2012 sem vítimas, e em Goiatuba<sup>29</sup>, novembro de 2012, em que uma criança morreu.

Esse contexto reflete as precárias condições de acesso via transporte escolar que muitas das crianças moradoras das zonas rurais enfrentam ao deixar seus lares em busca de educação nos centros urbanos próximos, revelando também que a distribuição geográfica das escolas de educação do campo traduz a condição de insustentabilidade do transporte ofertado, principalmente pelo reduzido número de escolas de educação do campo, alargando a distância entre aluno/escola.

No que refere a condição de oferta do ensino, as escolas estudadas possuem duas salas para atendimento das turmas iniciais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, atendendo no máximo a 22 alunos por turma multisseriada, sendo o salário inicial dos professores da rede municipal de ensino em Porangatu de 877,00 reais para o ano de 2012.

Nas escolas da microrregião de Porangatu, segundo afirmação da professora “G” e “R” o material didático destinado para ao aluno não é disponibilizado de forma adequada, sendo que as professoras entrevistadas não conhecem o material didático para o professor e os kits pedagógicos, demonstrando que a abrangência na distribuição do material PEA necessita de ações corretivas para que atinja o público alvo de forma equitativa.

De acordo com a professora “A”, as maiores dificuldades encontradas referentes à condição de oferta do ensino, são a falta de materiais escolares: papel, lápis, caneta, cadernos e principalmente livros do PEA. A professora relata que os alunos frequentemente fazem uso de livros didáticos que não integram o PEA, usados em anos anteriores. Segundo a professora, esse fator atrasa a dinâmica da aprendizagem na sala, pois a cada aluno, é dado um livro de outra publicação e uma explicação diferente.

Outra queixa das professoras referentes a oferta do ensino é no item de infraestrutura oferecido pela escola. As condições dos prédios escolares são apontadas como inadequadas, com o telhado apresentando goteiras, carteiras quebradas ou mesmo a falta delas, materiais lúdicos, quadra de esportes, espaço para brinca-

---

<sup>29</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/11/crianca-cai-de-kombi-do-transporte-escolar-e-fica-ferida-em-goias.html>

deiras e outros recursos disponíveis para a escola. Esse fato é bem ilustrado com a figura a seguir, em que é apresentada a sala dos professores, coordenação e direção conjugados em uma das escolas estudadas.

**Figura 6.** Escola de Educação do Campo - Sala dos professores, coordenação e direção conjugados – Porangatu – GO.



Foto: Angelita Lopes

Barros et. al. (2010) afirma que os grupos escolares foram criados dentro de uma política de modernização que se expandiu para as cidades do interior, através de uma união de escolas multisseriadas que funcionavam em espaços improvisados ou em prédios maiores construídos nas décadas de 1940 e 1950, com a denominação de ‘Escolas Isoladas’ sendo substituídas pelas ‘Escolas Reunidas’, símbolo da modernização educacional no Brasil (denominações ainda presentes nas escolas do município de Porangatu), passou a representar o atraso e o estereótipo do camponês (MARTINS, 1992).

Para Barros et. al. (2010), as escolas multisseriadas apresenta uma constituição histórica negativa, e precisa passar por uma ressignificação frente a população envolvida no processo educativo, construindo uma nova imagem de atendimento através de políticas públicas estruturantes que sejam capaz de enfrentar os inúmeros desafios presentes nas escolas multisseriadas. As classes funcionam pelo sistema multisseriado que se caracteriza pelo atendimento de alunos de diferente nível de aprendizagem em um mesmo espaço, sob a responsabilidade de um mesmo professor (BARROS, et. al., 2010).

**Figura 7.** Escola Reunida Brandina Tavares, Porangatu – GO.



Fonte: Google earth

**Figura 8.** Escola Reunida Brandina Tavares, Porangatu– GO.



Foto: Angelita Lopes

**Figura 9.** Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, Porangatu, GO.



Fonte: Google earth.

**Figura 10.** Escola Isolada Ludovico Pereira do Lago, Porangatu, GO.



Foto: Angelita Lopes

**Figura 11.** Educação do Campo - Sala Multisseriada – Porangatu – GO.



Foto: Angelita Lopes

Os principais desafios para as escolas multisseriadas são o enfrentamento pedagógico baseado na gestão democrática, “com atividades diferenciadas baseadas numa perspectiva de inserção da heterogeneidade sociocultural, produtiva e ambiental local como temas de estudo” (BARROS, et. al. 2010, p. 31) e a reformulação do projeto político pedagógico e currículo.

No questionário respondido pelos professores, como maior dificuldade no exercício pedagógico das escolas do campo, aparecem sentenças como: “*Não tem espaço para lazer, horta e outros tipos extraclasse*”; “*falta acompanhamento peda-*

*gógico e material lúdico*” ou *“falta de tecnologia, espaço, recursos financeiros, pois somos um pouco esquecidos, sendo um pouco modesto”*, representam a dificuldade em proporcionar um ensino de qualidade e dentro do projeto de educação do campo, em que as condições de oferta do ensino por parte do poder público chegam de forma precária, ou como discurso.

Apesar dos decretos e leis amparando o ensino diferenciado para as escolas de educação do campo, nas escolas de estudo não foi verificado uma proposta que se aproximasse dos princípios declarados nas Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação do Campo, que atenda as especificidades dos povos do campo. Uma das coordenadoras de educação do campo das microrregiões de estudo, faz um relato a respeito do PEA: “Podem até nomear enquanto, mas não é um trabalho direcionado para a educação do campo”.

Em relação a as diferenças percebidas entre escola do meio rural e urbana, foi feita a pergunta em questionário: A escola do campo difere muito da escola da cidade? Por quê? As respostas foram divididas em dois grupos principais, em que o primeiro afirma que as diferenças se dão pelo aspecto espacial, ou seja, percepção da diferenciação entre o urbano e rural. O outro grupo de professores, afirmam que as diferenças se dão na falta de recursos, infraestrutura e material pedagógico das escolas do campo e outras respostas que apontam como diferença a situação socioeconômica dos alunos.

Perguntados a respeito das conquistas da educação do campo, oito professores responderam que as melhorias para a educação do campo, se deram no transporte escolar, dois apontaram o transporte escolar e a merenda, um professor relatou conhecer o PEA, mas afirmou que o projeto não fazia parte da realidade da escola, e um professor reconheceu como avanço a valorização do camponês no âmbito escolar. Oito professores entendem que a escola contribui para a permanência do sujeito no campo. As maiores dificuldades para execução do trabalho pedagógico foram relacionadas a pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos e ausência de apoio pedagógico.

A pesar dos entraves e obstáculos, alguns professores em conversa informal apresentaram um fervor pedagógico, apontado por Morin (2006), como desejo, prazer amor, o *Eros* da educação. Em entrevista, a coordenadora “F”, afirmou que as dificuldades encontradas na escola, são superadas através do esforço coletivo. Ao diagnosticar um problema na escola, há uma movimentação da comunidade

escolar em busca de soluções. A coordenadora afirma que jamais, o prefeito se recusou a colaborar com a solução dos problemas encontrados.

A coordenadora relata que o entusiasmo educativo incomoda alguns professores, e há 18 anos quando começou sua caminhada pedagógica, seus colegas de trabalho sentenciavam: “Esse entusiasmo não dura dois anos”. A coordenadora “F” afirma que a maioria das escolas de educação do campo do município enfrenta problemas porque não sabe atuar de forma colaborativa para reivindicar a ação dos órgãos competentes, fator que reflete no funcionamento e estrutura das escolas. A coordenadora aponta como uma das conquistas deste movimento conjunto entre o coletivo escolar e comunidade a área coberta em frente a escolas.

**Figura 12.** Área coberta em escola de educação do campo – Porangatu – GO



Foto: Angelita Lopes

A importância da participação social para mobilização de ações coletivas apontadas pela coordenadora “F” vai ao encontro dos apontamentos de Arroyo e Fernandes (1999), que entenderam a movimentação social como um ato educativo, a força educativa do ritual, do gesto. Essa força do movimento possibilita visualizar a resposta a indagação feita por uma das responsáveis pela educação do campo “[...] por que fazer isso com as crianças, o dinheiro é nosso, por que não reclamamos? Nós temos que reclamar, temos que dar um basta nisso tudo [...]”.

De acordo com a coordenadora de educação do campo “R” um dos fatores que colabora com o enfraquecimento da educação do campo é a visão de rural arcaico incorporada pelos pais de alunos, que acabam por buscar a escola em municípios maiores pelo entendimento de urbano como acesso a educação de qualida-

de, com o agravante “de que nossa economia é basicamente agrícola, e não tem essa educação voltada para o campo”.

A coordenadora “R” enfatizou que escolas que integram o PEA não são aceitas pelos pais, pois questionam a metodologia da centralidade da aprendizagem no aluno, e relato o questionamento junto aos pais de um aluno: “Estou ensinando o meu aluno a ser aquele que corre atrás, que busca e, é isso que se pretende, que sejam autônomos, preparados para o mundo”.

Essa visão de mundo arcaico, segundo a coordenadora de educação do campo da microrregião de Pires do Rio, as Effas de Orizona, Escola Família Agrícolas de Orizona (EFAORI) por sua diferenciação na matriz curricular, permite que o aluno expresse “o amor que tem pela terra, amor pela fazenda que eles moram, que foram criados” e colaboram efetivamente com a fixação do sujeito no campo, sendo que as Effas contemplam realmente a questão da educação do campo, reforçando o trabalho com a família.

Essa dificuldade em efetivar um currículo direcionado para as especificidades do campo, segundo as coordenadoras das microrregiões de estudo, é a dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, já que não há uma disciplina específica para atender essa especificidade; a falta de disponibilidade de horário ou mesmo professores que trabalhem com atendimento e construção de hortas, já que os mesmos tem um currículo a cumprir.

É marcante na fala da maioria dos sujeitos entrevistadas a questão do entendimento do rural enquanto atrasado, sinônimo de arcaico, e o urbano como desenvolvido, instrumento para alcançar melhores possibilidades de vida aos filhos. Segundo a coordenadora de educação do campo, algumas das escolas tiveram suas portas fechadas devido a preferência dos pais em escolarizar suas crianças em escolas urbanas pelo entendimento de urbano como oportunidade e acesso de vida melhor como na Comunidade do Peixe, sendo a escola foi fechada devido a preferência dos pais em buscar ensino no município de Pires do Rio.

Na fala das coordenadoras, é perceptível o preconceito etnocêntrico em relação ao entendimento de rural por parte de muitos pais, que consideram o espaço rural com atrasado ou retrogrado como apresentado por Martins (1992). Essa ideologia que desvaloriza o mundo e o trabalho rural entende os saberes do campo como primitivo, cria um abismo cultural entre urbano e rural. Esta ideologia pode ser entendida na concepção de Severino (1986), Coutinho (2006) e Leite (1999), em que

a educação assume a função de instrumento de dominação para exercício da hegemonia, legitimando a função de direção em relação aos demais grupos.

A partir do governo Lula (2003-2010), fica evidente, em seu primeiro governo, a abertura política para a efetiva ação dos movimentos sociais, com amparo para a aquisição de terras e de direitos, levando a uma crescente oferta de políticas públicas para o meio rural entre eles o direito a uma educação para os povos do campo. O segundo período do governo Lula, pode ser expresso na definição de Severino (1986) de exercício da hegemonia, para legitimação da função de direção, o em que o número de terras destinadas a reforma agrária reduz de 32,1 (2003-2006), para 16,4 (2007-2010) (MDA/DIEESE, 2011), reforçando o entendimento do exercício da hegemonia representada pela coalizão Estado e interesse privado (agronegócio), em que as políticas de educação do campo se deu forma fragmentada e descontinua.

A ideologia do rural através de seus conceitos significativos elaborados e sistematizados no decorrer da história brasileira, construiu a figura do camponês e do campo para efetivação de certas relações sociais essenciais para o ciclo de poder que se dá através da hegemonia, colaborando com sua desvalorização, e enfraquecimento dos movimentos sociais articulados ao rural e conseqüentemente da luta por uma educação do campo, reforçando o ideal de urbano, tornando evidente a vocação do rural para o território do agronegócio com o apoio do Estado, e do urbano como realização de consumo das necessidades criadas e elaboradas para o ideal de vida proposto.

Os indicadores demonstram que a educação do campo inserida em um modelo de desenvolvimento, que tenha como meta o crescimento econômico, corrobora com a exclusão, à medida que as oportunidades sociais são reduzidas para estes sujeitos. As escolas de educação do campo evidencia, através dos indicadores, representar uma adaptação precária e insuficiente para atender às necessidades os sujeitos do campo, promovendo o desenraizamento do sujeito de suas origens.

## CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A partir do referencial teórico apresentado, buscou-se apresentar as condições de sustentabilidade das escolas de educação do campo nas microrregiões de estudo indicadas, através dos indicadores de sustentabilidade, constatamos que:

- a) O entendimento de desenvolvimento e modernização ocorrido em Goiás tem como base o princípio econômico (SOUZA, 2011) proporcionado pela urbanização e inserção de necessidades relacionadas ao processo produtivo, em que, a ação do Estado capitaliza diferentemente o território, produzindo e reproduzindo diferenças historicamente construídas nas regiões goianas (ARRAIS, 2007), principalmente nos espaços rurais, colaborando com a expulsão do homem do campo, desarticulação dos movimentos sociais (ARROYO, FERNANDES, 1999; FERNANDES, 2006) mantendo na linha da pobreza centenas de camponeses (VEIGA, 2003), que vão migrar para os centros urbanos em busca de condições de vida melhor.
  
- b) As dinâmicas do processo produtivo amparadas pelo Estado e induzidas pelo agronegócio no Estado de Goiás ocorrem em contraposição às especificidades da vida camponesa por assumir um sentido oposto, significando uma disputa de território em que a expansão do agronegócio representa a redução do território camponês e a redução no número de escolas de educação do campo em Goiás (JESUS, MOLINA, 2004; FERNANDES, 2006, 2008; GONÇALVES, 2009;).
  
- c) A desigualdade regional interfere na condição de sustentabilidade das microrregiões devido a falta de infraestrutura, colaborando com o esvaziamento do campo, interferindo no direcionamento e efetivação das políticas públicas a partir da orientação dos poderes hegemônicos em articulação com o Estado, que atende as demandas populares de forma parcial como instrumento de controle social, revelando a concepção de educação que é proposta para as pessoas que apresentam como opção habitar os espaços não urbanos, o rural, o campo (SEVERINO, 1986; MARTINS, 1992; LEITE, 1999).

d) A descontinuidade das políticas regionais e educacionais voltadas para o campo levou ao enfraquecimento dos movimentos sociais e a desresponsabilização do Estado no atendimento a educação dos povos do campo, demonstrando os limites e potencialidades da participação dos movimentos populares no comando de seus direitos.

Conforme demonstrado nos capítulos II e III, os municípios de Pires do Rio e Porangatu, Estado de Goiás tiveram suas dinâmicas de desenvolvimento articuladas às propostas de modernização econômica do país e do estado ligadas a expansão da agropecuária e agroindústria, fator que colabora com o enfraquecimento do movimento social do campo, pela disputa diferenciada de território, resultando em espaços desiguais.

Os indicadores utilizados apresentaram a evolução positiva de ações para o fortalecimento da educação do campo, como seu reconhecimento e legalização, amparados pela força dos movimentos sociais, e o seguido enfraquecimento destas conquistas pela redução do amparo do Estado, que ao optar pelo fortalecimento do agronegócio, enfraqueceu o movimento camponês e as lutas pela educação do campo.

Os indicadores também apresentaram as condições de insustentabilidade das escolas nas microrregiões de estudo, indicando que as políticas educativas voltadas para a educação do campo destas microrregiões, devem ser repensadas a partir dos conceitos de sustentabilidade para que possam alcançar seu objetivo maior, que é colaborar com a efetivação das condições de vida equitativa entre as populações do meio rural e urbano.

## BIBLIOGRAFIA

ARRAIS, Tadeu de Alencar. Anais do XII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2007. Belém, Pará, Brasil. O Território Goiano: uma abordagem quase contemporânea, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mansano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: por uma educação básica do campo. Vol. 02. Brasília 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sergio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos da Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.) – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOM DIA GOIÁS. G1. Globo. TV Anhanguera. 20 set 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/09/onibus-escolar-pega-fogo-e-explode-na-zona-rural-de-porangatu-go.html>. Acesso em: 26 abr. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzales. Da escola carente à escola possível. Coleção educação popular. Edições Loyola, 2003. (p. 127-154).

BRASIL, 1988. Constituição Federal, de 05.10.88.

BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BURSZTYN, Marcel. Políticas públicas para o desenvolvimento (sustentável). In: BURSZTYN, Marcel (Org.). A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

\_\_\_\_\_. A grande transformação ambiental: uma cronologia da dialética do homem-natureza. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. Brasília: Incri; MDA, 2008 (NEAD Especial ; 10).

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). Construindo o saber – Metodologia Científica: fundamentos e técnicas. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CNE/CEB, 2002. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CNE/CEB, 2006. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 15, de março de 2006. Institui dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).

CNE/CEB, 2010a. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica nº 4, de 13 jul.2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 13 jul. 2010.

CNE/CEB, 2010b. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, Lei 7.352 de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, poder executivo, Brasília, DF, 04 dez. 2010.

Conjuntura Econômica Goiana, n. 23. Goiânia: Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, 2012.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In: Revista em Aberto. Brasília, vol. 24, nº 84, p. 115-125, abr. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (173-200)

DIEESE. Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4.ed. / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERRARO, Alceu Ravenello. História Inacabada do Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mansano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Acesso: 26/01/2012. Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=84523](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84523)

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. Brasília: Incra ; MDA, 2008 (NEAD Especial ; 10).

FONSECA. Gilson Luiz Bretas da. Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil. 2010. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Jaqueline cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas Públicas e Classes Multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.) – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

GADOTTI, Moacir. Indicadores de qualidade na educação escolar. In: Seminário: O Controle da qualidade da Educação escolar. UNICEF, Recife, 3-5 de novembro de 1992.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável: Temas de Política Pública: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Carlos Alberto Torres (comp.) Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2001.

GERMANO. José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de educação e a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico: resultados preliminares – São Paulo. Rio de Janeiro: 2010.

INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. In: IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010.

INDICADORES DEMOGRÁFICOS EDUCACIONAIS. In: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2008/>. Acesso em: 08 agosto 2011.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. –São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, José de Souza. Educação e Cultura nas Lutas do Campo: reflexões sobre uma pedagogia do conflito. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. Sociedade Civil e Educação. Campinas, SP: Papirus: Cortez: Ande: Anped, 1992.

MEC/SECADI. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE E INCLUSÃO. Programa Escola Ativa - Projeto base. BRASÍLIA, 2001.

MEC/SECADI. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE E INCLUSÃO. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília – DF – março de 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a Construção de um Projeto de educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

NOTÍCIAS. Federação dos Trabalhadores da Agricultura e Pecuária de Goiás, 01 fev. 2012. Disponível em: <http://www.fetaeg.org.br/site.asp?secao=noticias&pub=1067>. Acesso: 25 mar. 2012.

OLIVEIRA. Ariovaldo Umbelino de. A Amazônia e a nova geografia da produção da soja. In: Terra Livre. Goiânia Ano 22, v. 1, n. 26 p. 13-43 Jan-Jun/2006.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. Metodologia de pesquisa: abordagem teórico – prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

PLANO SAFRA DA AGRICULTURA FAMILIAR. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010/2011.

PIETRAFESA. José Paulo. Escola Família Agrícola: espaço educativo e inovação rural. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina, vol. 7, nº 2, 2006.

RIBEIRO. Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. Educação em Revista. Marília, vol. 12, nº 2, p. 23-40, Jul-Dez de 2011.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEGPLAN - SECRETARIA DE ESTADO GESTÃO E PLANEJAMENTO. Perfil Competitivo das Regiões de Planejamento. Estado de Goiás, 2010a.

\_\_\_\_ SECRETARIA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO. Dinâmica Populacional de Goiás: Análise de Resultados do Censo Demográfico, 2010b.

\_\_\_\_ SECRETARIA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO. Regiões de Planejamento do Estado de Goiás, 2011. Goiânia: Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 1986.

\_\_\_\_ Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo Perspec. vol.14 n.º.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=SCi\\_a\\_rtext&pid=S010288392000000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=SCi_a_rtext&pid=S010288392000000200010&lang=pt)

SILVA, Cristian Luiz da, SOUZA-LIMA, José Edmilson. Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável. Editora: Saraiva, 2011.

SODRÉ, Danielly. G1. Globo. TV Anhanguera. Nov. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/09/onibus-escolar-bate-em-poste-e-dois-morrem-eletrocutados-em-go.html>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SOUZA, Daniel da Silva. A distribuição populacional de Goiás frente aos dados do censo demográfico 2010. In: SEGPLAN. Boletim Conjuntura Econômica Goiana, N.º 18 (Outubro/2011).

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. UFB - Universidade Federal da Bahia. – Salvador: EDITORA, 2010.

VAN BELLEN, Hans Michael. Indicadores de Sustentabilidade: uma análise comparativa. 2ª edição. Rio de Janeiro: FVG, 2002.

VEIGA, José Eli da. ZATZ, Lia. Desenvolvimento sustentável: que bicho é esse? 2009. p. 59-75.

VEIGA, José Eli. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 07-152.

\_\_\_\_ Meio ambiente e desenvolvimento. Série meio ambiente, vol. 5. São Paulo: Editora Senac, 2006, p. 107-181.

\_\_\_\_ A história não os absorverá nem a geografia. Autores Associados 2007.

\_\_\_\_\_ Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

\_\_\_\_\_ Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor. – São Paulo: editora SENAC, 2010.