

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MATHEUS LUCIO DOS REIS SILVA

ONDE TERMINAM AS CERCAS?
Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFG
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

ORIENTADOR: JOSÉ PAULO PIETRAFESA

COORIENTADORA: ELLEN FENSTERSEIFER WOORTMANN

GOIÂNIA
FEVEREIRO/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

MATHEUS LUCIO DOS REIS SILVA

3. Título do trabalho

ONDE TERMINAM AS CERCAS? Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **MATHEUS LUCIO DOS REIS SILVA, Discente**, em 23/03/2021, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1960601** e o código CRC **E457F96F**.

MATHEUS LUCIO DOS REIS SILVA

ONDE TERMINAM AS CERCAS?
Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Coorientadora: Prof. Dra. Ellen Fensterseifer Woortmann

Goiânia, fevereiro de 2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Matheus Lucio dos Reis

Onde Terminam as Cercas? [manuscrito] : Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO / Matheus Lucio dos Reis Silva. - 2021.

CCXVI, 215 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa; co-orientadora Dra. Ellen Fensterseifer Woortmann.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Assentados. 2. Cercamento. 3. Educação do Campo. 4. Norte de Goiás. I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 03 da sessão de Defesa de Dissertação de **MATHEUS LUCIO DOS REIS SILVA** que confere o título de Mestre em **Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na área de concentração em **Educação**.

Aos **vinte e cinco dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e um (25/02/2021)**, a partir da(s) **9:00**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/bhf-mrkq-qvf>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**ONDE TERMINAM AS CERCAS? Escolarização e organização social camponesa em Porangatu-GO**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB**, com a participação da **Coorientadora** Prof^ª. Dr^ª. **Ellen Fensterseifer Woortmann (UnB)**, doutora em **Antropologia** pela **UnB** e demais membros da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Maria Margarida Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela **PUC/SP** - membro titular interno, Prof. Dr. **Edson Batista da Silva (UEG)**, doutor **Geografia** pela **UFG** - membro titular externo e Prof. Dr. **Jadir de Moraes Pessoa (FE/UFG)**, doutor em **Ciências Sociais** pela **UNICAMP** - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Prof^ª. Dr^ª. Ellen Fensterseifer Woortmann

Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado

Prof. Dr. Edson Batista da Silva

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa**, **Coordenador de Pós-graduação**, em 25/02/2021, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JADIR DE MORAIS PESSOA, Usuário Externo**, em 25/02/2021, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edson Batista Da Silva, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Vice-Coordenadora de Pós-graduação**, em 26/02/2021, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado, Usuário Externo**, em 03/03/2021, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1898581** e o código CRC **35632E5A**.

Hoje restam-me as esperanças de que, de algum modo, a senhora possa acompanhar minha trajetória, e onde quer que esteja, eu consiga deixar-lhe orgulhosa. Pois, mesmo depois de sua partida, ainda sinto a conexão que tivemos. Com o cordão umbilical rasgado, separados pela carne, sinto uma ligação metafísica, e a isto, só agora descobri, é o que chamam de Amor de Mãe. Este trabalho só foi realizado pelo grande amor e carinho que recebi de minha mãe e eterno exemplo de professora que me inspira a continuar em frente, assim dedico este trabalho à Maria Aparecida dos Reis Silva (*in memoriam*), meu eterno exemplo de caminhada terrestre.

No princípio, “*sem-terra*” era somente um adjetivo, e o adjetivo estava com o sujeito espoliado, que para a sociedade era um sujeito desconhecido. Quando a *luta* se tornou verbo desse sujeito, esse se transformou e assim o adjetivo tornou-se substantivo. No momento em que esse sujeito se emancipou da condição de sem-terra pela *luta* e teve, enfim, sua posse, é quando ele se transformou em sujeito determinado, ironicamente denominado por “*Sem-Terra*”. Dedico este trabalho a todos aqueles que depois da *luta* pela conquista da terra, agora *lutam* para permanecer nela.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de histórias, de alegrias e de lutas de muitas pessoas. Tentarei anunciar todos(as) aqueles que direta ou indiretamente contribuíram na escrita do mesmo, muito embora saiba que infelizmente falharei em me lembrar de todos(as).

Para iniciar, preciso agradecer a todos(as) os(as) assentados(as) do assentamento Salvador Allende, que desde 2018 me acolhem em suas moradas para prosas e cafés. Muito obrigado pela paciência de aturarem alguém com um arsenal de perguntas como eu. Em especial, preciso agradecer a Guicelma, Washington, Lilian e Dinamara, que carinhosamente me fizeram sentir parte da família.

Mais do que sujeitos, a pesquisa me deu amigos e companheiros de luta.

Preciso agradecer a todas as crianças, adolescentes e jovens que gentilmente, e com uma grande pitada de insistência de minha parte, aceitaram participar de longas entrevistas realizadas por mim.

Aos meus(minhas) colegas da Faculdade de Educação, que me proporcionaram ótimas convivências e diálogos. E aos meus professores que me inspiraram muito. Já que, como um acadêmico advindo de uma cidade do interior, a oportunidade de dividir o espaço com os(as) colegas da Faculdade de Educação proporcionou-me muitas felicidades e vontade de seguir adiante. Entre eles(elas), faço um agradecimento especial às colegas Erika e Suely, que dividiram a sala de orientação comigo e que auxiliaram de modo expressivo no amadurecimento teórico deste trabalho.

Também devo registrar meus agradecimentos às professoras Miriam, Valdirene, Valdeniza e Gina, que me proporcionaram paixão e o crescimento necessário para produzir a presente pesquisa. Além de deixar aqui um agradecimento especial ao meu professor e orientador José Paulo Pietrafesa que aceitou embarcar neste projeto comigo. Saiba que, mais do que me orientar na realização do mesmo, o Senhor me orientou para a vida. Sou muito grato por ter-lhe conhecido.

Por fim, tudo o que aconteceu e que irá acontecer em minha vida é graças às mulheres presentes nela: Minha avó Geralda, minhas tias Divina e Bethe e minha mãe querida Maria Aparecida dos Reis Silva (*in memoriam*). A vocês devo todas as minhas conquistas. Este trabalho me auxiliou a ter forças para lidar com sua partida minha querida mãe. Deixa-me muito triste saber que no dia da defesa, a Senhora não estará lá para observar. Mas torço para que, onde quer que esteja, consiga compartilhar este momento comigo. Ele é integralmente por causa da Senhora.

RESUMO

O foco deste trabalho consiste na questão da escolarização urbana de crianças, adolescentes e jovens assentados em Porangatu (município do extremo Norte do Estado de Goiás). Construído a partir de uma pesquisa etnográfica no PA Salvador Allende, a presente pesquisa refletiu as ressignificações que aqueles educandos realizaram mediante ao convívio urbano na escola e de que modo esta se relaciona com a reprodução social camponesa dos assentados. A partir de um processo de inclusão excludente, a escolarização urbana contribuiu para a intensificação das desigualdades no campo, ao mesmo tempo em que marginalizou os filhos(as) migrantes para a cidade. Constituindo-se como a continuidade da subalternização desses sujeitos, ao longo de distintos movimentos históricos, o conceito de *cercamento* utilizado nesta pesquisa se relaciona com tal processo de subalternização, mostrando como ele se configura como metabolismo para a manutenção da estrutura agrária. Desta forma, a escolarização urbana apresenta-se como um processo de *cercamento* camponês, à medida que atua diretamente na continuidade da estrutura agrária, intensificando as desigualdades no campo. A partir dessa problemática, os capítulos desta dissertação buscam 1) apresentar os movimentos históricos que constituem e estruturam as desigualdades no campo em Porangatu, localizando os assentados dentro de uma história em movimento; 2) descrever os *modos de fazer*, as *táticas* e as dificuldades cotidianas, localizando na rotina das famílias assentadas as ressignificações que a escolarização urbana produziu; 3) destacar os *cercamentos* vividos por esses sujeitos, e assim defender a educação do campo como potencialidade para realizar o rompimento das *cercas* e constituir um projeto que proporcione uma diminuição das desigualdades.

Palavras-chave: Assentados. Cercamento. Educação do Campo. Norte de Goiás.

ABSTRACT

The aim of this dissertation consists in issue of urban schooling of children, adolescents and young settled peasants in Porangatu (a city located in the North of the Brazilian state of Goiás). Produced from an ethnographic research in PA Salvador Allende (Settlement Project), the present work reflected how these subjects resignify through urban coexistence in / by the school and how this is related to peasant social reproduction. From an exclusionary inclusion process, the urban schooling contributed to the intensification of agrarian inequalities, while marginalizing the peasant migrant to the city. Constituting as the continuation of the subordination of these subjects throughout different historical movements, the concept of *enclosure* used in this work related to this process of subordination, how it is configured as metabolism for the maintenance of the agrarian structure. In this way, urban schooling is configured as a process of peasant *enclosure*, a measure that acts directly on the continuity of the agrarian structure, intensifying the agrarian inequalities. In view of this, the chapters of this dissertation search to 1) present the historical movements that compose and structure as agrarian inequalities in Porangatu, locating the settlers within a moving history; 2) describe the *ways of doing*, the *tactics* and the daily difficulties, locating in the routine of the settled families the resignifications that urban schooling produced; 3) contrasting the *enclosures* experienced by them and, therefore, defend the country side education as a potential to break the *fences* and create a countryside project that will reduce inequalities.

Key-Words: Settlements. Enclosure. Countryside Education. North of Goiás.

LISTA DE SIGLAS

EMATER -Agência Goiana de Assistência Técnicas, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

CANG -Colônia Agrícola Nacional de Goiás

CASEGO - Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás

EFA – Escola Família Agrícola

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA–Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MST– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PSD - Partido Social Democrático

POLOCENTRO - Programa de Desenvolvimento dos Cerrados

PA– Projeto de Assentamento

SR - Sindicato Rural de Porangatu

UDN - União Democrática Nacional

UEG – Universidade Estadual de Goiás

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Meninos portadores de Bócio em Amaro Leite.....	50
Figura nº 2: Meninos portadores de Bócio e um mixedematoso em Descoberto.....	51
Figura nº 3: Sexagenária portadora de bócio desde jovem no Norte de Goiás.....	52
Figura nº4: População do município de Porangatu e dos municípios dele originados (1950-2000).....	65
Figura nº 5: Brasão da Bandeira de Porangatu.....	68
Figura nº 6: Evolução da Produção Agrícola – Principais Produtos (em toneladas) Porangatu (1950-2000).....	69
Figura nº 7: Uso de Fertilizantes e Agrotóxicos – Porangatu (1975-1985).....	70
Figura nº 8: Uso de Máquinas e Instrumentos Agrícolas – Porangatu (1950-1995).....	70
Figura nº 9: Evolução do Cultivo de Arroz de Sequeiro – Porangatu (1950-1995).....	72
Figura nº 10: Evolução da Estrutura Fundiária por Grupo de área (alqueire) – Porangatu (1950-1995).....	73
Figura nº 11: Evolução da Estrutura Fundiária – Estabelecimentos – Porangatu (1950-1995).....	74
Figura nº 12: Efetivo de Rebanhos: Bovino, Suíno e Aves – Porangatu (1950-1995).....	76
Figura nº 13: Aplicações Realizadas pelo banco do Brasil para Custeio da Agropecuária – Porangatu (1998-2001).....	77
Figura nº 14: Aplicações do Banco do Brasil para Investimento na Agropecuária Porangatu (1998-2001).....	77
Figura nº 15: Finalidade do Rebanho Bovino – Porangatu (1970-1995).....	78
Figura nº 16: Pessoas Não Naturais do Município Onde Residem Por Lugar de Domicílio Anterior – Porangatu (1970-1991).....	79
Figura nº 17: Localização dos assentamentos no município de Porangatu-GO.....	81
Figura nº 18: Dinâmica Demográfica e Taxa de Incremento Populacional Porangatu (1950-2000).....	81
Figura nº 19: Mapa das rotas realizadas pelo transporte escolar no Assentamento Salvador Allende.....	112
Figura nº 20: Imagem de Satélite de uma área do Assentamento Salvador Allende (2020).....	115
Figura nº 21: Adolescentes jogando no celular durante uma reza no assentamento.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Ano de criação e número de escolas rurais criadas no município de Porangatu-GO.....	87
Quadro nº 2: Escolarização das mulheres assentadas em Porangatu-GO.....	88
Quadro nº 3: Escolarização dos homens assentados em Porangatu.....	88
Quadro nº 4: Proporção étnica dos moradores assentados em Porangatu-GO.....	89
Quadro nº 5: Classificação da condição atual pelos assentados em Porangatu-GO.....	90

Quadro nº 6: Situação anterior a vinda ao assentamento.....	90
Quadro nº 7: Contribuição por Gênero na Renda dos Assentamentos.....	91
Quadro nº 8: Número de famílias que comercializam determinado produto por assentamento.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 Dois dedos de prosa.....	19
2 A pesquisa e sua trajetória.....	22
3 O fazer etnográfico, o trabalho de campo e o (con)texto	29

CAPÍTULO I

DO OURO AO GADO: AS FUNDAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE PORANGATU (GO)	39
1.1 “ <i>Você derrubava e fazia a roça e plantava o que você queria</i> ”: a agricultura de subsistência.....	42
1.2 “ <i>Quem deu fim dele foi os urubu</i> ”: a grilagem, o desenvolvimento e as transformações no campo	59
1.3 A modernização no campo: ampliação da grande fazenda e o êxodo rural dos camponeses.....	66
1.4 Recampesinização e consolidação da grande fazenda: novas contradições, antigas desigualdades.....	75

CAPÍTULO II

TRANSITANDO ESPAÇOS, (RE)PRODUZINDO SÍMBOLOS: A VIVÊNCIA NO CAMPO E NA CIDADE E A CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA	94
2.1 “ <i>Eu acordo e ajudo minha mãe a fazer os trem</i> ”: as (re)significações do campesinato.....	95
2.2 “ <i>O deslocamento do ônibus é a maior dificuldade para estudar</i> ”: do assentamento a escola e o transitar por entre espaços.....	107

2.3 “Tenho vontade de morar na cidade, quero ser engenheiro ou médico”: a constituição simbólica da vivência escolar.....	123
2.4 “Eu nem janto, porque chego cansado”: da escola ao assentamento, a (re)produção social camponesa.....	145

CAPÍTULO III

O CERCAMENTO CAMPONÊS.....	154
3.1 A cerca e o cercar: a desigualdade de acesso e permanência na terra.....	157
3.2 Os <i>cercamentos</i> e a manutenção das desigualdades sociais no campo.....	164
3.3 Cortar os arames: A educação do campo como potencializadora do rompimento das cercas.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXO.....	204

INTRODUÇÃO

*Peregrino nas estradas de um mundo desigual
Espoliado pelo lucro e ambição do capital
Do poder do latifúndio, exotado e sem lugar
Já não sei pra onde andar
Da esperança eu me apego ao mutirão*

Zé Vicente (Cantor e compositor)

1 Dois dedos de prosa

Era um domingo quente, já encaminhando para um final de tarde, minha avó paterna chamou-me para irmos à praça, que era bastante perto, para passearmos um pouco. “Hoje em dia é muita ganância”, iniciou ela enquanto caminhávamos, “todo mundo quer ter tudo”. A cada passo novas histórias e revelações de uma sociedade que parecia (r)existir somente ali em suas já frágeis memórias, mas com força o suficiente para dizer que “está tudo diferente hoje”.

As “reclamações de vó” quanto a uma humanidade que muda cada vez mais rápido, revelam sintomas de uma sociedade urbana que continua em uma frenética busca por modernizar-se, por outro lado, tais reclamações também expõem transições de modos distintos de organização social. Aquela senhora ao contar sobre sua vinda para Goiás, sobre o seu casamento arranjado e as plantações de café da infância, revela outro tempo, outro contexto, que vai parecendo cada vez mais improvável de coabitar com a contemporaneidade. Localizados nesse entretempo, minha avó e outros sujeitos que participaram desta pesquisa apresentam-se como mensageiros do passado, de um tempo que não é mais presente, mas que continua vivo através de suas memórias.

Durante nossa conversa na praça, ao falar sobre suas origens, minha avó me contou ainda sobre as plantações “na meia” junto a um fazendeiro, que a avó dela fazia, seguido de sua mãe. Todas elas vivendo nas terras de fazendeiros mineiros, e as memórias das festas que proporcionavam o convívio social, os bailes, os namoros e os jogos de baralho, sempre se fizeram presentes nos causos que minha avó ouvia de sua mãe. Sendo que, durante o tempo do nascimento de minha avó, os pais desta moravam em uma vila cuja finalidade era abrigar os trabalhadores que iriam participar da colheita de uma grande plantação de café, em uma fazenda próxima. Nesse processo, homens, mulheres, jovens e crianças misturavam-se para realizar a colheita enquanto cantavam refrões que minha avó já não consegue mais se lembrar.

Com a Marcha para o Oeste, surge nos rádios a notícia de terras devolutas em Goiás, o que deu início a um período de migração em busca da sonhada terra. Conforme narrou minha avó, com a voz já cansada, os primeiros que vieram para Goiás, tinham uma missão muito importante: levar notícias de como eram verdadeiramente a situação nessas bandas. Assim, vieram os primeiros migrantes de trem, trazendo consigo casais de aves, de cachorros e de porcos. Sendo que, dessa forma, o trem para Goiás simbolizou uma “Arca de Noé” daqueles camponeses, rumo à terra prometida. Adiante, devido à posterior falta de dinheiro, os familiares restantes que permaneciam em Minas Gerais, também vieram para Goiás de caminhão.

Contudo, naquela época, algumas contradições já existiam em Goiás, já outras anunciavam seu início. Visto que nas vendas, os principais produtos vendidos eram a pinga, o fumo e o sal, pois com o trabalho na terra provendo todo o resto, que era mais importante, somente aqueles necessitavam ser comprados. Minha avó, naquele período, inicialmente estudando em uma escola na roça, precisava andar longas distâncias para chegar à escola. Apesar da existência desta, contudo, o pagamento da professora, era feito pelos próprios camponeses da região que, logo depois, devido a uma grande perda na plantação, não teriam mais condições de continuar o pagamento. A professora então regressa para a cidade, mas antes fez uma proposta: levar minha avó para morar com ela, e aquela assim continuar seus estudos na cidade.

Após o consentimento da família minha avó assim parte para ter o seu primeiro contato com uma cidade de porte maior. Lá, aprendeu a ler e escrever, iniciando os estudos de cartilhas mais avançadas. Contudo, desejou retornar para a família na roça. Em seu retorno, e dado os avanços realizados no estudo, a vizinhança muito a procurou para escrever cartas para familiares distantes, em sua maioria para aqueles que continuavam em Minas Gerais ou para os que optaram por se aventurarem para mais ao Norte de Goiás. Conforme aquela me disse: “naquela época, quem tinha o conhecimento escrevia cartas para os demais”.

Seguindo a vida como filha de camponeses, fizeram parte de sua vivência várias mudanças de morada por algumas fazendas, assim como na vida dos demais camponês. Ao mudar-se para uma nova fazenda na qual a patroa era professora, e lá tendo uma escola, ela pode continuar seus estudos. E todos os filhos e filhas dos peões estudavam nessa escola, o que fazia daquela fazenda um local de grande concorrência por vaga de trabalho na região, uma vez que, sem tal oportunidade, não seria possível propiciar estudos aos filhos de camponeses naquele período. Além disso, tal fato fazia com que os agregados optassem por vivenciar condições um pouco piores de trabalho, dado a contrapartida do estudo. Sendo também, que naquela época, o analfabeto não poderia votar, por esse motivo a escola citada passou a oferecer

aulas noturnas para pais e seus filhos adultos, para que estes pudessem votar no candidato que os donos da fazenda indicassem. Contudo, como contou minha avó, era muito difícil que alguém iniciasse, ou retornasse aos estudos, e os finalizasse, uma vez que a escolarização na época não tinha nenhuma serventia na roça.

Décadas depois, já casada e com 7 filhos, agora possuindo a própria terra comprada com o dinheiro de herança, minha avó decide pegar seus filhos e migrar para a cidade e assim proporcionar estudos para todos(as). Entretanto, somente alguns de seus filhos decidiram seguir adiante, os demais retornaram ao campo para trabalhar. Um destes é meu pai, que continuou nas terras da família após casar-se e somente foi embora com o falecimento do meu avô e a venda da terra.

Com a proximidade do fim da luz da tarde, retornei com minha avó para sua casa, encerrando-se os causos e histórias. E pelo caminho pus-me a pensar nas histórias contadas por minha mãe, mineira vinda para Goiás com a família após vender as terras em Minas Gerais. Ao chegar em Goiás: falsas promessas e ilusões, a família decepcionou-se com a propaganda feita sobre tal estado. Seu pai então decidiu vender as terras em Goiás e comprou outras em Mato Grosso. Novamente falsas promessas e pior, calote. O advogado fez um contrato falso e meu avô acabou perdendo tudo. De proprietário de extensa quantidade de terra em Mato Grosso, meu avô retornou para Goiás, agora como peão na fazenda que havia vendido anteriormente.

Ouvir as histórias de minha família sempre foi para mim um exercício de lembrar a vida no campo com suas plantações, colheitas, criações, natureza, brincadeiras e tradições. Contudo, o que as alegres recordações não gostam de lembrar, a história familiar apresenta: as dificuldades que sempre se fizeram presentes, trazendo com elas contradições que fundamentaram as diferentes realidades no campo.

No momento que dei meus primeiros passos na iniciação científica, durante os meados de minha graduação, ao ter contato com a bibliografia e temáticas camponesas, passei a ter uma relação forte com o tema. E ao ler *Plantar, Colher, Comer* de Carlos Rodrigues Brandão, fiz diversas pausas para perguntar à minha mãe sobre as informações presentes no texto, as quais ela sempre afirmava serem do mesmo jeito no tempo dela. Desse modo, ao ler também outros livros, artigos e demais textos sobre o campesinato, ao mesmo tempo realizando diálogos com tios, tias, avó e pais, não só realizava a construção teórica sobre o tema, mas também reconstruía a própria história de minha família.

2 A pesquisa e sua trajetória

Enquanto fazia o longo trajeto para o assentamento pela primeira vez, durante meados de 2017, deslumbrava-me com a imensidão de cerrado que existia no município de Porangatu-GO, e que eu ainda não conhecia. Balançando por conta dos buracos e *costelas de vaca* presentes na estrada, por vezes a poeira do caminho que subia era cortada ao cruzarmos com algum morador montado a cavalo.

Chegando ao assentamento, as casas simples e a simpatia dos moradores foram as primeiras coisas que me chamaram a atenção, logo que paramos para pedir informações sobre onde morava a assentada para qual estávamos levando mudas a serem plantadas nos canteiros agroflorestais em processo de implementação naquele mesmo dia. Lá chegando, o almoço estava quase servido e os trabalhos nos canteiros estavam no seu fim, restava somente plantar as mudas nos seus devidos lugares. Panelas em cima do fogão à lenha, risadas e uma boa conversa foram o pano de fundo do daquele almoço.

No caminho de retorno, as rachaduras formadas na terra de uma represa que estava seca me fizeram lembrar as rachaduras sociais que existiam em Porangatu. Sendo que as imagens sociais que haviam sido formadas sobre os assentados durante sua vivência na cidade, não representavam os sujeitos reais, e esta inquietação desde então passou a rondar os meus pensamentos.

Meses depois, já no ano de 2018, decidi que minha pesquisa de conclusão de curso deveria ter uma finalidade social, sendo para tanto necessário selecionar um tema afim. Nesse período, as conversas nos corredores da Universidade com os professores sempre foram muito presentes e quase sempre eu comentava sobre a minha visita realizada ao assentamento no ano anterior. E em algumas dessas conversas fui surpreendido com a replicação de informações falsas a respeito dos assentados e que emergiam de um senso comum geral presente no município. Dentre essas informações falsas, a de que os assentados recebiam um salário mensal de R\$ 5.000 do governo e que por este motivo eram muito “bem de vida”, foi muito importante para refletir o preconceito vivido por aqueles sujeitos.

Assim, as memórias das casas mal rebocadas e as demais dificuldades vividas pelos assentados, e a mim confiadas durante as calorosas prosas, não deixariam que tais inverdades ecoassem por minha mente. Como afirmou Lévi-Strauss (1962, p. 26), “[...] enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças”. Desta forma, tendo como ponto de

partida o preconceito vivenciado pelos assentados no meio urbano, optei por selecioná-los como os sujeitos sociais de minha pesquisa de conclusão de curso.

Para compreender os objetivos e o problema da atual pesquisa, faz-se necessário retroceder ao trabalho etnográfico que a antecede e que proporcionou a base teórica e prática para trilhar os caminhos aqui seguidos. Nessa linha, importante ressaltar que o trabalho de conclusão de curso teve como objetivos descrever como era a maneira de viver, de um modo geral, no assentamento, e quais são precisamente os veículos através dos quais essa maneira de viver se manifesta. Refletindo, por sua vez, as ressignificações que os assentados haviam realizado em suas práticas camponesas, salientando o caráter valorativo da ordem moral (WOORTMANN, 1990) que compunham suas práticas.

No decorrer da pesquisa, ao reviverem suas memórias nas prosas, com ou sem a utilização de gravador, os homens e mulheres assentados(as) revelavam aspectos de suas vivências individuais, mas que ao serem colocadas lado a lado apontavam dramas sociais comuns, que perpassavam esses sujeitos históricos. Um exemplo se deu durante a sua transição da adolescência para a vida adulta, na qual tanto homens como mulheres decidiram, por escolha ou obrigação, migrar para a zona urbana. Nesse processo perceberam, através dos seguidos anos de vivências na(s) cidade(s), que o seu saber era distinto do saber urbano, bem como as construções simbólicas que os constituíam enquanto sujeitos.

Por esse motivo, sentindo-se deslocados e não pertencentes ao meio urbano, procuraram alternativas de retornar para o local onde o seu saber era praticado e realizado: surge assim o desejo de retornar para a sua terra. Contudo, diferentemente de seus pais, gostariam de retornar tendo a posse da mesma, havendo para tanto duas possibilidades: 1) juntar o dinheiro necessário na cidade para comprar um lote; 2) ingressar nos movimentos sociais de luta pela terra. Não enxergando condições de juntar o dinheiro necessário para realizar a primeira possibilidade, o ingresso nos movimentos sociais foi a última esperança de sentir-se um sujeito pleno.

A barraca de lona, as balas de borracha e a insegurança do que estava por vir são importantes e difíceis fragmentos de memórias dos assentados do período em que viveram no acampamento. Contudo, a união, a comunhão e a esperança são também importantes fragmentos das mesmas memórias, especialmente a esperança de manter vivo o sonho de conquista definitiva de suas terras.

Durante uma das conversas no decorrer da pesquisa, a tristeza de uma assentada ao contar que seu marido havia saído para trabalhar na cidade, enunciava mais do que sua partida e a ausência, exprimia principalmente um sentimento de “falha”. Não que eles haviam

literalmente falhado, contudo, para eles(as), não conseguirem viver somente da terra, e de seu próprio trabalho na mesma, representa uma não realização de sua condição de ser. Ilustrando, portanto, o forte caráter valorativo das práticas camponesas, tendo na *terra* e no *trabalho*, as condições de realização da *família camponesa* (WOORTMANN, 1990, p. 23).

Compreendendo tal caráter valorativo, a partir do conceito de virtude, para Aristóteles (1985), tem-se que:

As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as - por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, [...]; **os que não a põem corretamente em prática falham em seu objetivo** [grifo nosso] (ARISTÓTELES, 1985, p. 35-36).

Nesse raciocínio, para se tornar um camponês, é necessário sê-lo em prática e condições, por sua vez, a terra e o trabalho constituem-se como elementos fundamentais desse processo. Por outro lado, possuir a terra, mas não desempenhar o trabalho na mesma, implica na incompletude da condição de ser, uma vez que esta advém do trabalho camponês na própria terra (WOORTMANN, 1990).

Enquanto a vivência dos assentados iluminava os caminhos teóricos percorridos ao longo da pesquisa de conclusão de curso, ela também apontava para um passado que se fazia presente nas memórias e histórias daqueles sujeitos. Estas, por sua vez, apresentavam símbolos e significados que constituíam suas concepções de mundo, as quais iam fazendo sentido para o pesquisador a partir do que se ouvia, via e participava (MICHEELSEN, 2016) durante a vivência no assentamento.

As práticas camponesas do assentamento, por sua vez, são parte de uma (re)construção contemporânea de uma matriz cognitiva camponesa¹ (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997), que se modifica conforme o tempo histórico e de acordo com o ambiente no qual se localiza. Nesse devir, para além de regras de plantio, consorciamentos de plantas, cuidados com o solo, e outras práticas, revelavam um fluxo cultural. E através das flutuações do *habitus* (BOURDIEU, 1980) daqueles sujeitos, a pesquisa de conclusão de curso refletiu o que se

¹ A matriz cognitiva camponesa aqui é entendida como um conjunto de significações comuns que compartilham valores, regras, normas e *modos de fazer*, tendo a *terra-trabalho-família* como categorias nucleantes. Woortmann; Woortmann (1997a, p. 2) apontaram para a existência de uma matriz cognitiva camponesa, que além do saber agrícola também (re)constrói “[...] significados simbólicos associados à organização social e ao imaginário” camponês. Assim, sua relação simbólica com a natureza e costumes culturais religiosos ou não, representam importantes reflexões destes saberes. Para maiores esclarecimentos ver: Woortmann; Woortmann (1997b) e Woortmann (1990).

modificou e, mais precisamente, quais as justificativas dessas mudanças no *habitus* dos mesmos.

Ademais, as dimensões simbólicas, não apenas constroem significantes para a agricultura familiar, mas constroem modelos de saber que perpassam o trabalho e seus espaços sociais. O campesinato, enquanto categoria teórica refletida a partir dos *modos de fazer* (CERTEAU, 2014) desses sujeitos, (re)produz um conjunto de valores, que podem ser constituídos de forma individual ou coletivamente, atuando como norteadores das relações sociais e de parte de suas condutas.

Ao existir uma articulação entre *terra, trabalho e família*, analisando a lógica do trabalho, a organização da terra e a estrutura familiar, torna-se possível também refletir a organização social na qual se inserem. Dessa forma, sendo o assentamento um espaço com delimitação própria, que se difere dos outros estabelecimentos rurais, seja pelo processo de aquisição da terra, como também pela própria relação com a mesma, os significantes ali produzidos também possuem certa especificidade.

No que se refere a migração de seus filhos(as) para a região urbana, essa se configurou em uma das maiores preocupações que os assentados vivenciam, e esse sentimento se deve ao fato de que a alteração na estrutura familiar se relaciona diretamente com a organização social do assentamento, com a organização social do trabalho camponês e com a continuidade da reprodução familiar camponesa na terra.

Diante de uma questão assim complexa, e convencido do papel social do pesquisador de uma instituição pública para com a sociedade, esta pesquisa em sua constituição procurou ampliar a reflexão acerca da migração dos adolescentes e jovens filhos(as) de assentados(as) para a cidade. E, em busca das bases de tais questões, a presente pesquisa buscou somar na discussão, à medida que procurava elencar suas raízes constituintes.

No caminho de delimitar os elementos que constituíam as raízes simbólicas da migração dos adolescentes e jovens filhos(as) de assentados(as), direcionei a reflexão para o entendimento de qual papel a escola(rização) urbana desempenha na estrutura simbólica de crianças e adolescentes, do Projeto de Assentamento (PA) Salvador Allende, no município de Porangatu. Buscando compreender como foi realizado a (re)significação cultural de suas vivências, uma vez que tais sujeitos estão localizados entre uma ordem valorativa familiar camponesa (WOORTMANN, 1990), conflitante com a cosmovisão urbana vivenciada na/pela escola em que estão regularmente matriculados.

Desta forma, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa descrever e analisar a maneira de viver das crianças e adolescentes do assentamento, em meio às (re)significações que

elas estabeleciam com a vivência no assentamento e na escola urbana. Enquanto, especificamente, buscou-se analisar: a) as relações (seu movimentar, traduções e negociações) estabelecidas no cotidiano escolar urbano e familiar rural; b) investigar nas escolas pesquisadas as (re)significações que as crianças e adolescentes do assentamento realizam mediante a vivência com a cosmovisão urbana; e c) refletir o que une e o que separa as experiências escolares e familiares em diferentes contextos históricos a partir das crianças, adolescentes e jovens.

Nesse caminho, compreende-se que as relações sociais são constituídas de múltiplas tramas individuais, que se constituem, no seu todo, em redes de interrelações. Demonstrando que, o que a princípio parece ser linear e objetivo, revela-se denso, estratificado, subjetivo e composto por rupturas dentro da estrutura social.

Se, como apontaram Berger e Luckmann (2003, p. 18), a infraestrutura é a atividade humana e a superestrutura o mundo produzido por esta atividade, por conseguinte

[...] a sociedade determina a presença, mas não a natureza das ideias. A sociologia do conhecimento, portanto, é o procedimento pelo qual deve ser estudada a seleção sócio histórica dos conteúdos enquanto tais independentes da causalidade socio histórica e por conseguinte inacessíveis a análise sociológica (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 20).

Seguindo esse caminho, a pesquisa histórica realizada neste trabalho também refletiu de que maneira e por quem foi realizado o conteúdo histórico. Por esse motivo, a análise dos dados históricos se configurou como um importante elemento na constituição desta pesquisa, uma vez que forneceu informações sobre a estrutura social vigente. Enquanto o senso comum se revelou como um importante elemento de reflexão, à medida que, conforme Berger; Luckmann (2003, p. 30), “[...] é precisamente este “conhecimento” que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”. Pois, para ambos “[...] a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 35).

No exercício de formar um mundo simbólico coerente, ao refletir o papel desempenhado pelas crianças na constituição das relações sociais das quais participam, esta pesquisa teve como ponto de partida o papel atuante daquelas nesse processo. Sobre o papel da criança, Cohn (2005) apontou-nos que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, n.p.).

Por esse motivo, a presente pesquisa reconhece as crianças como indivíduos que são influenciadas, mas que também influenciam a organização social na qual estão inseridas. Desta maneira, compreender como ocorre a (re)construção da *Weltanschauung*² das crianças e adolescentes do assentamento constituiu-se como um importante processo para a apreensão das tensões sociais mais amplas, especialmente por seu entrelugar específico de estar transitando constantemente entre o campo e a cidade.

Tais tensões relacionam-se também com os diferentes estratos geracionais existentes no assentamento. Compreendendo o conceito de geração a partir de Pais (1990, p. 163), o qual afirmou que “[...] se admite que em cada geração é possível encontrar duas tendências: uma que consiste em receber o vivido (ideias, valores, instituições, etc.) da geração antecedente; outra que deixa fluir a sua própria espontaneidade”. Desse modo, cada geração é influenciada por um conjunto de ideias, valores e instituições de uma outra geração, ao mesmo tempo em que expressa e (re)constrói símbolos, significados, ideias, valores e práticas pertencentes à sua própria.

Nesse sentido, tem-se que diferentes momentos temporais, vivenciados pelos filhos dos assentados, possibilitam refletir diferentes vivências no assentamento, e analisar como os diferentes contextos desses distintos sujeitos relacionam-se com as (re)significações por eles realizadas acerca da vida e cultura camponesa.

Localizados entre o limbo das ideias, valores e práticas camponesas, e entre as ideias, valores e práticas da educação urbana, alguns questionamentos se configuraram cruciais para refletir essas problemáticas, como: o que significa educar e aprender para estes assentados? Como se concebe o conhecimento camponês e escolar e sua forma de transmissão? Quais são as modalidades, os lugares e as relações envolvidas nesses processos? Como se insere e é inserida a criança/adolescente nestes processos? Por fim, entende-se que é no assentamento e também na cidade, principalmente através da escola, que os sujeitos desta pesquisa constroem significados sobre o que é ser um assentado, sobre a vida no campo e sobre a vida na cidade.

² Palavra alemã que significa a cosmovisão de um indivíduo ou de um conjunto de sujeitos.

Esse contraste simbólico produzido pela vivência no campo e na cidade proporciona a formação de identidades plurais, ainda em processo de constituição, a partir de um intenso processo de (re)construção de significados, formando teias de significações (GEERTZ, 2017, p. 4). Sendo que nesse contexto a escola, enquanto local de encontro entre as crianças e adolescentes urbanas e rurais, de diferentes etnias e distintas realidades sociais e econômicas, representa um importante espaço de convívio social, possibilitando observar o encontro de múltiplas realidades e as (re)significações que realizam.

Se para Berger; Luckmann (2003, p. 38) “[...] o mundo consiste em múltiplas realidades. Quando passo de uma realidade a outra experimento a transição como uma espécie de choque”, o presente trabalho refletiu como as crianças e adolescentes vivenciaram esta transição entre a vida rural e a escola urbana, e de que maneira esta transição impacta em suas (re)significações.

Há, nesse processo, um intercâmbio entre as expressividades dos sujeitos, de forma que a subjetividade do outro se torna acessível, mesmo que de modo não completo. Dado à constituição hierárquica da sociedade, composta por distintos estratos sociais, as tipificações realizadas pelos sujeitos também ocupam distintos lugares hierárquicos, os quais podem alterar e/ou afetar as interações sociais.

Para compreender os estratos sociais e os respectivos lugares hierárquicos com que as crianças e adolescentes constituem e (re)significam o mundo social, faz-se necessário também localizá-los dentro de um tecido histórico, político e econômico. Tal exercício de localização apresenta ao mesmo tempo a constituição e a manutenção das desigualdades dentro da organização social no campo, revelando que a hierarquização social, fundada pela subjugação de uma classe sob outra, possui uma função dentro do metabolismo social de reproduzir as desigualdades.

Tal movimento, ao apresentar a precarização de uma classe, destaca que a desigualdade ocupa um importante papel na manutenção da organização social e econômica da classe dominante. Nesse contexto, buscando produzir um conceito que exprimisse a hierarquização da estrutura social do campo, como modo de manutenção social por meio da continuidade de múltiplas desigualdades, através da precarização, este trabalho apresenta o *cercamento* como a constituição de um lugar precarizado, dentro da estrutura social do campo.

O conceito de *cercamento* nesta pesquisa utilizado, por sua vez, não é equivalente ao mesmo utilizado por Marx para analisar o cercamento inglês³. Já que, tendo como base histórica

³Sobre o processo de cercamento inglês ver: Levien (2014).

a constituição e inserção da cerca e do cercar no campo brasileiro, aqui o conceito buscou, através das contradições que permeiam a inserção da cerca no campo, refletir como a desigualdade se revela funcional para a reprodução da estrutura agrária, em um metabolismo social produzido através da precarização.

Nesse caminho, buscou-se relacionar como a ressignificação realizada pelos sujeitos desta pesquisa através da escola(rização) atua como parte deste processo de *cercamento*. Ao refletir a escolarização urbana de crianças, adolescentes e jovens oriundos de assentamentos, apontou-se a constituição de uma inclusão excludente desses sujeitos no meio urbano, mediado por relações sociais que, desde a sua origem, foram fundadas pela desigualdade e precarização. Refletindo, assim, onde terminam as *cercas* que delimitam as posições sociais da estrutura agrária. Nesse caminho procurou-se defender a educação do campo como meio de romper os arames desta *cerca* que envolve o camponês em um processo de precarização e subjugação, para tanto aqui apontando caminhos, mas não soluções.

3 O fazer etnográfico, o trabalho de campo e o (con)texto

É através do olhar, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1996) que o pesquisador etnógrafo se relaciona com o objeto de pesquisa e seus sujeitos, compartilhando a vivência desses no cotidiano.

Entendendo a etnografia a partir de Geertz (2017), tem-se na descrição densa a razão *sine qua non* do fazer etnográfico, uma vez que

[...] o que o etnógrafo enfrenta, de fato (...) é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem de, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 2017, p. 7).

Ainda de acordo com Geertz (2017, p. 5) a “descrição densa” consiste em apresentar uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, dentro das quais as práticas e ações dos sujeitos são constituídas, produzidas, percebidas e interpretadas. Nesse caminho, o objetivo dos estudos antropológicos consiste no “[...] alargamento do universo do discurso humano” (GEERTZ, 2017, p. 10), o qual deve ser orientado pelos atos dos sujeitos.

Por esse motivo, os textos de cunho antropológico, conforme Geertz (2017), devem ser tratados como interpretações, em verdade, de segunda e terceira mão, dado que somente o

sujeito da pesquisa pode fazer uma interpretação de primeira mão. Desta forma, para o autor é através do fluxo do comportamento dos sujeitos e de sua ação social que as formas culturais encontram articulação.

Por esse motivo o significado emerge do papel que desempenha. Geertz (2017, p. 19-20) salientou que a dupla tarefa do etnógrafo é “[...] descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o ‘dito’ no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano”, para assim “[...] tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados, apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas”. A apreensão dessas estruturas conceituais configurou-se como o principal objetivo da pesquisa etnográfica aqui proposta. Nesse caminho, fez-se necessário primeiramente observar as tramas sociais, apreendendo suas estruturas constituintes, realizando uma compreensão dos conjuntos simbólicos.

Nesse caminho, Geertz (2017, p. 15) trouxe quatro características fundamentais da descrição etnográfica: primeiramente a) “[...] ela é interpretativa”, ou seja, é o pesquisador interpretando o sujeito, realizando – ou pelo menos tentando – uma descrição densa das estruturas conceituais constituintes; ademais, b) “[...] o que a etnografia interpreta é o fluxo do discurso social”; além disso, c) “[...] a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-la em formas pesquisáveis”; e por fim, d) “ela é microscópica”, ou seja, o adensamento constitui-se tanto por uma macro pesquisa histórica, política, econômica e social da região em que se inserem, quanto pela descrição durante um almoço de domingo, compreendendo que esses relacionam-se com aqueles.

Inicialmente o adensamento da pesquisa de campo seria realizado em duas etapas: a primeira ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2020; já a segunda ao longo dos meses de junho, julho e agosto do mesmo ano. Constituído com a intencionalidade de observar períodos de escolarização e de férias, este primeiro cronograma comporia um período com total de seis meses de convivência no assentamento.

Contudo, ao longo da realização deste trabalho, alguns desafios fizeram-se presentes para a promoção do fazer etnográfico inicialmente proposto no cronograma. No ano de 2020 iniciou-se uma pandemia global do vírus causador da Covid-19, doença que vem atingindo o Brasil desde o final de fevereiro desse mesmo ano (e de extensão planetária). Essa ao chegar no país rapidamente se espalhou pelos municípios do interior. Escolas fechadas e o impedimento de circulação de pessoas dentro do assentamento representaram grandes entraves

para uma pesquisa etnográfica que procura refletir a escolarização urbana de crianças e adolescentes assentados. Sem escola, não haveria o transporte escolar, e dado as circunstâncias, com aulas online ou o envio de material escolar para os alunos que não tivessem acesso à internet, houve uma modificação de toda a dinâmica da escolarização, e por conseguinte, da pesquisa.

Somado a isso, ainda durante o mês de janeiro de 2020, minha mãe adoeceu, permanecendo acamada e contando apenas comigo presencialmente para receber os cuidados necessários. Sendo assim, optamos por adiar a primeira parte da pesquisa a campo. E, ao mesmo tempo em que buscávamos as causas do adoecimento de minha mãe, eu realizava a pesquisa bibliográfica e a escrita do Primeiro Capítulo que compõe este trabalho.

Ao finalizar o Primeiro Capítulo e iniciando as reflexões para o Segundo, contando com uma aparente melhora no estado de saúde de minha mãe, optou-se por realizar visitas de no máximo dois dias ao assentamento, para que eu pudesse conciliar a pesquisa etnográfica com os cuidados dedicados à saúde daquela. Contudo, enquanto organizava as possibilidades de realizar visitas curtas a campo, iniciou-se a crise local advinda da já citada pandemia, ao mesmo tempo em que minha mãe teve seu estado de saúde agravado.

Mediante uma mudança tão brusca no cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, novas questões fizeram-se presentes, necessitando serem integradas no presente trabalho. Sendo que, mesmo com uma abrupta mudança, os velhos problemas parecem ter se tornado cada vez mais latentes. Esses aliados às dificuldades pessoais, alteraram grande parte do fazer metodológico planejado no início desta pesquisa. Assim, sem novas visitas a campo, sem a observação do convívio escolar e do cotidiano das crianças e adolescentes, a pesquisa etnográfica precisou ser reinventada passando a ter entrevistas realizadas por telefone, participação e observação das relações sociais realizadas a partir do grupo de WhatsApp dos assentados⁴, que configuraram-se nos principais meios de produção de dados durante a pandemia, visto que algumas visitas ao assentamento e algumas entrevistas já haviam sido realizadas com os jovens egressos e com alguns assentados ainda no ano de 2019. Mostrando que, as visitas a campo e as entrevistas realizadas durante o trabalho de conclusão de curso, ainda em 2018, foram muito importantes na constituição empírica dos dados utilizados neste trabalho.

Ainda que uma parte da metodologia anteriormente planejada tenha sido modificada para se adaptar ao novo cotidiano apresentado, os objetivos desta pesquisa não sofreram

⁴ Já que não havia visita entre eles próprios, o grupo de WhatsApp tornou-se o único local de convívio para uma grande parte dos assentados. Outros ainda participavam de cultos religiosos realizados no próprio assentamento, com o uso obrigatório de máscara entre eles.

alterações. A pandemia tornou-os ainda mais expressivos e as outras questões advindas após a pandemia inseriram-se nesse novo contexto, dando maior fundamentação para a concepção de desigualdade no acesso e permanência na escola (rização) das populações camponesas. Não por acaso, ganhou destaque nacional o crescimento da dificuldade das famílias dessa população para acompanhar o novo ritmo da escola⁵. Enquanto para algumas houve somente uma ampliação da dificuldade no acesso, para outras houve a verdadeira impossibilidade do acesso.

Sobre as visitas a campo e as entrevistas realizadas ainda no ano de 2019, os dados foram produzidos a partir de observações e participação no cotidiano de duas famílias assentadas. Nessas observações foram realizados registros em diário de campo, realização de fotografias, gravações de áudio, entrevistas abertas e semiestruturadas. Tais entrevistas foram constituídas a partir de questões iniciais ligadas a uma temática específica, que a partir do desenvolvimento do diálogo iam-se constituindo em novos questionamentos para adensar a temática já exposta. Sendo que, na tentativa de entender o porquê, o como e o quando, as respostas para os questionamentos iniciais constituíam-se apenas em um ponto de partida, e não ponto final de interesse.

Foram também realizadas rodas de conversa (MELO; CRUZ, 2014) informais com alguns adolescentes, e a participação em brincadeiras junto a algumas crianças. Em ambos os casos não houve uma proposição por parte do pesquisador, mas sim a sua inserção nas rodas de conversas entre os adolescentes e nas brincadeiras realizadas pelas crianças, e que já estavam ocorrendo anteriormente à chegada daquele. Já que o objetivo era observar e absorver as relações sociais que se constituíam durante tais situações, entendendo que esses espaços constituem importantes momentos representadores da visão de mundo desses sujeitos (MATTA *et al.*, 2010).

A opção por escolher tanto crianças quanto adolescentes, como os principais sujeitos desta pesquisa, dá-se pela possibilidade de refletir, a partir das diferenças geracionais e escolares, as várias expectativas atribuídas dentro da organização social camponesa, compreendendo assim como elas se inserem dentro de tramas sociais, por vezes contraditórias

⁵ Algumas reportagens e vídeos ganharam ampla divulgação nacional, seja pelos meios tradicionais de comunicação como pelas redes sociais. Famílias camponesas que ou precisavam construir instalações no alto de árvores para ter acesso ao sinal de internet, ou que se deslocavam por quilômetros para ter acesso a mesma, ganharam destaque como exemplos de superação e de força de vontade. Contudo, por trás do “exemplo” dessas famílias, reside a desigualdade de acesso e de permanência nos estudos por parte das populações rurais. A romantização dessas práticas representa o silenciamento dessas questões. Citam-se aqui, alguns links com as reportagens: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/07/pais-constroem-sala-de-aula-no-topo-de-arvore-para-filhos-conseguiram-estudar-em-ivolandia.ghtml> ; <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/17/pai-monta-cabana-na-roca-para-o-filho-ter-sinal-de-internet-e-estudar-no-pr.htm> ; <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/04/06/pais-levam-filho-a-topo-de-morro-para-ter-sinal-de-internet-e-poder-estudar-em-doverlandia.ghtml> .

e constituídas por múltiplos fatores. Tais elementos possibilitam apreender e aprofundar as fundamentações das (re)significações e (re)produção de sua estrutura simbólica.

Por outro lado, os jovens, filho(s) e/ou filha(s) dos assentados, e também participante desta pesquisa, possui um diferente relacionamento com a escola e até mesmo com a família. Dado que, como será discernido adiante, a maioria encontra-se morando fora do assentamento, todos são adultos e, portanto, possuem uma maior autonomia de ações. A justificativa para abordá-los dá-se pela intenção de refletir, a partir de entrevistas semiestruturadas, como se deu a vivência da escolarização urbana, ao mesmo tempo em que viviam o processo de implementação do assentamento do qual se originavam. Tais entrevistas procuraram refletir quais os contextos escolares vivenciados por esses jovens, o que a escola(rização) representou em suas vidas, quais as (re)significações sobre a vida e vivência rural e como se relacionaram com o seu êxodo para a zona urbana.

A finalidade das entrevistas com os jovens egressos é comparar diferentes contextos históricos questionando: o que une e o que separa as experiências escolares e familiares entre as crianças, adolescentes e jovens? O processo de implementação e organização social no assentamento teve alguma influência nestes processos de (re)significações? É possível estabelecer diferenças entre esta escola(rização) vivenciada pelos jovens e a que as crianças e adolescentes vivenciam?

Por seu turno, as entrevistas com os professores relacionam-se diretamente com tais problematizações. Estabeleceu-se como critério optar por entrevistar tanto professores de maior, quanto de menor tempo de serviço na escola, tendo por objetivo proporcionar uma reflexão para diferentes temporalidades das práticas e perspectivas docentes acerca da escolarização de crianças e adolescentes assentados.

No geral, dividem-se em duas etapas as reflexões sobre as crianças e adolescentes, que são: 1) suas vivências no assentamento, seus *modos de fazer* e suas (re)significações inerentes ao assentamento; 2) suas vivências no ambiente escolar, seus *modos de fazer* e suas (re)significações inerentes ao convívio escolar⁶.

Como salientou Malinowski (1997, p. 25), é preciso analisar todos os aspectos da cultura pesquisada, uma vez que possibilita a construção de um todo coerente, buscando compreender como e por que constroem seus significados, produzindo sua visão de mundo.

⁶ Como não será possível realizar observações nas escolas, a reflexão sobre os *modos de fazer* e sobre as (re)significações do convívio escolar foram refletidas a partir das entrevistas com professores, as entrevistas por telefone realizadas com as crianças e adolescentes e as observações através de registro em diário de campo realizadas no ano de 2019.

Nesse caminho, Oliveira (2011), ao apresentar seu estudo sobre as “*crianças narradoras e suas vidas cotidianas*”, defende a narrativa das crianças como um importante processo de produção de saber por parte delas. Desta forma, as brincadeiras, as rodas de conversa entre seus pares e com os demais, constituem importantes elementos de análise. Sendo que as brincadeiras (MATTA *et al.*, 2010) possibilitam ainda que o pesquisador observe não só as relações sociais estabelecidas e que estão se estabelecendo, como também permitem observar como as crianças e adolescentes (re)configuram sua estrutura simbólica. Uma vez que aquelas são compostas por regras e espaços delimitados, o que permite observar o comportamento dos sujeitos da pesquisa dentro desses espaços. Permitindo também a compreensão do mundo mimetizado e sintetizado por eles próprios, entendendo que nas brincadeiras, por vezes, é possível observar a representação do mundo ao qual elas vivem, onde as regras e os *modos de fazer* das crianças o sintetizam.

Os levantamentos sintetizados pelas entrevistas, diários de campo, imagens e brincadeiras serão utilizados para a realização de análises com a confluência de dados primários, secundários e teoria. Partindo-se de duas perguntas importantes para entender os significados e símbolos que permeiam tais sujeitos: “[...] como é sua maneira de viver, de um modo geral?” e “quais são os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?” (GEERTZ, 1997, p. 106).

Para efetivação dos trabalhos, esta pesquisa foi então submetida ao comitê de ética no mês de julho de 2019. Após a aprovação, realizou-se uma visita preliminar a campo para apresentar o projeto de pesquisa e os respectivos termos de participação aos responsáveis, às próprias crianças e adolescentes que tivessem o interesse de participar. E o andamento inicial se deu com uma visita ao local para a produção de dados preliminares referentes a organização social do assentamento com a sistematização e confluência das informações com a teoria. Também realizou-se um levantamento bibliográfico, com a finalidade de problematizar o tema proposto e definir pontos específicos de reflexão tendo nos dados produzidos e no referencial bibliográfico explorado como norteadores das questões a serem tangenciadas ao longo da pesquisa.

Nesse processo, a partir do contato com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no município de Porangatu, bem como das secretarias das próprias escolas pesquisadas, foram obtidos, em agosto de 2019, dados referentes ao quantitativo de matrículas de alunos advindos da zona urbana e rural, bem como sua disposição nas respectivas escolas do município. Ao sistematizar tais dados, foram produzidos quadros e tabelas com a distribuição por escola e ano dos alunos advindos da zona rural e urbana, com a finalidade de compreender

a composição geral do município. A partir da sistematização desses dados e de sua análise, as reflexões sobre a composição geral da escolarização de crianças e adolescentes assentados no município levaram à produção de questionamentos a serem respondidos posteriormente.

Já durante os meses de setembro e outubro de 2019, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os jovens⁷ egressos do assentamento. Nessas, os questionamentos anteriormente produzidos buscaram levantar informações dos entrevistados sobre: onde estão, o que fazem, quais foram os percursos até o momento, quais os seus sonhos e desejos futuros, bem como sobre os seus medos acerca do futuro. Procurando com esses resgatar aspectos referentes às suas memórias sobre a vivência escolar urbana, bem como do convívio familiar, buscando assim compreender a historicidade daqueles sujeitos para refletir sua estrutura simbólica.

Estando os participantes, 11 homens e 7 mulheres no total, dispersos pelos municípios de Porangatu, Guapó, Aparecida de Goiânia, Itumbiara, Goiânia e Trindade, foi necessário estabelecer critérios para selecionar quem seriam os entrevistados, decidindo-se por: 1) proporcionar equivalência quantitativa entre homens e mulheres, e 2) selecionadas as cidades com maior possibilidade de amostragem. Desse modo, optou-se por escolher os(as) jovens residentes nas cidades de Porangatu, Aparecida de Goiânia, Goiânia e Trindade, sendo assim, 8 homens e 7 mulheres. Dos quais a amostragem final contou somente com 4 mulheres e 3 homens que aceitaram participar das entrevistas, o que culminou em 2 participantes de Trindade, 3 de Porangatu e 2 de Goiânia.

Outro grupo selecionado para a realização de entrevistas foram alguns professores das escolas que recebem os alunos do assentamento. Sobre esse grupo optou-se por estabelecer os seguintes critérios de seleção: a) Abordar professores do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio; b) selecionar 2 professores(as) de cada etapa escolar. Outro critério para escolha desses dois professores(as) foi o tempo de serviço naquela escola, sendo selecionados o mais velho e

⁷ Para fins de análise realizou-se uma divisão entre os filhos dos assentados em três recortes, seguindo os mesmos critérios estabelecidos conforme o *art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990) do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)*. O motivo dá-se para possibilitar a comparação entre estes sujeitos e problematizar se as diferentes historicidades vivenciadas pelos mesmos refletiram nas (re)significações desses sujeitos. Desse modo, o primeiro recorte refere-se àqueles que possuem mais que 18 anos, ou seja, dado que o assentamento possui 13 anos de implementação eles passaram um período de suas vidas em outra vivência e somente depois migraram-se para o assentamento. O segundo recorte refere-se àqueles que possuem de 12 a 18 anos, sendo, portanto, os adolescentes e assim possuem sua vivência no assentamento, tendo memórias desde o processo de implementação até hoje. Por fim, o terceiro recorte concerne naqueles que possuem menos que 12 anos, sendo as crianças que residem no assentamento, deste modo, suas primeiras memórias já são após o processo de implementação no assentamento. Assim, cada um destes grupos vivenciou diferentes etapas na vida familiar e social no assentamento, tendo, dessa forma, especificidades na (re)produção e (re)construção de sua Weltanschauung.

o mais novo em tempo de serviço. Tal critério tem por finalidade primeiramente privilegiar aspectos qualitativos ao invés de quantitativos, dado que as entrevistas semiestruturadas serão mais densas. Além disso, busca-se refletir o que os diferentes tempos pedagógicos dizem sobre o cotidiano escolar, seja pela naturalização de determinadas práticas e ações que levem a (re)significações próprias na escolarização das crianças e adolescentes assentados, bem como pela proposição de novas práticas e reflexões acerca do problema. Assim, ao dialogar com professores com diferentes temporalidades em sala de aula é possível observar como tais questões transpassam o ambiente da escola.

Outro importante elemento de análise para compreender como a escola localiza os sujeitos aqui pesquisados é o Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que este possibilita refletir como a instituição situa-se perante o problema anunciado, propondo intervenções específicas para os mesmos. Por esse motivo, a análise do PPP buscou refletir o papel que a escola desempenha e como ela se localiza frente às tensões sociais que vivencia.

Se por um lado a análise da escola(rização) reflete um crucial elemento de embasamento na pesquisa, por outro o convívio familiar também representa outra parte elementar. Nas visitas a campo realizadas no assentamento ao longo de 2019, observou-se as rotinas vividas pelas crianças e adolescentes, especialmente suas relações sociais dentro do assentamento. Visto que, compreender como seus responsáveis significam a escola(rização), a vida no assentamento e os desejos para o futuro de seus filhos(as), configura-se como parte central para a constituição da estrutura simbólica daqueles sujeitos.

A seleção das famílias participantes da pesquisa deu-se pelos seguintes critérios: 1) possuir filhos que estejam frequentando a escola; 2) que os pais se disponibilizassem a participar; 3) que as crianças e/ou adolescentes aceitassem participar; 4) obter uma amostra heterogênea, sendo possível acompanhar crianças e adolescentes em todas as etapas da escolarização, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Por esse motivo não houve como critério a escolha das escolas, uma vez que elas foram selecionadas a partir de somente do local onde as crianças e adolescentes selecionados estudassem.

Para realizar o contato com as famílias houve uma mediação por parte de uma das famílias assentadas, visando realizar uma primeira exposição da proposta de pesquisa. Com o aceite inicial dessa família o pesquisador visitou-as levando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, além de realizar outras explicações sobre como ocorreria a pesquisa e quais eram seus objetivos.

Os nomes de todos os sujeitos entrevistados que contribuíram com esta pesquisa foram substituídos por letras, com a finalidade de assim preservar suas identidades. Nos casos em que houve utilização de nomes para identificar alguns relatos, esses foram apenas fictícios.

Ao realizar a leitura deste texto, o grande número de notas de rodapé pode levar à impressão de prolixidade. Contudo, aos leitores sem pressa, essas revelar-se-ão em uma importante experiência de adensamento nas tramas sociais que habitam os entrelugares em diferentes contextos. Nas notas, passado e presente entrecruzam-se, conectando o tecido das relações sociais em diferentes momentos, como naturalmente ocorre. Dessa maneira, algumas notas de rodapé possuem a função de apresentar como as contradições do passado relacionam-se com as do presente, já em outros casos as notas tiveram como função adensar as tensões anunciadas, expondo as múltiplas tramas sociais que permeiam os problemas.

No Capítulo I, buscou-se localizar os sujeitos e o objeto desta pesquisa dentro do tecido social do município de Porangatu e região Norte de Goiás, estabelecendo como se deu a constituição e (re)produção da estrutura agrária local e como esta se relacionou com a escolarização das populações rurais. Seguindo essa perspectiva, procurou-se realizar 4 recortes históricos demarcando as relações sociais e econômicas, bem como o uso de terra, que permearam a estrutura social no campo. Num primeiro momento, tem-se que a *terra de trabalho* (MARTINS, 1980) acompanhou as relações sociais do núcleo fundacional do município de Porangatu até o ano de 1950, constituindo-se como o majoritário uso da terra. Contudo, a partir de 1950, com o desenvolvimento da Marcha para o Oeste e a inserção de capital financeiro na região, surge a *terra de negócio* (MARTINS, 1980), que até a década de 1970, inicia uma disputa de espaço com o campesinato através de grilagens e aumento da produção agrícola das fazendas pelo financiamento público. Num terceiro momento, demarcando as décadas de 1970 até 1990, com a impossibilidade de reproduzir-se no campo, ocorreu o ápice do “êxodo” rural de camponeses, ampliando o domínio econômico da grande fazenda no município. Neste cenário a transição da agricultura para a pecuária constituiu o pano de fundo do período. Por fim, num quarto momento, a partir da década de 1990, a constituição dos assentamentos no município instituiu novas contradições no campo, todavia, é junto com este processo de retorno dos camponeses para a terra que ocorreu a consolidação da grande fazenda na estrutura fundiária.

O Capítulo II, através da descrição e análise do cotidiano das crianças e adolescentes assentadas, apresentou suas vivências e suas negociações e (re)significações, localizando-as no entrelugar específico entre a vivência no assentamento e na escolarização urbana. Buscou-se, através da exposição e análise dos dados etnográficos, refletir a constituição da estrutura

simbólica desses sujeitos, tendo no seu cotidiano a fonte de reflexão. Aqui, inicialmente, discutiu-se o espaço do assentamento, apresentando o relacionamento com a família, as relações e negociações entre as demais crianças e adolescentes assentados(as). Num segundo momento, apresentou-se o trajeto para a escola, as tensões e conflitos vividos no ônibus escolar e as representações simbólicas que ele representa na constituição da identidade daqueles sujeitos. Sendo num terceiro momento, feita uma reflexão da vivência escolar, seus relacionamentos com as demais crianças e adolescentes urbanos e como a escola participa da constituição simbólica desses sujeitos. Por fim, num quarto momento, foram realizadas reflexões sobre as dificuldades da rotina de estudo, suas relações com a formação simbólica que estas crianças, adolescentes e jovens atribuíram entre o viver no campo e na cidade, apontando suas implicações na reprodução social camponesa no assentamento.

No Capítulo III, refletiu-se como a escolarização camponesa urbanizada é condicionada, *sine qua non*, à estrutura agrária, constituindo uma das bases daquilo que foi denominado como *cercamento* camponês. Adensando o conceito proposto de *cercamento*, apresentadas as constituições simbólicas num primeiro momento. E, através de uma análise da cerca e do cercar ao longo da história camponesa, sua origem e desenvolvimento, apontou-se como a desigualdade de acesso e permanência na terra se relaciona com a inserção da cerca no campo, demarcando a precarização camponesa a partir de transformações nas relações sociais e de trabalho nesse espaço. Num segundo momento, apresentando o conceito de *cercamento*, buscou-se desocultar como a escolarização urbana e o aluguel de pasto, por exemplo, constituem-se em formas de *cercamento* e como no fim, tais práticas levam à manutenção e consolidação das desigualdades sociais no campo por meio da legitimação da subalternidade. Por fim, defendeu-se a educação do campo como uma das formas de cortar os *arames* e romper as *cercas*, através da evidenciação dos conflitos de classes no campo e reconhecimento da “Pedagogia da Terra” como um conjunto de saberes e *modos de fazer* que contribuem para diminuir a subalternização camponesa, através da ampliação das potencialidades da autonomia do trabalho camponês na terra.

CAPÍTULO I

DO OURO AO GADO: AS FUNDAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE PORANGATU (GO)

As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida.

Berger; Luckmann (2003, p. 79-80)

Quais são as raízes históricas que constituem a base da institucionalização da escolarização dos camponeses? No caminho de refletir este movimento, o presente capítulo procura apresentar os processos históricos que permeiam a reprodução social e hierárquica, dentro da constituição social, econômica e, portanto, histórica dos camponeses em Porangatu. Se como afirmaram Berger; Luckmann (2003), somente a transmissão de um mundo social, para outra geração, é que torna-o existente, e sendo ele constituído e institucionalizado por tipificações realizadas por outros sujeitos, dentro do processo social. Por conseguinte, a transmissão de um mundo social é delimitado por aqueles que constituem a ação necessária para institucionalizar e tipificar ações.

Problematizar a escolarização de populações camponesas, como é o objeto deste estudo, sem refletir a estrutura agrária a qual ele se insere é desconsiderar que aquela é somente parte desta, ou seja, a escolarização das populações rurais é condicionada *sine qua non* pela estrutura agrária. Assim, ao longo deste capítulo, será problematizado o movimento constituinte dessa estrutura e, à medida que avançarmos, será possível identificar que determinados eventos e elementos que atravessaram a vida social, e ainda continuam, foram constituídos por ações sintetizadas por meio de longas tramas sociais e econômicas, que atuaram, até mesmo sem estarem presentes, na vida cotidiana dos sujeitos.

Por outro lado, no esforço de desnudar as sombras constituintes da estrutura agrária do mundo social do município de Porangatu (GO), revelou-se que tal constituição, salvo suas especificidades, manifestou diversas similaridades em diferentes contextos e lugares, apontando para comuns contradições no campo.

Seguindo a conceitualização de Berger; Luckmann (2003, p. 80), citada no início deste capítulo, ao refletir as instituições sociais, entende-se que estas “[...] controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma

direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”. Ao suspender o objeto em busca de suas raízes encontraram-se múltiplas ramificações, as quais, seguindo seu rastro histórico, direcionaram para uma das matrizes históricas da desigualdade social brasileira, fundadas nas relações e contradições entre o rural e o urbano.

Observando os movimentos do fluxo agrário, optou-se por delimitar, a partir de critérios objetivos, trajetórias históricas que possibilitassem compreender: a) o uso da terra; b) as relações sociais estratificadas; c) a materialidade das relações sociais constituintes. Tais critérios tiveram como premissa refletir, a partir do micro, como a vida cotidiana de camponeses, ao longo do tempo, no município de Porangatu, constituiu-se a partir de macro temas sociais, também constituídas, por sua vez, de uma materialidade. No caminho de recuar no tempo para visualizar esse movimento e refletir o fluxo dessas materialidades, foi possível apreender o entrecruzamento das relações sociais constituintes.

Dessa maneira, optou-se por realizar 4 recortes históricos, os quais apresentam uma análise das relações sociais e materiais, oriundas das modificações sociais do trabalho, seja por distintas concepções de uso da terra, bem como pela forma de distribuição da mesma.

No primeiro recorte histórico, identificado no núcleo fundacional de Porangatu até o ano de 1950, será apresentado os processos de constituição social que se deram na região Médio-Norte de Goiás, mais especificamente, como se organizaram as relações sociais ao longo daquele período. Nesse movimento será destacado o modo de uso da terra, pois até a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), aproximadamente no município de Ceres (GO), e a construção de Goiânia-GO, capital do estado de Goiás, na década de 1930, sua principal finalidade era para a subsistência, com uma pequena venda de excedentes. Ao final desse período, com o aumento migracional para essa região, novas contradições se estabeleceram.

No segundo recorte histórico, que vai de 1950 até 1970, tem-se o período ápice da migração camponesa para essa região, bem como a construção de Brasília-DF e da rodovia Belém-Brasília (Br-153), representando importantes processos de modificações no fluxo agrário local. Dado que, com a especulação imobiliária, a região tornou-se o epicentro de investimento de novo capital em todo o país, a terra transformou-se em mercadoria e as relações sociais de uso da terra sofreram modificações, havendo a transformação da *terra de trabalho* em *terra de negócio* (MARTINS, 1980). Impulsionado pelo alto número de grilagens na região, que ocasionaram violentos conflitos entre “proprietários” e posseiros. Com uma intensa modificação nas relações de trabalho no campo, bem como o aumento da inserção de capital e, conseqüentemente, de tecnologias nos *modos de fazer*, demarcando um primeiro, e muito

importante, movimento de êxodo⁸ rural de lavradores, peões, demais agregados e posseiros. Além disso, no mesmo período, há um grande desenvolvimento na agricultura de cultivo de arroz, proporcionado por financiamentos do recém instalado Banco do Brasil, apoiado por uma política pública nacional de fornecimento de crédito, constituindo o plano de fundo para o surgimento de grandes acumulações e a constituição e implementação do modelo de produção da grande fazenda goiana da década de 1970⁹.

O terceiro recorte histórico inicia-se a partir da década de 1970, com o aumento na produção de arroz no município dando início a uma importante acumulação de capital por parte dos grandes fazendeiros da região, desencadeando outros movimentos e contradições no fluxo agrário de Porangatu. A partir de 1982, uma abrupta diminuição na produção de arroz, por parte dos grandes fazendeiros, realizou outra importante modificação nas relações sociais de trabalho no campo, tornando agora a pecuária o principal motor condutor da economia agrária local, levando à inserção de novas e modernas técnicas de manejo e de investimento. Com esse novo sistema de produção, ocorreram também modificações nos *modos de fazer*, bem como na ampliação do uso de terras pela própria demanda operante da pecuária, financiado pelo grande acúmulo de capital gerado pela agricultura de cultivo de arroz, bem como através das novas diretrizes do fornecimento de crédito do governo federal, através do Banco do Brasil. Tal período é caracterizado por intensas mudanças no modo de produção dominante no campo, ocasionando uma ampliação da concentração de terras e o agravamento do êxodo rural que, nesse período, tem seu maior índice, dado à impossibilidade de reprodução dos camponeses nesse novo *modus operandi* no campo.

O quarto período, reflete as contradições sociais proporcionadas pela nova concentração de terras nas mãos dos grandes fazendeiros e a impossibilidade de reprodução social camponesa em tal conjuntura. O que leva assim ao “êxodo” desses camponeses para o centro urbano. Tal processo demarcou o acirramento das contradições sociais e o respectivo advento de novos movimentos sociais, que culminariam, ao longo de toda a década de 1990, e até hoje¹⁰, com surgimento de novos movimentos de luta pela terra na região. Nesse caminho, a implementação e a constituição dos assentamentos foi um importante processo de

⁸É preciso destacar que aquilo que se denomina como êxodo, quase sempre mascara processos de expulsão, seja pela asfixia das condições de permanência, como pela violência física e/ou simbólica num movimento de antropofagia do camponês do campo realizado pelo fazendeiro.

⁹Para maiores esclarecimentos sobre a constituição da grande fazenda goiana da década de 1970 ver Motta (1983).

¹⁰ Em 2018, ao retornar do assentamento Salvador Allende passei no Sete Ranchos, um setor marginalizado do grande centro urbano de Porangatu e que produz grande parte das hortaliças vendidas na feira municipal, para entrevistar um ex-morador do mesmo assentamento. Ao solicitar informações sobre a sua residência era, em contrapartida, também questionado por outros moradores se haviam terras disponíveis no assentamento: “[...] *meu desejo é voltar pra terra*”.

recampesinização¹¹ (PLOEG, 2006) na região, ensejando na diminuição da continuidade do crescente êxodo rural. Contudo, não houve modificações na estrutura social hierárquica do campo, constituindo, a partir de novas contradições, a manutenção do domínio da grande fazenda e de seu modo de (re)produção. O que, em determinada medida, continua nos próprios assentamentos, apresentando também novas contradições e novas problemáticas de (r)existências.

Se por um lado o uso da terra, as relações sociais estratificadas e a materialidade das relações sociais constituintes representaram importantes elementos constituintes na análise, estas apresentaram, também, sua paridade com o movimento da escolarização dos sujeitos do campo e com os movimentos políticos adjacentes. A condicionalidade histórica da escolarização camponesa à estrutura agrária convida a refletir sobre suas sínteses e contradições contemporâneas na “nova” organização política e social do campo. Contudo, a cada passo dado nessa direção, faz-se necessário recuar alguns outros para refletir como se deu a constituição desse movimento. Assim, ao longo deste capítulo, a reflexão da estrutura agrária estará imbricada com a escolarização camponesa e os movimentos políticos que participaram da constituição e legitimação desses processos.

1.1 “Você derrubava e fazia a roça e plantava o que você queria”: A agricultura de subsistência.

Localizado entre as bacias do Rio Tocantins e do Rio Araguaia, com posição central no mapa nacional, o município de Porangatu possui em sua história as pegadas e vestígios dos caminhos indígenas. A origem de seu nome¹² vem do Tupi, e significa "bonito e

¹¹ Ploeg (2004, p. 42-3), ao definir recampesinização, refletiu que “[...] trata-se de pessoas *tornando-se camponesas*”, “[...] Tornar-se um camponês não é compreendido, neste texto, como um momento único e isolado. Ao invés disso, é um fluxo contínuo e flutuante ao longo do tempo. Assim, a condição camponesa é caracterizada por uma série de graus. Quanto a isso, a dependência em relação ao mercado e seus agentes, a coerção extra-econômica, a relativa autonomia que pode ser obtida, a magnitude e o controle dos recursos gerados, bem como os níveis de produtividade, são todos relevantes”.

¹² Foi criada uma lenda local, de origem desconhecida, para explicar a origem do nome do município: *Contam os antigos que em tempos idos, aqui vivia uma tribo dos índios Canoeiros; tinha uma índia muito bela, esposa de um dos futuros chefes da tribo. O tempo passou e aqui chegou João Leite e seus bandeirantes e entre eles um cativou o coração da jovem índia, o forte e valente Antônio. Começaram entre os arvoredos um lindo romance. Não tardou, esse romance veio a ser descoberto e proibido, como também proibido seus encontros. Angatu e o jovem apaixonado não pensaram nos perigos que corriam e começaram a se encontrar às escondidas, e tudo ia bem para ambos, apesar de todas as pressões ao romance. Um dia porém, os dois são levados à presença do chefe da tribo, como castigo o moço é condenado a morrer flechado e o corpo queimado em uma enorme fogueira no meio da mata e ela seria obrigada a vê-lo morrer sem nada poder fazer, presa e cercada por guerreiros da tribo. O jovem bandeirante amarrado a um tronco de árvore ao receber as flechadas mortíferas expira, e, suas últimas palavras são dirigidas à amada: “Morro por Angatu” [grifo nosso]. Essa narrativa está disponível no site da*

bom" — através da junção das palavras *porang* ("bonito") e *katu* ("bom"). A relação com os indígenas representou um elemento muito importante no início da constituição histórica do município. Sob suas ossadas e cadáveres, resultantes dos constantes massacres e perseguições, como será posteriormente apresentado, constituiu-se o povo fundador de Porangatu.

Em 1592, segundo Ferreira (1958), os padres da Companhia de Jesus construíram na região uma fazenda denominada de Pindobeira, tendo por finalidade realizar a catequização e a formação de uma colônia indígena. Posteriormente, já no século XVIII, conforme Paulo Bertran (1979, p. 32, apud ALMEIDA, 2016) a região passou por um sistemático processo de ocupação pelos jesuítas do Colégio Santo Alexandre, que mantiveram algumas fazendas já existentes anteriormente, no entanto, a finalidade nesse outro caso se deu em virtude da atividade econômica, mais do que da ação missionária.

O município de Porangatu, ao longo do tempo, recebeu diferentes denominações: Descoberto, Piedade e Descoberto da Piedade, cada uma representando um tempo histórico distinto. As descrições dos viajantes que estiveram nessas regiões apontam para uma similaridade econômica e social entre os povoados de Descoberto e Amaro Leite¹³. Com algumas lacunas nos relatos e documentos sobre o povoado do Descoberto, utilizar os dados de Amaro Leite possibilita, com o devido cuidado, refletir sobre a situação do povoado do Descoberto no mesmo período. Dessa forma, as informações sobre Amaro Leite representam aproximações necessárias para permitir um melhor resgate histórico da dinâmica social durante a constituição da região. Contudo é necessário salientar que o “Sertão de Amaro Leite” se diferencia do povoado de Amaro Leite¹⁴.

A fundação do povoado do Descoberto não possui uma data definida, entretanto os primeiros documentos oficiais datam de 1795¹⁵, referentes aos registros de atividades

Prefeitura da Cidade na opção História da Cidade, <http://www.porangatu.go.gov.br/a-cidade/historia>. Acesso: 09/04/2020

¹³ Atualmente, a região de Amaro Leite pertence ao município de Mara Rosa. Antigamente a estrada principal passava no centro do povoado, entretanto, com a construção de uma nova rodovia, sua rota foi modificada, o que ocasionou em um abandono do antigo centro histórico, e que com a construção da BR-153, novamente houve mudanças. Hoje o antigo centro urbano de Amaro Leite são construções abandonadas ainda possíveis de serem visitadas.

¹⁴ Segundo Almeida (2016, p. 13), no século XIX, o “Sertão de Amaro Leite”, representava uma grande área localizada no centro da capitania de Goiás, a qual era conhecida desde 1739, a partir de missões auríferas realizadas pelo bandeirante paulista Amaro Leite, atendendo às ordens de D. Luiz de Assis Mascarenhas, Governador da Capitania de São Paulo (1739-1748). A partir do descobrimento de ouro nesta região, foram-se alguns núcleos urbanos, destes Amaro Leite e Descoberto destacam-se, especialmente o primeiro, considerado, naquele período, a “capital” da região.

¹⁵ Datado em 1751, um mapa produzido contendo informações sobre o estado de Goiás, revela interessantes descrições geográficas da região, bem como descrições das etnias indígenas que aqui estiveram. Disponível no link: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/grandes_formatos_docs/photo.php?lid=767. Acesso em: 09/04/2020.

econômicas desenvolvidas no comércio local, venda de cabeças de gado *vacum* e de carne seca¹⁶.

Depois de passar por um sistemático processo de imigração por descendentes de portugueses, entre 1804 e 1848, tendo a busca pelo ouro¹⁷ como principal justificativa, algumas expedições ocorreram na região, tendo essas a finalidade de aumentar as informações para assegurar maior controle sobre o território. Dentre essas expedições, as de Johann Baptist Emanuel Pohl e Raymundo José da Cunha Mattos deixaram importantes relatos sobre a organização social e econômica naquele período.

Realizando sua viagem pelas bordas da região do “Sertão de Amaro Leite”, Pohl destacou as dificuldades e problemáticas que viviam frente aos indígenas:

[...] aquelas regiões [do Sertão de Amaro Leite] eram inacessíveis aos viajantes por causa dos perigos apresentados pelas tribos de índios selvagens que ali habitavam, especialmente os canoieiros, temidos pela sua selvageria e crueldade. (POHL, 1976, p. 211, apud ALMEIDA, 2016, p. 44)

Ele não foi o único a apontar os indígenas como uma ameaça, sendo possível resgatar tal fato a partir de diversos relatos, indicando uma opinião comum da época, a qual foi muito utilizada como justificativa por diversas ações do governo com a finalidade de “domesticar” a região, “limpando-a” daqueles povos. Por outro lado, “[...] não fosse a resistência dos indígenas, estes já estariam exterminados, desalojados ou escravizados” (POHL, 1976, p. 213, apud ALMEIDA, 2016, p. 47).

Eles formam uma das tribos mais numerosas, selvagens e cruéis; são de robusta constituição física, belicosos, implacáveis, obstinados na realização de seus intentos. Não têm clemência. [...] Na crueldade e sede de sangue, não ficam atrás as mulheres, antes muitas vezes excedem os homens. Quando podem, roubam o gado; comem carne de cavalo e de burro e apreciam muito esse alimento. [...] Levam para a luta grandes cães¹⁸, que participam do combate e, com sua fúria e seus ladridos, aumentam

¹⁶Tais registros encontram-se nos cadernos da coletoria e nos cadernos de contagens de Nossa Senhora da Piedade, para maiores detalhes ver Silva (2017, p. 68-9).

¹⁷ Junto com as histórias de origem do município, encontra-se a de Nego Dunga, escravo de João Leite, bandeirante desbravador desta região. Conforme, Braga (2009, p. 173-4), é contado que nas proximidades da fazenda Pindobeira, Nego Dunga encontrou uma grande pepita de ouro. Todos os dias ele a cortava e pagava uma parte do valor da sua carta de alforria imposta por João Leite. Tal história, naquele período, ganhou novos rumos e foi responsável por atrair exploradores em busca de ouro na região. Há no município uma rua com este nome e tal história sempre está presente nas memórias dos antigos moradores, e conforme Pereira (2018) representa parte da História real constituída no imaginário social.

¹⁸ Com 73 anos, Dona Verônica contou-me da relação de proximidade que sua família possuía com os indígenas na região de Porangatu: “[...] minha bisavó foi pegada a laço, minha vó ela gostava dos índios, ela agradava eles. Minha mãe tinha o cabelo lisim, aqui na bunda [...] Da parte do meu pai, dizendo minha vó que a tataravó dela foi pega a laço também. Minha bisavó e tataravó foram pega a laço, mordida mais do que cachorro, pegou pequenininha. Aí pegou, amansou e batizou, casou”. Além disso, como testemunha ocular, Dona Verônica narra os episódios que sua mãe, sua tia e uma vizinha feiticeira tinham de encontros com os indígenas que circundavam a região, relatando também que eles tinham cachorros que sempre os acompanhavam: “[...] Passou muito medo

o horror de um ataque dessas hordas. Tiram o nome (canoeiros) das canoas que usam [...]. Vivem nas matas próximas dos rios Maranhão, Paraná [*sic.*] e Manuel Alves e da Barra do Palma, onde têm suas aldeias. Dominam além do Rio Maranhão, a oeste, os descampados até Amaro Leite e Piedade, onde muito perturbam os moradores. Os colonos brasileiros descrevem as terras desses índios como muito férteis e auríferas” (POHL, 1976, p. 213, apud, ALMEIDA, 2016, p. 47).

Assim, com uma região povoada por índios, sob constante confronto entre esses e os colonos, a região do “Sertão de Amaro Leite” era marcada, nos relatos do período, pelo medo. Apoiado nesses relatos, a expedição de Raymundo José da Cunha Mattos teve como objetivo produzir uma solução para os enfrentamentos realizados com os povos indígenas na região. Em seu relato, o “Sertão de Amaro Leite” a região apresentava-se como um local de estradas sem nenhuma conservação e casas arruinadas, demarcando a miséria, que em sua perspectiva não estava relacionada com problemas naturais, mas sim com uma “preguiça” de seus moradores. Em sua visão: “[...] O território de Amaro Leite se tivesse moradores amantes do trabalho, podia dar mantimentos de toda a qualidade para a sustentação dos habitantes da província de Goyaz” (CUNHA MATOS, 1875, p. 13 apud, ALMEIDA, 2016, p. 50).

De acordo com Oliveira (2011, p. 612-14), a “preguiça” tratava-se, na verdade, das consequências de uma pesada carga tributária, em vigência na primeira metade do século XIX, a qual exigia ser paga exclusivamente em dinheiro. Contudo, dado a pouca circulação de moedas em toda a Província, a maioria das relações de comércio eram realizadas por meio de trocas de produtos, não havendo também, dessa maneira, possibilidade de paga-lo por meio de mercadoria, tornava-se mais vantajoso, e possível, produzir somente para subsistência.

em mim. Saía minha tia, minha mãe e eles ficavam na beira da casa assim [fazendo gestos de giro], riam, mexia com porco, soltava bezerro, pegava galinha e carregava, eles faziam isso. Minha mãe conversava com eles: “Não cumpadi, faz isso não. Deixa minha galinha aí.” Meio dia a galinha aparecia sem rabo, que eles rancou tudim. Rancou pra fazer essa treineira deles [em referência aos ornamentos]”. A relação próxima de sua família com os indígenas e as conversas que haviam entre sua mãe e tia com eles resultaram em trocas culturais, pois Dona Verônica conta sobre receitas medicinais ensinadas por sua mãe, aprendidas pelos contatos, como por exemplo: o uso do espinho do porco espinho do cerrado, para o tratamento de crises de convulsão. Quando perguntada se havia muitos indígenas na região ela responde que: “Ixi... antigamente roubava menino aqui na cidade. Menino de cabelo ruim eles deixavam... menino de cabelo bom igual o seu que eles carregavam. De cabelo ruim eles levava até um pedaço, rancava a roupa dele, matava e deixava lá. Só os de cabelo bom, escolhidim, que diziam que era da deles, que eles ficavam. Aí tava roubando muito e o Governo falou: “Oh, cuidado com as criança, que os índio ta roubando demais, cuidado”. Entre o que parece ser histórias genéricas, sobre a “selvageria” indígena, surgem também relatos mais próximos: “Uma vez uma índia tava dentro da coivara, aí um rapaz falou assim: “meche não fulano, mata não.” Aí o outro falou: “vou matar”. Pra quê menino... Se você mexer com a família deles, pode esperar que eles vingam na sua família. Aí esse homem matou essa índia. Aí era um tempo de festa, de folia, aí ele foi limpar galinha num corgo, aí um menino falou: “mãe, olha o tanto de gente ali”, e o pai tava limpando galinha, aí eles mataram o menino, mataram a mãe. Quando ele chegou eles tavam tudo morto. Aí eles cortaram as partes dela tudo pra lá, num sei pra que eles queriam isso”. (ENTREVISTA REALIZADA EM 29/01/20). O ato de cortar as partes sexuais, pelos indígenas, parece ter sido uma prática comum e muito relatada em outras histórias na região, podendo ser lidas no livro Descoberto da Piedade (REIS, 2017, p. 136-140).

Nesse processo, Cunha Mattos manifestou, como destacou Almeida (2016, p. 53), a potencialidade integradora do “Sertão de Amaro Leite”, por ser um entrelugar entre a região Sul, desenvolvida, e o Norte do estado de Goiás, totalmente desamparado. Em seu relato ele traz uma importante informação quanto à demografia do “Sertão de Amaro Leite”, descrevendo que a população local era composta por 208 indivíduos, dois quais 177 eram livres (sendo: homens brancos 25, homens pardos 41 e homens pretos 25; enquanto mulheres brancas 17, mulheres pardas 35 e mulheres pretas 34) e 31 escravos. Destes 177 indivíduos livres, 46 eram casados, 14 eram viúvos e 117 eram solteiros. Ao dividi-los por idade chegava-se aos seguintes números: 68 indivíduos tinham até 16 anos, 77 de 16 a 49 anos, 11 tinham de 50 a 59 anos, 6 de 60 a 70 anos, 7 de 70 a 79 anos, 4 de 80 a 90 anos, 2 de 90 a 99 anos e 2 eram maiores de 100 anos de idade. Quanto a atividade econômica haviam 25 roças, 9 fazendas de gado e 7 teares (CUNHA MATTOS, 1979, p. 119, apud ALMEIDA; PINA, 2018, p. 242).

A visita de Cunha Mattos e sua nova perspectiva para a região reverberou em algumas ações por parte do governo, como a criação de aulas públicas, em 1835, no povoado de Amaro Leite. Contudo, como salientou Almeida (2016), por falta de professor tal escola iniciou suas atividades somente em 1856. Entretanto, é preciso destacar que anteriormente já havia locais de ensino particulares e domésticos. Desse modo, como destacado por Pereira (2004), a educação particular antecedeu a pública em Porangatu.

A partir de 1840, o povoado do Descoberto começa a ganhar maior visibilidade. Nesse período, Jesuíno Gonçalves dos Reis e Thomaz Martins da Cunha¹⁹ chegam para assumirem às obras de ampliação da capela do povoado, posteriormente, ambos constituiriam importantes “famílias tradicionais”²⁰ no ambiente político e econômico local. Ainda no mesmo período, Conde de Castelnau realizou uma viagem ao “Sertão de Amaro Leite”, passando pelo povoado do Descoberto. Em sua descrição a “mísera povoação” era constituída por “[...] umas quinze ou dezoito casas, habitadas por cerca de sessenta indivíduos” (CASTELNAU, 2000, p. 234, apud ALMEIDA, 2016, p. 58). Do mesmo modo encontrava-se o povoado de Amaro Leite que no seu relato abrigava “[...] uns cem moradores, todos atacados de bócio e distribuídos pelo que ainda resta das trinta casas a princípio existentes [...]” (CASTELNAU, 2000, p. 235-236, apud ALMEIDA, 2016, p. 58). Para ele, a diminuição da exploração do ouro e os constantes ataques

¹⁹ Há em Porangatu duas escolas com os nomes destes sujeitos. Jesuíno, advindo de Minas Gerais era um “adestrador” de escravos rebeldes, em Porangatu foi delegado literário, possuindo muita influência na região.

²⁰ Reis (2017, p. 61-86) lista as “famílias tradicionais” do município de Porangatu, dentre as quais, como será abordado posteriormente, originará a maioria dos nomes das escolas de Porangatu. Além disso, tais famílias representam somente as elites do município, assim famílias grandes de camponeses que se constituíram na região, até mesmo anteriormente a chegada destas “famílias tradicionais” foram “esquecidas” desta lista realizada pelo ex-prefeito Gonçalves Reis.

indígenas provocavam uma diminuição da população por esta migrar para outras regiões, levando assim a um maior empobrecimento ainda, pois somente quem possuía melhores condições conseguia se mudar.

Com a fundação do Presídio de Santa Cruz em 1855, representando uma das ações do governo de conquista da região Norte, o local tornou-se território de aprisionamento de criminosos locais, bem como de indígenas capturados²¹. E, um pouco depois, com o medo do recrutamento para a Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 e 1870, faria com que outras famílias, em sua maioria descendentes de portugueses, procurassem na região um refúgio do recrutamento para a Guerra²². Assim, iniciou-se um novo período de migração de uma pequena elite de descendência Portuguesa para a região.

No recenseamento Geral do Império de 1872, conforme relata Almeida (2016 p. 103), observa-se os movimentos dessa migração para região de Amaro Leite, cuja população estava estimada em 1268 habitantes, distribuída em 227 fogos²³. Havendo 234 brancos, 613 pardos e 421 pretos, existindo 17 escravos entre pardos e pretos (9 homens e 8 mulheres), além disso, não havia registro de caboclos, representando a expulsão ou dizimação desses sujeitos da região. Quanto à sua origem tem-se que os habitantes eram: 231 de Minas Gerais, 2 mulheres baianas, pardas e casadas, 3 do Rio de Janeiro, 16 de São Paulo, 7 do Paraná e 55 do Mato grosso. Desses, sabiam ler e escrever 211 homens e 93 mulheres, ou seja, somente 24% eram alfabetizados. Entre a população de 6 a 15 anos, somente 31 meninos e 12 meninas frequentavam a escola. Existiam 69 criadores e 291 lavradores, destes últimos, 9 eram escravos, já entre os assalariados, haviam 41 criados e jornaleiros²⁴, sendo 29 homens solteiros, 7 mulheres casadas e 5 solteiras (ALMEIDA, 2016 p. 104).

A quantidade de mulheres que trabalhavam indica mudanças significativas na região do povoado de Amaro Leite se compararmos com o povoado de Traíras²⁵, mais ao Sul, no

²¹Havia, naquela época, um consenso sobre uma possível origem gentil dos Avás-Canoeiros. Mesmo havendo a caçadas e mortes destes sujeitos, era proibido realiza-las. Neste presídio, uma história de emboscada realizada para capturar indígenas, contudo após haver uma falha na armadilha, somente uma índia moça e duas filhas pequenas foram presas e posteriormente transformadas em interpretes (REIS, 2017).

²² Para maiores detalhe ver Pereira (2004, p. 69) e Almeida (2016, p. 99). No mesmo sentido, Seu Ivam, filho de fazendeiro da região, disse que sua família materna (para o seu orgulho) tinha origem portuguesa, vindo para a região fugindo da Guerra do Paraguai, mais tarde constituiu-se em uma “tradicional família porangatuense”. Sua mãe recebeu escolarização em casa de sua avó, compondo assim em uma família de letrados. Dado que neste período, em sua maioria, somente os homens estudavam, indicando que haviam na região famílias com condições distintas. (ENTREVISTA REALIZADA EM 16/02/20).

²³ Referindo-se a fogões, tal palavra indica a quantidade de domicílios, havendo um fogão por casa.

²⁴ Representam trabalhadores que executavam jornadas de trabalho, ou seja: realizam a limpa do pasto e encerrava-se o vínculo de trabalho. Podendo ser o pagamento remunerado ou através de troca, sendo mais comum na região naquele período o último.

²⁵ Atualmente, a região pertencente ao povoado de Traíras faz parte do município de Niquelândia.

mesmo período. Conforme salientou Pohl (1976, p. 194, apud ALMEIDA, 2016, p. 44) sobre a liberdade das mulheres no período: “[...] [seus maridos] conservam-nas tão guardadas que justificam o dito proverbial: ‘A mulher só deve ser levada à igreja três vezes em sua vida: para o batizado, para o casamento e para o enterro’ ”.

Em meio ao patriarcalismo estrutural, há registros de uma escola particular no Arraial do Descoberto, em 1874, voltada para atender somente o público masculino²⁶. Ocorrendo em 1891 a nomeação do primeiro professor público da Vila de Descoberto²⁷, e apenas em 1900 é que surge a primeira escola mista pública de Porangatu, representando a possibilidade de mulheres, formalmente, realizarem a sua escolaridade.

Em 1912, um ano depois da elevação do povoado do Descoberto a Distrito de Pilar de Goiás, dois médicos passaram pela região em missão sanitária. Belisário Penna e Arthur Neiva descreveram o povoado do Descoberto como um “[...] magnífico *hospital* para o estudo de todas as moléstias” (NEIVA; PENNA, 1916, p. 216), indicando haver muitos doentes e pouca assistência médica. Com mais de 60 casas, em sua maioria cobertas de telhas, o povoado tinha uma população de 300 pessoas, muitas afetadas por tireoidite e bócio, devido à falta de acesso aos recursos básicos, como o sal, o que se relacionava com o pouco acesso ao dinheiro nesse período. Enquanto descreviam as viagens em seus diários, os médicos retratavam aspectos da vida camponesa naquele período:

[...] O fazendeiro é um mestiço velho e com numerosa família. Casa grande barreada. Currais fechados, tulhas. Engenho de cana e alambique, tudo muito primitivo e pouco asseado, ou melhor muito sujo. O essencial, porém, é que encontramos recursos e boa vontade. Compramos milho, feijão, toucinho, dois cabritos, dois perús e 6 galinhas, uma verdadeira fartura. Dos habitantes daí alguns têm bócio, sem nenhuma outra manifestação de moléstia, e alguns, inclusive o velho, nem bócio têm. Vimos dois *entalados* que não têm a moléstia de Chagas, e tivemos informações de dois outros. (NEIVA; PENNA, 1916, p. 214)

²⁶ Entretanto, como salientou Pereira (2004, p. 74), algumas meninas estudavam nestas escolas, mas não podiam constar nos documentos oficiais, pois não era permitido que meninos e meninas estudassem juntos, deste modo, o estudo feminino não era oficializado, ou seja, não recebiam documentação comprobatória. Não obstante, a escolarização feminina sempre enfrentou outra barreira: o patriarcalismo. Conforme um relato que aparece com muita frequência e em diferentes tempos, cristaliza-se na seguinte frase: “Porque uma mulher quer estudar? Para escrever carta para o namorado”, a presença desta justificativa para minimizar ou negar o estudo feminino, apresentando-se em Pereira (2004, p. 72 e 74) que pesquisava a escolarização na década de 50 em Porangatu, como também durante as entrevistas com assentados advindos da região de Goiânia em Silva (2018), como também apresentarem-se nos relatos de Dona Verônica e Dona Miguelina, ambas com 73 anos, entrevistadas para esta pesquisa em Porangatu, sendo a primeira de origem porangatuense e a segunda de origem mineira. Tais fatos apontam para uma atemporalidade da questão, sendo modificado, para a população de baixa renda, somente a pouco tempo, dado que havia algum nível de letramento das filhas dos ricos.

²⁷ Termo de posse do professor Hermenegildo de Campos Wanderlei, um dos Pioneiros na Instrução Pública do Descoberto, 1891. AHE - Arquivo Histórico do Estado de Goiás - Caixa Porangatu - Única, 1891-1955 - (Instrução - Ofício - Doc.)

[...] Oferecíamos então às crianças e às mulheres, objetos de fantasia, carrinhos de linha, agulhas e logo nos eram oferecidas as mercadorias que desejávamos. As roças são quasi sempre plantadas distantes das habitações meia legoa e mais lonje às vezes, e as plantações de mandioca, milho, legumes, são guardadas na própria roça em um rancho, trazendo-se para casa apenas o que se vai consumir no dia.

Era essa uma das razões, porque se nos negava tudo pelo dinheiro apenas; o pouco valor desse para essa gente, e preguiça de ir à roça buscar o que se desejava. Além disso, suas necessidades são tão resumidas que eles as satisfazem com os recursos locais. A roupa Grosseira, tecem-n'a nos teares primitivos, as alpercatas, fazem-n'as com o couro do *seu* gado, os chapéus e as rédes com a palha do burití ou da carnaúba. Entre si fazem *barganha* ou troca de generos. (NEIVA; PENNA, 1916, p. 215)

[...] à marjem da Lagôa Grande Tanque, logarejo de meia dúzia de casas, onde fomos surpreendidos com a existência duma escola particular que funcionava na ocasião dirigida por um mulato velho com *pied bot* duplo [doença que ocasiona os dois pés tortos]. Havia matriculados 8 alunos. Aí há muitos papudos e a existência do barbeiro não foi negada. “(NEIVA; PENNA, 1916, p. 216)

[...] Partimos de Lambari às 7 ½ da manhã e chegamos ao arraial de “Amaro Leite” às 9 horas. Uma e meia legoas apenas, aí permanecendo até as 2 horas da tarde. O arraial, muito decadente, em ruína, tem 54 casas e uma população de papudos e cretinos, em condições lastimáveis de moléstia e miséria. [...] Amaro Leite, com a sua população de papudos, trouxe-nos à memória, uns versos dum sertanejo inteligente perpetrados numa povoação goiana, onde é também muito abundante o bócio. São os seguintes:

Há papos de toda casta
Redondos e achatados
Compridos e pendurados
Há papos que quase arrastam
Nesta paparia vasta.

Alguns há que têm dobrado
Papos de um e de outro lado
Papos lisos e com pontas,
Até que afinal de contas
Morre o papudo afogado

(NEIVA; PENNA, 1916, p. 217)

A pouca utilização do dinheiro, como retratado por Neiva e Penna (1916), indica a autonomia camponesa frente ao seu uso, tendo no trabalho na terra e através de um sistema de trocas, os recursos necessários para sobreviverem. As descrições sobre a “preguiça” destes sujeitos, bem como as ferramentas e tecnologias “primitivas”, apontam para a similaridade entre suas perspectivas e as de Cunha Mattos, que visitou a região um século antes. Se por um lado, tais descrições representam uma visão etnocêntrica, por outro elas apontam para a continuidade da organização social ao longo desse período. Em meio à “preguiça” e ao “primitivismo” retratados, eles também descreveram a *fartura*²⁸ de alimentos, indicando haver um sucesso quanto ao modo de produção, mesmo com limitados recursos.

²⁸ Sobre a *fartura* enquanto categoria ver Brandão (1981), o qual realiza uma análise social a partir das transformações na alimentação de camponeses migrantes para a cidade.

Figura nº1: Meninos portadores de Bócio em Amaro Leite.



Fonte: Neiva; Penna (1916, p. 176)

Se por um lado a *fartura* indica uma produção suficiente para sobreviver, por outro, a grande quantidade de casos de bócio salienta que somente aquela não era suficiente. Já que o acesso ao sal, através do dinheiro ou por alguma moeda de troca, tornava-se também necessário, sendo correto problematizar que sua contínua falta indicava a sua não possibilidade de acesso, ou seja, mesmo que produzissem sua *fartura*, esta produção não era suficiente para garantir o acesso ao sal, o que limitava a sobrevivência à época. Desse modo, o acesso e uso do sal, somente por alguns moradores, demarca uma primeira separação de classes, enquanto havia acumulação suficiente por parte de alguns, outros não conseguiam ter acesso ao básico e, portanto, não poderiam realizar uma acumulação suficiente. E a anterior existência de escravos indica que após a abolição estes, como era de se esperar, dado à precariedade de condições, fixaram-se na região.

Figura nº 2: Meninos portadores de Bócio e um mixedematoso em Descoberto²⁹



Fonte: Neiva; Penna (1916, p. 176)

No ano de 1926, Segundo Henrique Itiberê³⁰

“[...] a principal riqueza do município [sic] é o *gado vacum*³¹, que apresenta belos typos em sua maior parte em terrenos devolutos. Cada qual chega, escolhe lugar

²⁹ Ao comparar as figuras nº 1 e nº 2 é possível deduzir que na figura nº 1 provavelmente trata-se do retrato de escravos, já na figura nº 2, pelas vestimentas, possivelmente trata-se de crianças com melhores condições econômicas.

³⁰ Dados retirados de Almeida (2004, p. 104), presente no documento existente no Arquivo Goiandira Ayres do Couto, da Cidade de Goiás.

³¹ Ao responder sobre a posse de gado Dona Verônica disse que: “Eu não tinha nenhuma peça de gado. O João Monteiro tinha muito gado”. João Monteiro também fazia parte “dos goiano”, um grupo social de camponeses do qual Dona Verônica também fazia parte, dos quais tratavam-se de antigos moradores da região, quando perguntada sobre os goiano ela diz: “É lá, sou de lá. Lá que o povo chamava de Beroso”. Ao explicar a origem da denominação de Beroso ela conta: “É porque causa dos Patureba. Aí chegou na casa lá e: “Quantas léguas daqui lá fulano? Bem aí, bem aí [respondeu]”. Aí andou, andou, andou e nada de casa. Aí ele disse: “Oh cambada de berosada”. Sobre os Patureba, ela esclarece: “É mineiro. Pato de Minas. Mineiro tinha lá no Gerais pra lá. Aqui tinha um bucado de mineiro também.”

conveniente e se estabelece³², sem ser incommodado pelos que já alli se acham, porque há muita largueza³³ (ALMEIDA, 2004, p. 104).

Contudo sabe-se que a posse do gado não era de fácil acesso, confluindo, portanto, com a ideia de que, no período, já havia uma classe capaz de realizar investimentos e ter maior acesso ao dinheiro, aliado a isso, a grande quantidade de terras devolutas possibilitava diminuir os custos, por não haver uma propriedade jurídica da terra, significando em um aumento na acumulação.

A partir da década de 1930, houve importantes mudanças na estrutura social da região. Com o povoado de Descoberto tornando-se distrito de Santana³⁴, houve uma maior proximidade desse com o centro político da região, levando ao surgimento de candidatos políticos locais, conseguindo, por fim, eleger dois vereadores. Tal influência possibilitou uma maior disponibilidade e aplicação de recursos no distrito, além da formação de aristocracias políticas no mesmo.

Figura nº3: Sexagenária portadora de bócio desde jovem no Norte de Goiás



Fonte: Neiva; Penna (1916, p. 178).

³²Dona Verônica, quando perguntada se antigamente trabalhava nas terras dos outros, respondeu que: “[...] antigamente não era igual hoje não, que cada um tem a terra sua, não. Por exemplo: aqui você chegava, tinha a matona, aí você derrubava e fazia a roça e plantava o que você queria e tudo, ninguém se importava não”

³³ A posse por ocupação já havia sido destacada anteriormente por Castelnau, em 1844, e o relato anterior mostra a sua continuidade em princípios do século XX, continuando até o final dos anos 1940, quando migrantes não incorporados à CANG (Colônia Agrícola Nacional de Goiás) procuraram essas terras para se fixar (SAMPAIO, 2003, p. 43).

³⁴ A região de Santana hoje pertence ao município de Uruaçu-GO.

Nesse período, só existiam dois estabelecimentos de ensino no município de Porangatu: uma escola particular e uma estadual³⁵(PEREIRA, 2014). A escola pública possuía dificuldades de oferecer aos estudantes os materiais necessários³⁶ para a realização das aulas, assim o quantitativo de vagas era limitado, levando a uma seleção dos alunos que frequentariam a escola. Em uma análise dos nomes e sobrenomes, presentes em um Boletim Escolar do período, foi possível observar que a maioria dos alunos que frequentavam a escola pública neste período advinham das “famílias tradicionais”, ou seja, somente a elite tinha acesso à escola pública. Também os relatos de moradores que estudaram nesse período contam que:

As aulas eram de uma rigidez terrível, se não soubesse a lição era na palmatória brava ou ajoelhar em dois carços de milho. Ele e a sua filha Ana Benedita [professores na época] não tinham formação nenhuma, o ensino era muito fraco, não tinha quadro negro, o professor escrevia em um caderno chamado de “brochura” e os alunos cobriam por cima o a-b-c e depois iam ler o $b + a = ba$, $b + e = be$, $b + i = bi$, e depois passavam para a cartilha. **As aulas iam das 7 da manhã às 11. Voltava-se após o almoço e saía-se às 17 horas.** A aula era durante o dia todo e ninguém aprendia nada. **Em 1946 eu tive que ir fazer o ginásio em Porto Nacional, muitas pessoas também iam estudar fora, em Anápolis ou Silvânia.** Retornei para a cidade em 1952. [grifos nosso] (PEREIRA, 2004, p. 77-78)

Me lembro que quando fui para a escola fiquei encantada, gostava muito de escrever, como não tinha papel suficiente, pois **era a maior dificuldade de encontrar ou mesmo comprar papel para escrever**, era folha de papel almaço, eu pegava a areia e cessava assim no terreiro, eu peneirava a areia e escrevia com uma varinha de vassoura, ficava ali horas escrevendo e treinando na areia. Na escola escrevíamos com lápis, mas, quando o aluno já estava mais adiantado, algum pai comprava as penas e o vidro de tinta, tinha a lousa pequena que utilizávamos para fazer contas e treinar a escrita. (PEREIRA, 2004, p. 81)

A rotina integral dos estudos, naquele período, inviabilizava totalmente a oportunidade de estudar das crianças e adolescentes camponesas³⁷. Além disso, para realizar a continuidade dos estudos era necessário migrar para outros municípios que a ofertassem, dessa maneira somente quem possuía condições financeiras para enviar e manter um filho em outra cidade é que poderia proporcionar escolarização adequada à idade e nível escolar do mesmo.

Em pleno processo de desenvolvimento, durante o ano de 1943, após a sua inserção política no município de Santana, o povoado do Descoberto muda seu nome para Porangatu e

³⁵Denominada de Casa de Instrução Pública, antes de tornar-se uma escola estadual foi uma escola particular fundada pelo professor José Antônio dos Santos, funcionando até 1940. Tal escola, em 1949 tornou-se pela Lei n.3, pública, sendo mais tarde desativada.

³⁶ No Anexo I é possível observar um mapa de frequência mensal da década de 1920, contendo anotações do professor e do inspetor escolar relatando a falta de material. Este documento está localizado no AHE - Arquivo Histórico do Estado de Goiás - Caixa Porangatu - Única, 1891-1955 - (Instrução - Ofício - Doc.)

³⁷ Havia, porém, a possibilidade de que ocorresse, como no caso do marido de Dona Miguelina, que foi morar com a avó na cidade e assim cursou o Ensino Fundamental I completo na cidade. Ele também trabalhava de carregar água em troca de moedas para auxiliar nas despesas.

se iniciou a construção de um aeroporto (REIS, 2017), demarcando a importância que essa adquiriria ao longo do tempo. Contudo, para compreender esse processo de desenvolvimento faz-se necessário dar alguns passos atrás e visualizar acontecimentos que ocorreram distantes de Porangatu, mas que, conforme Borba (2015), tiveram profunda influência no desenvolvimento do Norte de Goiás, como: a) a Primeira Marcha para o Oeste; b) a mudança de capital do estado de Goiás e a construção de Goiânia; c) e a constituição e formação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em Ceres.

Entre 1937 e 1945, no período que ficou conhecido como Estado Novo, Getúlio Vargas executou um dos marcos de seu governo e da História recente do Brasil: a Marcha para o Oeste³⁸. Constituindo-se na ocupação do Oeste brasileiro, pouco povoado e pouco desenvolvido, essa representou a expansão dos conflitos agrários, que já ocorriam em outras regiões do país, para o interior brasileiro. Ao mesmo tempo, a Marcha atuou de modo a “encerrar” conflitos agrários em voga nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, à medida que o governo prometeu terra para os camponeses sem-terra³⁹. As promessas da Marcha para o Oeste, junto com a intensa propaganda realizada na época, foram responsáveis por ampliar um apoio popular ao movimento.

Contudo, mesmo o processo de “distribuição” de terras no Oeste brasileiro, distante dos grandes centros agrários nacionais, não ocorreu sem uma resistência da elite agrária latifundiária, produzindo diversos conflitos⁴⁰, gerando múltiplas sínteses e contradições ao longo de todo o seu desenvolvimento. Assim, a Marcha para o Oeste representou um vasto processo político, econômico e social, e seu lado simbólico se constitui como um importante elemento da reflexão aqui realizada.

Resgatar as origens familiares dos camponeses é vasculhar em memórias, passagens e histórias de uma longa, difícil e importante viagem em direção ao desconhecido, no caso, rumo ao Oeste do Brasil. Sampaio (2003) apresentou-nos as tramas de nordestinos que vieram para esta região, seja em pau-de-arara ou a pé⁴¹.

³⁸ Deixo como sugestão o trabalho de Lima Filho (1998), sobre os pioneiros da Marcha para o Oeste, retratando tramas sobre a memória e identidade destes sujeitos.

³⁹ Os camponeses sem-terra são resultado de um processo que se inicia desde o período colonial de acumulação de terras por uma elite latifundiária imperialista. Para aprofundar nesta discussão, ver: STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. —São Paulo: Expressão Popular, 2011.

⁴⁰ Sobre os conflitos da luta pela terra ocorridos durante a Marcha para o Oeste ver: Sampaio (2003), Maia (2008), Pietrafesa (2015).

⁴¹ Seu Ivam ao contar sobre a história de vida de seu pai, narra sua jornada pela caatinga até o cerrado. Cruzando-o a pé, sendo possível observar que os primeiros aventureiros, quase sempre, não possuíam bens, realizando este caminho a pé antes da década de 1950, a partir desta data e com a consolidação da Marcha para o Oeste, há uma produção de rota de transporte de camponeses em pau-de-arara, o que significa o grande fluxo para esta região. É comum ouvir diversas histórias de sujeitos de origem nordestina que vivem em Porangatu, narrando tais aventuras:

Sendo isso em parte ilustrado nas entrevistas realizadas com os jovens egressos do Ensino Médio do Assentamento Salvador Allende em Porangatu. Nas quais os estados de Minas Gerais, Ceará, Bahia, Tocantins e Maranhão representam as principais origens da imigração para Goiás pelos avós daqueles jovens, período em que se deu a “Marcha para o Oeste”. E, se essas origens familiares e seus entrelaçamentos marcam as histórias particulares e gerais sobre a Marcha, a construção de Goiânia, não possui, de modo direto, relação com a construção simbólica daqueles sujeitos. Contudo, é pelo entrecruzamento indireto entre as histórias particulares, a Marcha para o Oeste e a construção de Goiânia, que ocorreu a fundamentação de um imaginário de fertilidade, investimento e esperança em Goiás, amplamente difundido nacionalmente naquela época.

Nesse sentido, a construção de Goiânia e sua constituição como capital do Estado de Goiás, simbolizou a concretização e ascensão de um território recém constituído socialmente, demarcando uma alta potencialidade e atraindo muitos investimentos e migrações. Começa nesse período uma maior entrada de capital no Estado, especialmente nas regiões Sul, Sudeste, Sudoeste e, um pouco mais tarde, no Médio-Norte (SOARES, 2002). Não por acaso, a construção de um aeroporto em Porangatu, em 1943 — em uma região constituída, até então, principalmente na agricultura de subsistência, tendo na pecuária de corte, com números pouco expressivos, o principal meio produtor de renda bruta (SOARES, 2002) — representou um importante exemplo de que algo ocorria longe dali, mas que já havia demarcado na região o seu local de atuação.

Àquela época, Porangatu era o terceiro maior município do estado de Goiás⁴². Conseqüentemente, os camponeses, em sua maioria⁴³, localizavam-se distantes do centro urbano do município, o que contribuía para um maior ocultamento das relações econômicas e

vindo crianças para o Oeste, em busca de uma boa terra, não possível no local de origem, suas famílias arriscaram tudo para realizarem seus sonhos nestas bandas. Quase sempre chegando na região que hoje pertence ao Tocantins, dado a proximidade, estes sujeitos posteriormente migram em direção ao Sul do estado em busca de maior progresso e melhores terras, também em fuga do coronelismo muito latente naquela região. Sobre o Coronelismo no Extremo Norte de Goiás, sugiro ver: PALACÍN, Luís. **Coronelismo no Extremo Norte de Goiás: O Padre João e as Três Revoluções de Boa Vista**. Goiânia: Ed. da UFG, São Paulo: Loyola, 1990.

⁴²Ferreira (1958, p. 371), apresentou um mapa representando a área do município naquele ano. Constituindo 3,64% do território do estado de Goiás era o 5º maior município em tamanho, além disso, possuía uma área maior que o estado de Sergipe. Com o passar do tempo, alguns distritos emanciparam-se de Porangatu, originando os municípios de Bonópolis, Estrela do Norte, Mutunópolis, Santa Tereza de Goiás e São Miguel do Araguaia. Como nestas regiões concentravam-se a maioria dos camponeses de Porangatu, a emancipação destes municípios levou a uma fragmentação da população camponesa. Deixo no Anexo II o mapa do município em relação ao Estado naquele ano.

⁴³ Conforme Ferreira (1958, p. 368), das 8.160 pessoas recenseadas em 1950, 6.742 localizavam-se na zona rural e 1.418 na zona urbana, representando 82% dos habitantes totais na zona rural. Outros autores como Pereira (2004) e Soares (2002) apontam que em 1950, a população urbana de Porangatu era de 930 habitantes, enquanto a população rural era de 7.752 pessoas, representando, nestes casos 89% dos habitantes totais na zona rural.

sociais que permeavam tal centro. O que permite também que na tentativa de interpretar as tramas sociais, revelem-se contradições que possibilitam refletir as assimetrias nas redes simbólicas que, por sua vez, apontam para uma estrutura social hierárquica local, pertencente a uma estrutura social hierárquica mais ampla, das quais os sujeitos nem sempre possuem a consciência dos estratos vigentes.

Dessa forma, tanto o camponês pode não saber que o motivo de sua expulsão da terra devoluta relaciona-se com a compra de um título (forjado por um grileiro) de propriedade por um empresário paulista, bem como este pode não estar ciente que sua compra resultou na expulsão daquele para a cidade. Este ocultamento das relações sociais materializa-se de diferentes maneiras na organização social da região, a partir da Marcha para o Oeste e pela constituição e formação de Goiânia como nova capital do estado, que através da inserção de capital, de modo exponencial, realizou o adcionamento de um novo elemento dentro da organização econômica, política e social da região.

A constituição da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) no ano de 1941, na microrregião à época denominada de “Mato Grosso de Goiás”, e que hoje, em parte, pertence ao município de Ceres-GO e demais municípios arredores, foi marcada pela inserção do capital e pelas promessas da constituição de *terra de trabalho* (MARTINS, 1980) aos milhares de camponeses migrantes. Sendo que essa Colônia foi uma das primeiras experiências de distribuição de terras em Goiás⁴⁴, sendo constituída por um projeto colonialista, planejado e direcionado para a expansão do capital agrário. Contudo, a ampla propaganda realizada pelo governo de Getúlio Vargas, a partir de 1941, especialmente pelo rádio, levou a um grande aumento da migração em direção ao Médio-Norte do estado de Goiás (PESSOA, 1990). Movidos pelas grandes promessas realizadas, chegava grande leva de migrantes, entretanto não houve capacidade suficiente para suportar todo o quantitativo recebido ao longo do processo.

Por outro lado, a CANG influenciou diretamente a formação e ampliação do centro urbano do município de Ceres (CASTILHO, 2012), bem como o surgimento de outros municípios nos arredores (PESSOA, 1990). Assim, o que seria um grande projeto de distribuição de terras para camponeses, revelou-se numa inserção desses sujeitos em bairros periféricos que cresciam exponencialmente. Essa e outras contradições culminaram no fracasso da recampesinização (PLOEG, 2004) dos migrantes para região, outrora “prometida” nas propagandas. No fim, com poucas propriedades de fato adquiridas, a resistência da *terra de*

⁴⁴ Sobre a redefinição do uso do território na CANG ver: Freitas; Mello (2014).

trabalho deu-se de modo muito precarizado e aos poucos tais terras foram novamente incorporadas à acumulação do capital.

Além disso, como se verá, haviam outros interesses na Marcha para o Oeste em Goiás:

[...] Goiás acabou tendo um outro papel nesse processo. Várias publicações de estudiosos da época falavam da cobiça internacional que mirava a Amazônia por sua exuberância florestal e fluvial. Havia até mesmo a menção à pretensão norte-americana de fazer da Amazônia um escoadouro para a sua população ex-escrava. E o caminho para ocupar a Amazônia, antes que isso acontecesse, seria, não o litoral, mas o Centro-Oeste. [...] Getúlio explicitou isso: “Goiás apresenta-se na atualidade, com as energias revigoradas, colaborando, construtivamente, no progresso geral, a sua população aumenta em ritmo apreciável que se acelera e será ainda mais intenso quando os grandes cursos de água que regam o planalto se transformarem em ligação econômica entre o Norte e o Centro do país” (PESSOA, 1990, P. 31-2).

O que demonstra que havia uma intencionalidade explícita na expansão do capital agrário, o qual tornava a CANG somente uma ponte entre o Sudeste e Norte, levando à expansão do projeto colonialista ao restante do país. Nesse contexto, e continuando a sua busca por terras, em especial longe de conflitos, os camponeses iam dirigindo-se cada vez mais rumo ao Norte do estado de Goiás. Entre aqueles que se fixaram no Médio-Norte goiano, havia dois fluxos migracionais principais: 1) um em direção a Porangatu; 2) outro em direção a Formoso-GO e Trombas-GO. Destacando-se o segundo caminho, que impulsionado pelo Partido Comunista (PESSOA, 1990), atuante na região à época, tal fluxo migratório estendeu-se por várias décadas⁴⁵, iniciando um importante movimento camponês nas terras devolutas no Norte de Goiás, que mais tarde culminaria no conflito de Formoso e Trombas⁴⁶.

No mesmo período, em Porangatu, houve um aumento gradual do quantitativo de camponeses oriundos daquele processo migratório, tendo a partir de 1950 um exponencial aumento. Por outro lado, o aumento de camponeses pobres na região foi responsável por novas sínteses e contradições na estrutura agrária local. Segundo o relato de João Gonçalves dos Reis⁴⁷, ex-prefeito do município, durante o período eleitoral, não havia fiscalização rigorosa nos veículos que iam buscar eleitores na zona rural. Assim, os candidatos mandavam cabos eleitorais com cédulas, contendo seus nomes impressos em papel branco iguais aos que seriam colocados nos envelopes inseridos nas urnas de votação, distribuídos aos eleitores. Os camponeses eram então desembarcados nos quartéis eleitorais, e realizavam seu voto com a

⁴⁵ Borba (2015) sintetiza muito bem, no título de seu artigo “*Norte de Goiás: terra de esperança, conflitos e frustrações*” as contradições deste processo.

⁴⁶ Sobre o conflito de Formoso e Trombas ver Amado (1993), Cunha (2009), Maia (2008) e Sampaio (2003).

⁴⁷ Presente no livro de própria autoria: *Descoberto da Piedade* (REIS, 2017).

autorização da justiça eleitoral. No dia seguinte da eleição, eram fornecidos jantar e almoço por aquele que custeou o transporte dos mesmos. Tais práticas foram comuns de 1945 até 1960, quando então houve aumento da fiscalização e a conseqüente criminalização da prática.

Ainda na década de 1940, ocorreram dois importantes fatos históricos: a) a criação da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA⁴⁸; b) e a elevação de Porangatu de distrito para Município (REIS, 2017). O primeiro foi responsável, já no final da década de 1940 e atravessando toda a década de 1950, por criar escolas rurais, denominadas de reunidas e isoladas, em todo o território nacional. Conforme Reis (2004), a justificativa dessa ação do governo federal era a formação de eleitores, dado que, naquele período, fazia-se necessário saber ler e escrever para ter direito ao voto, ademais, também fazia parte de uma política de caráter populista, marca do governo de Vargas. Dessa maneira, em 1949, foram fundadas as primeiras escolas rurais goianas: a primeira no povoado de Araras e a segunda no município de Formoso (REIS, 2017). Por sua vez, em Porangatu, no mesmo período, havia para o Ensino Primário 4 unidades escolares urbanas, com 7 docentes e 284 matrículas. Já no Ensino Primário Supletivo, havia somente 1 unidade escolar urbana, com 1 docente e 38 matrículas, não havendo nenhuma escola rural (PEREIRA, 2004 p. 124).

A partir da década de 1950, houve uma intensa modificação na dinâmica social e econômica da região Norte de Goiás. A construção de Brasília e da rodovia Belém-Brasília (Br-153), principal do país, juntamente com um grande aumento do fluxo migratório de camponeses, oriundos do superloteamento da CANG, atraíram a especulação imobiliária, realizando a transformação da finalidade da *terra de trabalho*, muito praticada pela maioria dos camponeses do município, para a *terra de negócio*, como resultado da mercadorização da terra, especialmente por empresários paulistas. Surgindo assim uma importante figura antagônica ao campesinato brasileiro: o grileiro. O plantio de arroz, por outro lado, iniciou uma grande safra, repetindo-se por vários anos seguidos, culminando em um grande processo de acumulação que teve efeitos durante toda a constituição histórica da estrutura social camponesa em Porangatu (SOARES, 2002).

⁴⁸ Sobre a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ver os trabalhos de Silva; Lima (2017) e Costa (2012).

1.2 “*Quem deu fim dele foi os urubu*”: a grilagem, o desenvolvimento e as transformações no campo

A fundação de uma Cooperativa Agrícola e Industrial de Porangatu, em 1946, foi um importante marco indicativo das mudanças que se seguiriam nas décadas seguintes. Essa, com a finalidade de unir vendas, compras e produção, além de defender outros interesses do grupo, representou a primeira organização formal dos fazendeiros no município. Em seu regulamento⁴⁹ a associação reconhecia como “profissionais da lavoura”: o proprietário, o arrendatário, o colono, o parceiro, o cultivador, o criador de gado, o jornaleiro, e qualquer outra pessoa empregada nos serviços dos prédios rurais. Ao observar o nome dos 16 sócios fundadores tem-se que esses pertencem às “famílias tradicionais” do município, os quais denominaram-se como fazendeiro(a) um total de 11 pessoas (com destaque para uma mulher), criador, somente uma, e lavrador⁵⁰ 4 pessoas ao todo.

Em 1950 iniciou-se o segundo mandato de Getúlio Vargas, período de crise política e econômica no cenário nacional. Em Goiás, Jerônimo Coimbra Bueno tornou-se governador, pela União Democrática Nacional (UDN), sendo substituído no ano seguinte por Pedro Ludovico Teixeira, do Partido Social Democrático (PSD). O cenário político e social apresentava instabilidade e incertezas, por outro lado, no Médio-Norte de Goiás, a venda e compra de milhares de títulos de posse de terras, apresentava-se como um mercado ativo e aquecido.

Esse é um período muito importante para a história camponesa em Porangatu, bem como de todo o Norte de Goiás. Em 1948, mudou-se para o município João Inácio, que se tornou, mais tarde, conhecido como um dos maiores grileiros do estado e do país (SAMPAIO, 2003 p. 63). O motivo de sua fama relacionou-se com a quantidade de terras por ele griladas entre 1949 e 1963, período em que atuou como tabelião no Cartório do Segundo Ofício, no mesmo município de Porangatu. Sendo que o ganho de sua função relacionou-se diretamente com sua filiação ao diretório municipal da UDN, em 1949, partido de muita expressividade no município. Assim, com o citado tabelião tendo acesso a diversos documentos, tem-se a ocorrência da maioria das grilagens de terras nos municípios de Porangatu, Trombas e Formoso, tendo posteriormente o mesmo também atuado em outros estados e municípios, contando com

⁴⁹ Disponível no AHE - Arquivo Histórico do Estado de Goiás - Caixa Porangatu - Única, 1891-1955 - (Instrução - Ofício - Doc.).

⁵⁰ Um dos lavradores associados foi José Gonçalves, ex-prefeito de Porangatu, significando que o lavrador aqui não faz referência ao camponês que trabalha na terra, mas sim àquele que possui a terra lavrada pelo trabalho de outrem.

a atuação de dois estrangeiros nos negócios: Arpad Szuecs e Standley Amos Selig, sendo que o modo de operação das grilagens funcionava, conforme apontado por Sampaio (2003, p. 58-9), da seguinte maneira: “[...] as terras griladas eram divididas em lotes de 500 a 200 acres⁵¹, alguns anunciados e vendidos até mesmo nos Estados Unidos”. E com o apoio de juízes e de políticos da região, havia falsificações e barreiras que impediam a regularização das terras para os posseiros, possibilitando a atuação dos grileiros.

Como apontou Sampaio (2003, p. 66-7), a grilagem em Formoso e Trombas iniciou-se em 1952, quando o então prefeito de Porangatu, Euzébio Martins da Cunha (1954/1957), moveu uma ação de usucapião requerendo uma propriedade na região de 6.250 alqueires (equivalente a 30.000 hectares), pertencentes à Fazenda Onça. Ao dar a sentença do caso, o juiz deu como favorável a Euzébio uma quantidade de terra de 14 mil alqueires (67.200 hectares), esse episódio ficou marcado pelos posseiros da região como o “milagre dos pães”, dado o aumento da área requerida pelo juiz em favorecimento do grileiro⁵².

A grilagem das terras encontrou na construção de Brasília e da rodovia Belém-Brasília (Br-153), ambas na década de 1950, os elementos necessários para expandir o esse tipo de negócio. Desse modo, aproveitando-se da grande inserção de capital, os grileiros realizaram as vendas de diversos lotes na região de Porangatu. Quando o comprador, empunhando a escritura, ia localizar e buscar a propriedade recém adquirida deparava-se com duas situações: a) ou a terra não existia, constituindo-se aquelas em documentos falsos; ou b) encontrava-a ocupada por uma ou mais famílias de posseiros. Para o segundo caso ocorria um desentendimento do ocupante para com o comprador, motivo de diversos conflitos⁵³ e massacres na região, com destaque para a morte de 17 posseiros em uma única ação (SAMPAIO, 2003, p. 74). Quanto ao município de Porangatu, e a região Norte de Goiás, de modo geral, a grilagem de terras

⁵¹ Atualmente 1 acre equivale a 0,404 hectare, deste modo, 200 acres correspondem a 80,8 hectares e 500 acres correspondem a 202 hectares. Se desejarmos realizar a conversão para alqueires goianos, temos os seguintes resultados: 80,8 hectares correspondem a 16,69 alqueires GO e 202 hectares correspondem a 41,73 alqueires GO. Tais conversões foram realizadas com as medidas utilizadas atualmente, deste modo, provavelmente haverá uma margem de erro nestes cálculos. A finalidade desta aproximação é fornecer uma visualização aproximada das correspondências de valores na atualidade.

⁵² Este fato deu origem a um dos maiores e mais violentos movimentos de resistência camponesa durante toda a história brasileira. Para maiores detalhes sobre a Revolta de Formoso e Trombas ver: Dourado (2017), Souza (2010), Sampaio (2003), Cunha (2009) e Barbosa (1989)

⁵³Sampaio (2003) realizou um trabalho muito importante de pesquisa sobre os vários conflitos existentes em Porangatu, Formoso e Trombas neste período. A crueldade das ações pode ser sintetizada neste trecho, presente em sua obra: A posseira Gregória Pereira Martins, hoje com mais de setenta anos e vivendo na miséria, relatou assim a chacina de sua família: “[...] olha! Mataram meu marido, meus dois fios. Olha! Rancaram as roupa deles tudo. Deram tiros neles. Tirou a roupa deles. Ficou tudo nuim. Cortaram a perna e os braços deles. Morreram com fome (emocionada interrompe o relato. Começa a chorar). Aí eles mataram eles. E deixou eles lá debaixo duns pau. O facão deles tudo eles roubou. Eu não vi eles não. Quem deu fim dele foi os urubu. Quem interrou um bucado dos ossos deles foi o Tó, meu filho” (SAMPAIO, 2003, p. 75-76).

praticadas representou importantes processos constitutivos da luta pela terra, demarcando classes e espaços. A falta de documentos e provas, dado o grande envolvimento de autoridades, dificulta a percepção total do processo, contudo, as marcas são ainda hoje latentes⁵⁴.

Ainda no período citado, havia 8.722 habitantes no município de Porangatu, segundo Ferreira (1958, p. 368), destes somente 930 viviam na zona urbana. Sendo que a população era composta por 2.358 brancos, 1.675 pretos e 4.678 pardos, distribuídos em 4.634 homens e 4.088 mulheres. Quanto à religião, 8.606 eram católicos, 76 protestantes, 12 espíritas, 1 maometano e 27 não declararam. O grande salto no número de habitantes, se comparado com os dados anteriores, reflete também as justificativas de um fluxo migratório cada vez mais constante⁵⁵, também proporcionado pelo início das atividades de transporte rodoviário entre os municípios de Porangatu e Uruaçu-GO⁵⁶, facilitando a migração para a região.

Dotado com 8 estabelecimentos de ensino fundamental I, em Porangatu havia no ano de 1957, um total de 754 alunos, sendo 368 homens e 386 mulheres, tal equiparação entre homens e mulheres reflete a criação de escolas mistas a partir dessa década, possibilitando assim que as mulheres pudessem ter acesso a uma escolarização formalizada (FERREIRA, 1958, p. 372). Conforme a Lei nº 03, de 18 de outubro de 1950, criaram-se escolas municipais na zona rural nas seguintes localidades: Laginho, Vale dos Pintados, Pedra de Amolar,

⁵⁴ Sampaio (2003) realizou entrevistas com sobreviventes destes massacres ou parentes dos mesmos, os quais retratam com muita dor e medo todos os episódios. Durante a realização desta pesquisa busquei localizar algumas destas pessoas entrevistadas por Sampaio, contudo, ao iniciar as buscas deparei-me com a seguinte alerta por uma das pessoas que conhecia os entrevistados e que ajudou Sampaio a localizá-los: “Eles ainda hoje possuem muito medo e desconfiança de falar sobre este assunto”. A continuidade do medo após estas décadas indica a brutalidade e violência empregadas na época. Por fim, consegui localizar o filho de um sobrevivente que dispôs-se a conversar sobre, já que seu pai não teve o interesse, contudo, sua mudança para outro estado inviabilizou o diálogo.

⁵⁵ Sampaio (2003, p. 44-46) traz um importante relato de um camponês sobre sua vinda para Porangatu em 1954. Vindos da Paraíba de pau-de-arara com a mulher e sete filhos o camponês, primeiramente descendo próximo da divisa com Minas Gerais, ele chegou em Ceres, para ter acesso as terras da CANG, entretanto, descobrindo o superlotação migrou para mais ao Norte, chegando, assim, em Porangatu. Há, em seu relato, uma importante passagem sobre a revolta de Formoso e Trombas e seus efeitos dentro da sociedade no Norte de Goiás, segundo ele: “Esse povo (refere-se aos habitantes de Porangatu) tinha era medo da gente aqui. Achava que... dizia que a gente era povo do Zé Profírio. Tava com uns tempos da briga lá no Formoso nas Trombas com eles (aqui se refere aos posseiros que também chegavam a estas duas localidades). Aí nós fomos trabalhar num pé de serra. Que lá tinha terra solta.”

⁵⁶ O transporte rodoviário ocorreu, neste período, somente durante o período da seca. O motivo, conforme Reis (2017), deu-se pela impossibilidade de cruzar o Rio do Ouro durante o período de chuva, pois o mesmo transbordava e interrompia o fluxo da rodovia. Atualmente, mesmo nos períodos de intensas chuvas, o Rio do Ouro não realiza grandes cheias e no período da seca fica completamente sem água. Não obstante, historicamente o Rio do Ouro ficou muitas décadas impotável devido ao uso de mercúrio dado a ação de garimpeiros na busca por ouro. Durante as entrevistas, ao conversar com moradores locais, os quais vivem já a muito tempo no município é comum ouvir relatos e histórias sobre o bloqueio da rodovia por causa da força da água. Importante destacar que 60 anos depois, os assentados de Porangatu seriam notícia em um grande veículo de mídia sobre o difícil período de seca vivido, tendo a morte de animais e o difícil acesso para atividades básicas, pois a(s) cisterna(s) secam, impossibilitando o acesso a água para uns e limitando-o para muitos outros. Sobre a reportagem ver: <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2014/09/falta-de-chuva-no-norte-de-goias-preocupa-criadores-de-gado.html>

Porteiras, Mutunlândia e Mutun Velho, na tentativa de alavancar os índices de alfabetização, estimulados pelo Governo Federal. Sendo importante destacar que, na época, em Porangatu, conforme Ferreira (1958, p. 372), somente 1.916 habitantes sabiam ler e escrever, representando apenas 23% de pessoas alfabetizadas no município, a mesma porcentagem do ano de 1872.

No contexto, caso problematizemos que os 930 habitantes da zona urbana tiveram acesso à escola, pois possuíam uma maior possibilidade e facilidade na época, temos que os demais 986 viveriam no campo. E desse modo, somente 12,6% do quantitativo total de habitantes da zona rural seriam alfabetizados, o que representa uma pequena minoria, possivelmente pertencente a uma elite agrária local.

Quanto à economia do município, ainda levando em conta aquele período, de acordo com Ferreira (1958, p. 372), a indústria movimentou um milhão de cruzeiros em 1950. Por outro lado, a pecuária movimentou 80 milhões de cruzeiros, representando 29.200 cabeças bovinas (totalizando 43 milhões e 800 mil), equinos com 9.500 cabeças (no valor de 19 milhões de cruzeiros), e o restante no valor de 25 milhões. Já a agricultura totalizou 42.000 sacos de arroz (no valor de 10 milhões e 500 mil), o milho com 38.000 sacos de 60 kg (valendo 5 milhões e 700 mil). Os demais: feijão, algodão, abacaxi, laranja, batata-doce e outros, alcançaram somente a quantia de 2 milhões. Tais dados, já davam sinais do exponencial crescimento da produção de arroz, que seguiu em tendência ascendente ao longo dos anos seguintes. Demonstrem ainda que a produção das grandes fazendas era muito superior à produção da maioria dos camponeses, simbolizando a grande acumulação realizada por um pequeno grupo.

Outros fatos importantes se dão com a elevação do município a comarca e a fundação da Empresa de Força e Luz de Porangatu em 1952 (REIS, 2017), que simbolizaram a importância desse município como expoente de crescimento no Norte de Goiás. Contudo, as condições de vida dos camponeses apresentavam ainda expressivas desigualdades:

Contou ainda José Abel que, só depois de nove meses de procura, conseguiu encontrar terra disponível. Era uma densa mata virgem na serra dos Picos, em Porangatu. Construído um rancho que os abrigasse, lançaram-se ele, para o plantio. Custou-lhes tudo isso muito suor, pois a falta de dinheiro não lhes deixava obter as ferramentas adequadas. Depois compraram uma quarta de saca de arroz, plantando uma metade e comendo a outra. Para complementar a parca dieta, caçavam pacas e tatus, e colhiam mel de teúba, servindo ainda para a venda na cidade o mel que sobejasse. “Nós derrubemos essa roça caçando tatu no mato e caçando abeia. **Eu vinha vender na cidade, o mel e as carnes de caça.** E os outros ficava derrubano pau. Assim nós butemo a mata abaixo na maior dificuldade do mundo, pois **ninguém tinha patrão. Patrão só era Deus**”. [grifos nosso] (SAMPAIO, 2003, p. 47)

[...] derrubamos a mata com muito suor no machado e no facão. Depois nós fez a roça de toco (referindo-se a coivara) queimava e depois plantava. **Derrubamos quatro**

alqueires. Eu não pagava ninguém pra ajudar. Era só eu, meus filhos e a minha esposa. Era tudo mato. Era mato que não tinha no mundo que acabasse com ele (SAMPAIO, 2003, p. 48).

[...] quando nós chegou lá cada um fez uma casinha, e soquemos debaixo. Daí cada um fez um roçadim. E quando o dinheirinho que nós trouxemos acabou. **Nós saía pra trabalhar pros outros. Aí um dia a gente ganhava leite, no outro dia manteiga, mais outro farinha, mais outro arroz e por aí ia levando...** (risos). **Nós trabalhava pros outros pra gente comer e dá conta de ir tocando nossas roças...** (risos). **No primeiro ano que nos chegamos trabalhava por dia.** Meu pai, eu, Camilo e Agenor. Era quatro homens. Três filho e o velho. Tudo junto. Cada um com sua família. Dois saía pra trabalhar foram e os outros ficavam cuidando da roça. Fizemos um servicinho bom. Construimos nossas casas (risos). Nós construimos casa fechada de pau-a-pique coberta com paia. [grifos nosso] (SAMPAIO, 2003, p. 49).

[...] nós vivia numa pobreza de dá gosto. Nós não tinha nada. Nada entendeu? Sabe o que eu mais (aponta para a mulher) levou pro Formoso? Nós levou (contava nos dedos); duas mudas de roupa, um sapato (um par pra ela e um pra mim), um chapéu, um pente, um facão, uma enxada, uma arma, dois sacos de arroz, um porco, três galinhas, e um cachorro... (voz da mulher) levou também um jirau, um tamborete, as trabalhas e cozinha, as linhas que era minha, as velas... Ah! Teve também as duas cestas que nós levou. (SAMPAIO, 2003, p. 50).

Assim, em meio ao crescente desenvolvimento da região, os camponeses, em sua maioria, ainda realizavam sua produção para subsistência, já havendo práticas de troca de serviço por dinheiro, seja pelo assalariamento, como pelo pagamento da diária, o que representou uma importante transição das práticas de (sobre)vivência camponesa. Sendo que a necessidade de adquirir outra renda, que não a proveniente da terra, a partir da década de 1950, passou a ganhar cada vez maior necessidade dentro da economia camponesa, apresentando novas tramas sociais no campo. Em tal cenário, vender sua mão de obra fora da sua *terra de trabalho*, seja por mercadoria ou dinheiro, passou a constituir-se como prática comum. Além disso, a necessidade de vender o excedente ou alguns produtos provenientes do trabalho no campo também se incorporaram às práticas cotidianas.

Sendo aqui importante ressaltar que os cálculos com os dias de serviço, com o tempo de transporte até a cidade e com o produto que deseja que seja adquirido, fizeram-se frequentes em muitas entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa, ao dialogar-se sobre a “vida na roça”. Simbolizando uma importante mudança na organização do trabalho no campo e que continua presente até hoje nos *modos de fazer* dos assentados e demais camponeses.

O desenvolvimento regional, com a construção da Rodovia Belém-Brasília, juntamente com o surgimento da capital nacional, Brasília, mostra que, para Porangatu e região “[...] tal processo possibilitou a valorização das terras e alterou a incipiente estrutura sócio-econômica do município” (SOARES, 2002, p. 93), provocando mudanças geográficas na espacialização urbana e rural, especialmente no

[...] avanço das frentes de expansão e a especulação fundiária que se instalou na região com a perspectiva de valorização dos terrenos resultaram em conflitos sociais no campo, notadamente nos municípios de Porangatu e de Araguaína. No primeiro, posseiros vindos de regiões pobres do país e em crise social, especialmente do Piauí e Maranhão, ocuparam e abriram roças nas terras de mata, tentando organizar a pequena produção familiar. Em seguida chegaram os fazendeiros e grileiros, acompanhados de mateiros e jagunços, ocupando grandes áreas de terras para a pecuária extensiva. Posseiros e pequenos proprietários que tentaram resistir à ação expropriatória, em defesa de suas terras, foram massacrados ou expulsos (BORGES, 2000, p.148-9).

Tendo o sentido de acompanhar o trajeto da rodovia, a cidade migra-se do centro histórico do Descoberto, denominado popularmente de “praça velha”, para o novo centro urbano, às margens da rodovia. Conforme informaram alguns entrevistados no decorrer desta pesquisa, as terras que se localizavam próximas a mesma tiveram grande valorização do preço, levando, portanto, a uma urbanização da paisagem rural, para atender a alta demanda. Tal urbanização também ocorreu com a compra de terras à margem da rodovia pela prefeitura (REIS, 2017).

No final da década de 1950, ocorreram a emancipação política dos distritos de São Miguel do Araguaia, Mutunópolis e Estrela do Norte (REIS, 2017), representando uma redução significativa na área e população do município de Porangatu. Mesmo com grande parte da população camponesa localizada nestas regiões, as emancipações não representaram nenhuma mudança na dinâmica econômica do município, uma vez que não alterou a estrutura hierárquica do campo e nem da zona urbana. Já a chegada do Banco do Brasil em 1962, conforme Reis (2017), representou, por sua vez, uma grande modificação na dinâmica econômica do/no campo, realizando uma expansão das atividades por meio de financiamentos e acarretando na expansão da fronteira agrícola. Além disso, as chuvas volumosas e regulares, características da região na época⁵⁷, foi outro elemento que se agregou para alavancar a produção do cultivo de arroz.

Sendo que, conforme relatou Reis (2017), havia, em 1962, uma unidade armazenadora da Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás (Casego), com capacidade para 15.200 toneladas; uma unidade graneleira da Casego, com capacidade para 25.000 toneladas; uma unidade convencional de armazéns gerais, com capacidade para 7.500 toneladas; uma unidade

⁵⁷ Atualmente, conforme relataram alguns antigos moradores de Porangatu em entrevistas, a chuva tem sido pouco volumosa e irregular, o que tem trazido diversos problemas e prejuízos para os camponeses que não possuem represas ou poços, como é o caso de grande parte dos lotes do assentamento Salvador Allende, pois com a seca da cisterna, durante o período da seca, há dificuldades de uso da água pelos próprios sujeitos, bem como a morte de animais de criação.

convencional de armazéns gerais, com capacidade para 6.000 toneladas; três unidades convencionais da Carpol, com capacidade para 31.800 toneladas. Totalizando 85.500 toneladas. Entretanto, formavam-se filas nestes armazéns para a estocagem da produção, assim muitos optavam por secar o arroz no asfalto⁵⁸.

Figura nº 4: População do município de Porangatu e dos municípios dele originados (1950-2000)

Município/Ano	1950	1960	1970	1980	1991	1996	2000
Porangatu	8.722	19.274	25.874	34.874	41.086	38.580	* 39.593
Bonópolis	-	-	-	-	-	2.642	2.598
Estrela do Norte	-	2.358	2.836	3.189	3.387	3.513	3.389
Mutunópolis	-	3.210	4.347	5.157	4.064	4.345	3.958
S. Tereza de Goiás	-	-	3.804	5.417	5.102	5.195	4.694
S. M. do Araguaia	-	7.077	18.759	22.793	19.169	21.133	22.793
Total	8.722	31.919	55.620	71.430	72.808	75.408	77.028

Fonte: IBGE: Censos Demográficos

Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

* A queda no número absoluto de habitantes no ano 2000 em relação ao ano de 1991, deve-se ao desmembramento ocorrido em 1995 do município de Bonópolis.

Fonte: Soares (2002, p. 90)

Ao mesmo tempo em que se iniciou a financeirização da agricultura do fazendeiro em Porangatu, através da criação de créditos por meio do Banco do Brasil, outras políticas públicas voltavam-se para o rural. Como a criação de escolas rurais no povoado de Santa Helena e nas fazendas de Barro Alto, Serra de Campo, Povoado de Serrinha e Cabeceira Grande. Contudo, conforme Pereira (2004, p. 123), em entrevistas realizadas com moradoras de Porangatu que presenciaram a expansão do ensino no município, pouco tempo depois da criação de tais escolas houve um movimento de fechamento de algumas das mesmas, e também de outras estabelecidas anteriormente a essas. Tendo como principais justificativas: a) o espaço físico inadequado, b) a falta de professores substituídos por profissionais pouco qualificados; c) e o pequeno número de alunos, dado a dificuldade de esses conciliarem o trabalho e os estudos⁵⁹.

Se no campo o cenário apresentou mudanças, na região urbana de Porangatu não foi diferente, em 1963 tem-se a construção de uma estação rodoviária e a fundação de muitas

⁵⁸ Durante as entrevistas, houve muitos relatos sobre tal fato. Alguns camponeses, ao visitarem a cidade, encontravam as ruas cobertas de arroz. Tal prática tinha como finalidade evitar a perda do produto, enquanto esperava por uma vaga nas armazenadoras.

⁵⁹ Sobre a dificuldade de conciliação entre o trabalho e estudo, Brandão (1990) apresenta um importante trabalho sobre a cultura camponesa e a escola rural, indicando as contradições da necessidade do trabalho e a pouca valorização do estudo, dentro da lógica camponesa, e a pouca ligação da escola com a vida dos sujeitos, o que acarretava na pouca utilidade dos conhecimentos lá adquiridos, a duras jornadas.

escolas públicas e particulares. Ocorrendo, nesse período, a implementação da escolarização no turno noturno, até então inexistente, pela Escola Paroquial Nossa Senhora de Fátima — embasada na *Campanha Nacional Contra o Analfabetismo* — o que representou uma importante mudança na conjuntura educacional urbana do município (PEREIRA, 2004, p. 121), possibilitando que trabalhadores(as) e, principalmente, as mulheres de modo geral pudessem iniciar ou até mesmo reiniciar os estudos.

No final da década de 1960, a fundação do Sindicato Rural de Porangatu (SR) — um dos principais sindicatos representantes dos fazendeiros da região Norte de Goiás atualmente — simbolizou uma importante organização social e econômica da elite agrária local à medida que realizou uma unificação de pautas e demandas. De modo (in)direto, tais ações contribuíram, ao longo do processo histórico, para uma ampliação das desigualdades sociais entre fazendeiros e camponeses através da grande ascensão do cultivo de arroz, proporcionado pelas políticas públicas de financeirização já citadas. Sendo que, ao longo da organização das produções agropecuárias, o êxodo rural tornou-se uma consequência da nova organização social no campo⁶⁰.

A herança desse período, para as décadas seguintes, reflete aquilo que Motta (1983) discutiu sobre a transformação da grande fazenda goiana da década de 1950 até 1970. Tendo como local de análise o sudoeste goiano, palco principal dos intensos processos de tecnologização e aplicação do capital. Destaca-se, em sua pesquisa, as alterações nas relações e práticas provenientes do trabalho no campo, proporcionado pela integração gradual do modo de produção da fazenda ao grande mercado. Assim, sem uma reprodução da lógica de produção camponesa, houve uma ruptura quanto aos *modos de fazer* tradicionais, implicando em uma reorganização da estrutura social agrária.

1.3 A modernização no campo⁶¹: ampliação da grande fazenda e o êxodo rural dos camponeses

No caminho de refletir como a precarização social e econômica atuou na constituição do cotidiano camponês, Brandão (1981) analisou, a partir das práticas camponesas de produção e consumo de alimentos, o desequilíbrio das relações sociais e suas implicações na organização social. Através dos tempos de *fartura* e de carência, o autor apontou como as transformações advindas da utilização de tecnologias no campo e o impedimento da realização da roça pelos

⁶⁰ Sobre a nova organização social no campo ver Brandão (1981) e Motta (1983).

⁶¹ Sobre a discussão da modernização no campo ver: Silva (1996; 2013).

fazendeiros, durante a década de 1970, consolidaram o êxodo em espaços rurais, prejudicando as atividades de camponeses e, com o fluxo populacional em direção às periferias das cidades, precarizando ainda mais os convívios urbanos.

Em pesquisa no assentamento Salvador Allende, em Porangatu, Silva (2018, p. 24) traz interessante relato de uma assentada, o que mostra como o impedimento, por parte dos fazendeiros, da realização das roças pelos camponeses, implicaram no cotidiano de sua família: “[...] (meu pai) escolhia uma mata distante, desmatava e plantava escondido do dono das terras, assim ele fazia a roça de milho, arroz, feijão, abóbora e os filhos eram responsáveis por colher, esta era a forma de sustento da família, porque o dinheiro que recebia era pouco”.

Acompanhando o fluxo nacional, a partir da década de 1970 o município de Porangatu também aumentou a modernização no campo. Concomitantemente a esse a área urbana cresceu e modernizou-se. O Hino⁶² e a bandeira de Porangatu captam importantes elementos desse período. No brasão da bandeira encontram-se representados: uma serra, representando as riquezas do solo; uma cabeça de boi, representando a pecuária; e dois pés de arroz entrelaçados, representando o “ouro branco” da agricultura. Do mesmo modo, o Hino realiza uma exaltação do cultivo de arroz, das riquezas do solo e da miscigenação dos povos de diferentes localidades que aqui vieram se estabelecer.

A exaltação de uma forte agricultura e pecuária representou uma realidade inacessível, em grande parte, para os camponeses no período. A pecuária extensiva e as grandes plantações de arroz, que até aqui possibilitaram uma importante acumulação para os grandes fazendeiros, repercutiu na sistemática impossibilidade de reprodução camponesa dentro da estrutura agrária vigente⁶³, que ao longo da década de 1970 ganharia ainda maior expressividade.

⁶² HINO DE PORANGATU

“Por Angatu, eu morrerei” / É a Lenda que existe / E que te vi nascer;
De origem Mineira / Das Bandeiras surgiu / Misto povo goiano / Deste meu País;
 Cantar tua História / Se nos dá prazer, / Preservá-lo por certo / É mais que um dever;
 Te vemos crescendo / Teus filhos nascendo / Brotando Felizes / Ativos e sãos;
 “No verde das matas / No azul deste céu / No ouro da terra / No branco tão puro” / Seremos Futuro / Pro nosso Brasil!

⁶³ Woortmann (1983, p. 208-9) salientou que a reprodução camponesa não pode ser compreendida independente do processo secular de expansão da pecuária. Deste modo, ao observar-se o fluxo do movimento pecuarista e suas transformações na organização social no campo, têm-se que as transformações realizadas levaram, todas, a subordinação do camponês.

Figura nº 5: Brasão da Bandeira de Porangatu



Fonte: <https://www.mbi.com.br/mbi/biblioteca/simbolo/municipio-porangatu-go-br/>

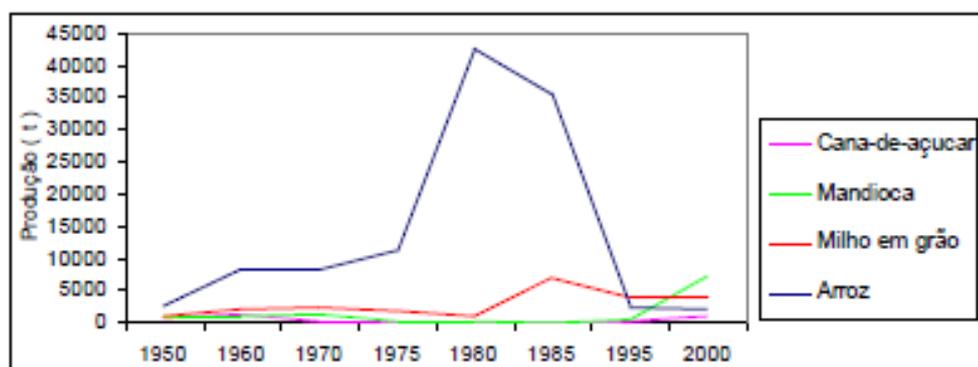
Os estímulos a partir das políticas públicas de fornecimento de crédito à produção rural tiveram em Porangatu, materializadas pelo grande fazendeiro, a receptividade necessária para a sua ampliação. A abertura de uma regional da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) Goiás⁶⁴, (atualmente denominada de Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária - Emater) ainda no período de 1970, confluuiu para a perspectiva de desenvolvimento de tecnologias e implementação de novas ferramentas e sementes, influenciando também o comércio local de abastecimento de produtos para o campo. Firmou-se aí uma elite rural e urbana constituída a partir de um rápido desenvolvimento tecnológico do campo. Assim, fornecimento de crédito, aliado com o desenvolvimento tecnológico, possibilitou ampliar exponencialmente a produtividade da grande fazenda (ver figura nº 6).

O movimento apresentado na figura nº 6 possibilita refletir as diferenças entre a produtividade das práticas camponesas em comparação com as grandes fazendas, estas financiadas pelo capital a partir dos novos modos de produção. Nota-se que durante a década de 1950, período de produção majoritária para a subsistência e venda de excedente, o arroz possuía valores maiores do que o milho e a mandioca, contudo, ainda representando um dos principais componentes na alimentação camponesa, possui pouca diferença para com as demais produções. A discrepância entre os dois modos de produções nas décadas seguintes aponta para

⁶⁴ Sugiro a leitura do artigo de Woortmann (1983) para refletir a atuação da extensão e os conflitos de conhecimentos provenientes desta. A pesquisa foi realizada no contexto sergipano, contudo, suas reflexões podem enquadrar-se nos demais contextos.

a especialização da produção das grandes fazendas, em consonância com as práticas apontadas por Motta (1983).

Figura nº 6: Evolução da Produção Agrícola – Principais Produtos (em toneladas) Porangatu (1950-2000)



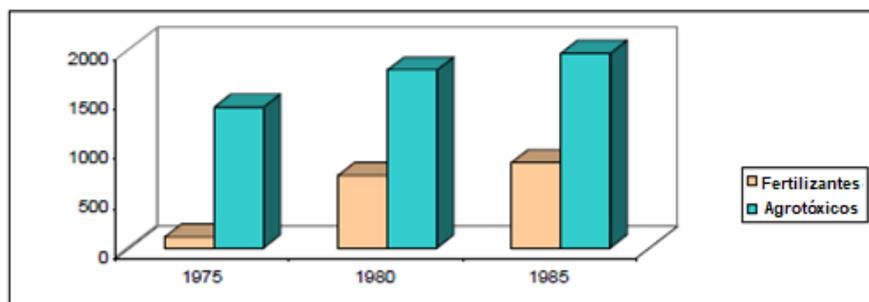
Fontes: IBGE: Censos Agropecuários
SEPLAN: Anuários Estatísticos do Estado de Goiás
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 56)

No cenário estadual, o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro), representou uma importante ferramenta de desenvolvimento no Centro-Oeste, havendo, em Porangatu, projetos financiados por este programa (SOARES, 2002). O conjunto desse e de outros créditos financeiros, sejam públicos ou privados, foram importantes ferramentas do agronegócio porangatuense, acompanhando um ritmo que ocorria em todo o estado. A inserção do capital nas grandes fazendas goianas (MOTTA, 1983) representou a implementação de novas técnicas na gerencia da produção, como o uso de fertilizantes químicos e agrotóxicos, além dos maquinários agrícolas.

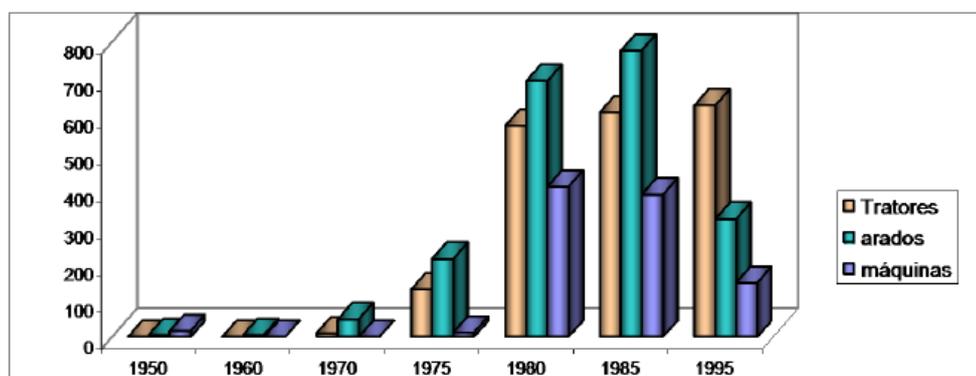
A implementação de produtos industrializados como os fertilizantes e agrotóxicos (ver figura nº 7), além de maquinário especializado e mais tecnológico (ver figura nº 8), fizeram parte da ruptura das práticas tradicionais realizadas no campo, apresentando uma nova lógica de produção. Tendo antes nos peões, lavradores e demais agregados que trabalhavam em terras alheias, os sujeitos detentores do saber fazer no campo, restava ao fazendeiro a realização do arrendo e prestação de favores/serviços para receber o beneficiamento de sua terra⁶⁵.

⁶⁵ Sobre a relação do fazendeiro e seus agregados recomendo a leitura de Brandão (1983).

Figura nº 7: Uso de Fertilizantes e Agrotóxicos – Porangatu (1975-1985)

Fonte: IBGE: Censos Agropecuários
Organização dos dados: Soares, Walquíria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 170)

Figura nº 8: Uso de Máquinas e Instrumentos Agrícolas – Porangatu (1950-1995)

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários.
Organização dos dados: Soares, Walquíria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 138)

Entretanto, frente a essas mudanças tais sujeitos foram marginalizados dentro da organização do trabalho no campo⁶⁶. Já que a mão de obra não sabia lidar com essa nova organização, tornou-se necessário ampliar a qualificação técnica dos trabalhadores que permaneciam, aos demais foi necessário abandonar o campo, dado que a modernização diminuiu a quantidade de mão de obra necessária⁶⁷. Nesse contexto, a fundação de um Colégio Estadual Agropecuário em 1974 (desativado em 1980), em Porangatu, representou o primeiro projeto de uma educação voltada para a formação qualificada para o “novo rural”. Contudo, os

⁶⁶Sugiro a leitura de Brandão (1981), que ao analisar camponeses do município de Mossâmedes em meados da década de 1970, refletiu sobre o desemprego proporcionado pela modernização e a consequente migração para a cidade.

⁶⁷Woortmann (1983) destacou que a reprodução camponesa não significa somente a reprodução da produção, mas também da família camponesa. Deste modo, para além de uma questão econômica, o abandono do campo também reflete a impossibilidade de realização de uma ordem moral valorativa.

poucos anos de funcionamento indicam a falha do projeto, uma vez que não conseguia inserir-se na cultura camponesa, dado a ruptura de saberes que o mesmo realizava.⁶⁸

Segundo dados da Planrural Planejamento e Assessoria Ltda⁶⁹, o pico da plantação da lavoura de arroz ocorreu durante a safra dos anos de 1980 e 1981, em que foram plantados 59.000 alqueires e colhidos 42.480 alqueires, havendo, portanto, uma perda de 16.520, o que totalizou uma produção de 22.939 toneladas de arroz. Já na safra dos anos 1982 e 1983, mesmo possuindo uma menor área de produção, composta de 48.400 alqueires, dos quais 47.430 foram colhidos, totalizou-se uma produção de 64.647 toneladas. Tal diferença atribuiu-se ao aumento da produtividade pela ampliação de uso dos maquinários e acentuação do uso de fertilizantes e “defensivos agrícolas”, salientando o sucesso econômico da “Revolução Verde”⁷⁰. Nas décadas seguintes a abrupta queda na produção de arroz⁷¹ não significou um prejuízo para a grande fazenda, ao contrário, implicou no impulsionamento da produção pecuária, ampliando o monopólio produtivo da grande fazenda dentro da estrutura agrária local.

Durante toda a década de 1980, o cultivo de arroz (ver figura nº 9) gerou uma reorganização da estrutura fundiária porangatuense, ocasionando mudanças na dinâmica demográfica através do êxodo rural crescente. A mudança no modo de produção adotada pelos grandes fazendeiros, dado o forte investimento na pecuária, direcionou uma nova organização na quantidade de área obtida pelos grandes fazendeiros⁷².

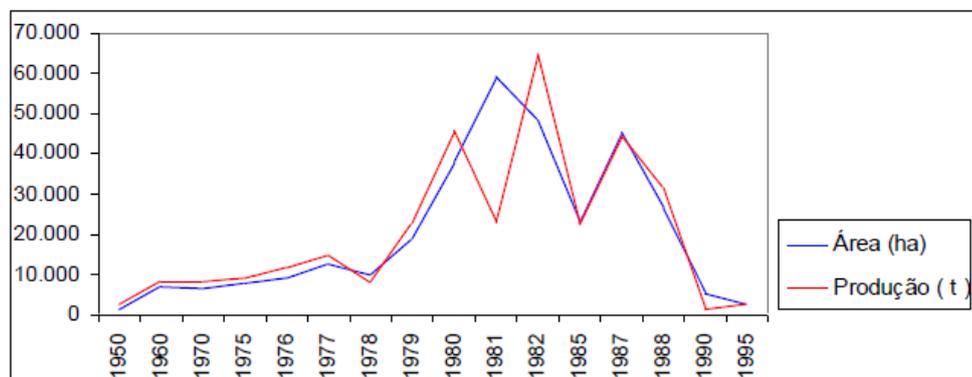
⁶⁸A análise sobre o Colégio Estadual Agropecuário e o adensamento sobre seus dados será realizado posteriormente através da produção de um artigo sobre a temática.

⁶⁹ Dados disponíveis em Reis (2018, p. 40).

⁷⁰ Sobre a “Revolução Verde” sugiro a leitura do texto de Andrades; Ganimi (2007).

⁷¹De acordo com a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB, 2015, p. 31-2), o plantio de arroz teve, na região Centro-Oeste, por finalidade inicial realizar a abertura de novas áreas, preparando o solo para a pecuária e também para a agricultura, especialmente o milho, o feijão e a soja, que eram culturas mais rentáveis. Deste modo, o cultivo de arroz tinha como principal função realizar uma correção no solo para diminuir os efeitos tóxicos do Al e do Mn nas demais produções. Dado o grande número de fazendas e pequenas propriedades que praticavam o cultivo de arroz, Goiás tornou-se um dos principais fornecedores de arroz do país. Entretanto, com o advento de novas tecnologias, proporcionado pela “Revolução Verde”, houve intensas modificações nas estratégias de “domesticação” do solo goiano, levando a uma diminuição na área plantada de arroz, enquanto modo de preparação do solo. De modo geral, “a competição por área com culturas mais dinâmicas e rentáveis e a mudança na preferência do consumidor por tipo de grão de arroz” (CONAB, 2015, p. 32) foram os dois principais fatores que ajudam a explicar a diminuição da produção de arroz no estado de Goiás.

⁷² Como apontado por Woortmann (1983, p. 214), os *fortes* compram as terras dos *fracos*, o que culmina, ao longo do tempo, na formação das extensas fazendas pela progressiva acumulação.

Figura nº 9: Evolução do Cultivo de Arroz de Sequeiro – Porangatu (1950-1995)

Fonte: IBGE: Censos Agropecuários
 Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

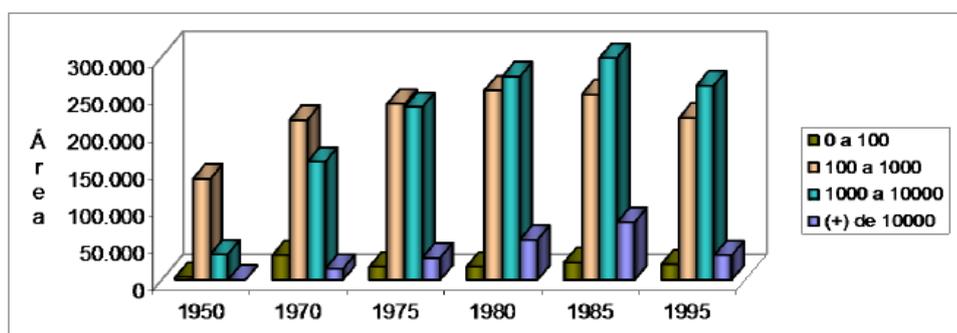
Fonte: Soares (2002, p. 115)

Ao avaliar a evolução da estrutura fundiária (ver figuras nº 10 e nº 11) do município de Porangatu nas décadas de 1950 até 1995, observa-se uma diminuição das pequenas propriedades e um exponencial aumento das grandes propriedades. Fica evidente a consolidação da grande propriedade ao observar a relação entre número de estabelecimento por grupos e sua respectiva área ocupada, além disso, os números relativos a população urbana e rural no município de Porangatu (ver figura nº 18) demonstram que ambos os movimentos ocorreram simultaneamente: o êxodo rural e o aumento na área das grandes fazendas. Nesse ritmo, em 1980, pela primeira vez, o município apresentou uma população urbana maior que a rural⁷³, seguindo os mesmos caminhos do fluxo nacional.

As alterações nos modos de produção também na agropecuária foram conseqüentemente acompanhadas pelo uso de novas tecnologias. Em tal cenário, a implantação da inseminação artificial, da ordenha mecânica e, mais tarde, do melhoramento genético, foram importantes práticas adicionadas nas grandes fazendas da região de Porangatu e que se tornaram também, com o tempo, parte do modo de fazer no campo.

⁷³ Brandão no livro *Casa de Escola* reflete o processo de escolarização em diferentes contextos camponeses ao longo da década de 1970. Neste caminho, ao refletir tal institucionalização, apontou para a constituição dos contextos na construção deste processo. Ao tratar do simbolismo do êxodo rural, ele salientou a relação da organização social do trabalho com as condições do processo de escolarização. Neste sentido, a precarização da vida camponesa através do avanço da agropecuária, pela modernização de suas práticas, significou uma ruptura na constituição social. Desejando migrar-se para a cidade, a partir de uma penosa (sobre)vida no campo, a escola tornou-se local de aprendizado sobre a vida urbana, almejando que os filhos abandonem o campo, fugindo da expropriação vivida. Com melhores trabalhos e remuneração na cidade, a luta camponesa tornou-se conseguir migrar do campo e ter sucesso na cidade. Assim, com a escola(rização) urbana suavizando as desigualdades sociais da estrutura agrária, houve intensa modificação da organização social no campo brasileiro.

Figura nº 10: Evolução da Estrutura Fundiária por Grupo de área (alqueire) – Porangatu (1950-1995)



Fonte: Censos Agropecuários
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 106)

Fazendo uma comparação em diferentes momentos, a partir dos dados de Soares (2002, p. 121), em Porangatu o uso das terras no ano de 1950 distribuía-se em: 3% destinado a lavouras, 73% a pastagens e 24% a matas e terras não aproveitadas. Em 1980, no ápice do cultivo de arroz, havia 13% das terras destinadas a lavouras, 55% a pastagens e 32% a matas e terras não aproveitadas. Já em 1995, somente 3% das terras eram destinadas a lavouras, 75% para pastagens e 22% para matas e terras não aproveitadas. O retorno, em 1995, dos mesmos valores referentes ao uso das terras de 1950, tendo uma grande quantidade de terras destinadas para pastagens, indica a consolidação de uma estrutura fundiária que permaneceu pouco alterada ao longo de várias décadas.

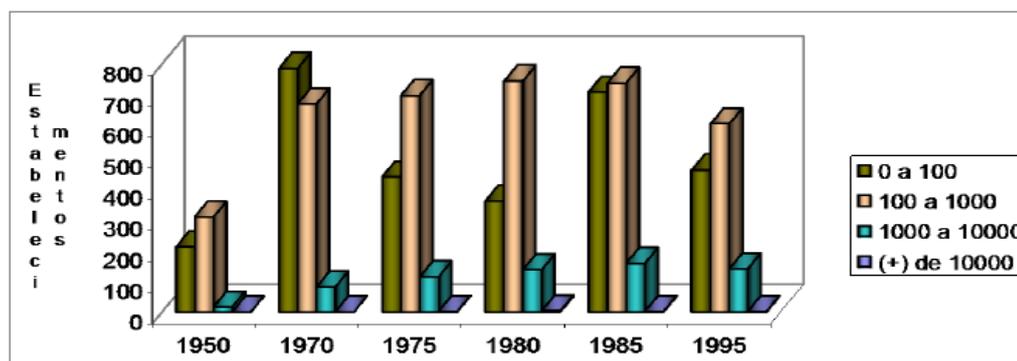
O grande êxodo rural nas décadas de 1970 e 1980 representou um reflexo da questão agrária⁷⁴ em vigor. A subordinação do camponês ao fazendeiro e deste à tecnologização, através da modernização do campo, inauguraram novas contradições na estrutura social adjacente⁷⁵,

⁷⁴ De acordo com Stedile (2011, p. 15-6), entende-se por questão agrária: “[...] o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”

⁷⁵ Realizado em meados de 1980, o estudo de Brandão (1990) refletiu sobre a inserção da escola(rização) rural dentro da cultura camponesa e as respectivas contradições deste processo. Tendo no saber ler e escrever como a base necessária do aprender na escola, a cultura camponesa teve diversos conflitos com a escola. Esta, enquanto instituição social, representou, para Brandão (1990, p. 175-6), a manutenção da desigualdade social já existente no campo, uma vez que a pretensa escola rural, na realidade, não representava a própria proposta, dando continuidade na escolarização urbana no campo. Se de um lado, a escolarização pouco relacionou-se com a cultura camponesa ao longo do tempo, por outro esta sempre esteve presente no imaginário camponês, resultando em diversas estratégias e golpes (CERTEAU, 2014) para possibilitar o estudo aos filhos. Com o trabalho prioritário dentro da organização social deste grupo, parar cedo os estudos foi uma prática comum ao longo do tempo, deste modo, alongar o período escolar significou não somente a ampliação da escolarização dos filhos, culminando em novas oportunidades, como também representou uma modificação dentro da própria organização do trabalho camponês, que desde a sua origem é sintetizado com a base familiar. Se filho que sai raramente volta, a continuidade da escolarização significou também alterações na vida camponesa. Contudo, a desigualdade dos diferentes destinos, é produzida por uma desigualdade de origem, oriunda de uma organização social que

que ao longo da década de 1990 culminariam na criação dos primeiros assentamentos no município de Porangatu, estendendo-se essa ação ao longo dos anos 2000, representando um importante movimento de recampesinização (PLOEG, 2004). Por outro lado, essa também sintetizou novas contradições, algumas fundadas em antigos problemas sociais.

Figura nº 11: Evolução da Estrutura Fundiária – Estabelecimentos – Porangatu (1950-1995)



Fonte: Censos Agropecuários
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 106)

Ao entrevistar alguns assentados, Silva (2018) apontou que o preconceito vivido pelo convívio desses na cidade, representou importantes marcas constituintes da formação identitária daqueles. Marginalizados ao chegarem em Porangatu, os assentados, denominados por “sem-terra”, retratam sucessivos episódios de preconceito, como citado na descrição a seguir:

[...] Na Mara Móveis [loja do município], uma vez fui lá pra comprar, nem me lembro bem, eles falaram que não tinha interesse de mexer com sem-terra, eu falei: eu num sou sem-terra, eu tenho a terra, “não, nós não tem o interesse de vender”. Não abriram [crediário] porque o endereço é a zona rural e eles só abrem pra cidade, porque não tinha interesse de mexer com sem-terra (SILVA, 2018, p. 43).

O preconceito para com o assentado reflete o preconceito histórico para com o posseiro, esse realizado nas décadas anteriores. Tal movimento, ainda que trata de sujeitos distintos, refere-se ao mesmo personagem social, que foi criminalizado ao longo do tempo: o

contempla diferentes ruralidades, constituídas a partir de conflitos de interesses, configurando contradições de classes. Neste sentido, abandonar o campo para estudar na cidade, trabalhando ao mesmo tempo como doméstica na casa em que vive temporariamente, constituiu-se como parte das novas sínteses e contradições camponesas iniciadas na década de 1980 e que ganhariam continuidades nas décadas seguintes. Deste modo, coabitaram duas perspectivas opostas: a) “porque prolongar o estudo se não há emprego na região”; b) “porque não continuar o estudo se os empregos o exigem”. Compreender este processo implica entender as diferenças de gênero e classe, dentro da macro constituição social, dado que, a partir deste momento, a cultura camponesa conflui suas tramas sociais com a cultura urbana. Neste entrelugar, novas ressignificações (re)surgem no interior da organização social camponesa.

camponês que busca sua terra — em contraposição ao fazendeiro, este sinônimo máximo de respeito em Porangatu. Tal relação evidencia-se pela continuidade da denominação como posseiro, realizada por alguns sujeitos, ao referirem-se aos assentados, demonstrando que do ponto de vista simbólico, ambos os sujeitos configuram o mesmo ator social. Por esse motivo, o preconceito vivido pelo assentado no município é uma consequência das contradições históricas vividas pelos posseiros no mesmo nas décadas anteriores.

1.4 Recampesinização e consolidação da grande fazenda: novas contradições, antigas desigualdades.

Há fortes indícios de uma eliminação da pequena lavoura pela pecuária, seja de fazendeiros, seja de médios criadores, como indicam as tendências atuais. A alternativa agrícola, vale dizer, a sobrevivência de pequenos lavradores deverá implicar transformações substanciais no processo de trabalho. A presença de um arado não fará que o sitiante deixe de ser camponês [...]. Mas a dependência crescente para com condições externas à unidade produtiva parece indicar que se aproxima um novo capítulo da subordinação camponesa, a subordinação do próprio processo de trabalho. Com a interferência direta sobre o processo do trabalho pelos agentes do capital (órgãos governamentais, cooperativas, etc) a “subsunção indireta” ao capital será menos indireta.

WOORTMANN (1983, p. 228)

Com o aprimoramento das tecnologias voltadas para a pecuária, como a manipulação genética do gado e das pastagens, bem como a inserção de rações industrializadas e o desenvolvimento de vacinas, a modernização financiada pelo capital possibilitou que os resultados atingidos levassem a um grande aumento de produtividade. Todos esses elementos tornaram-na, agora de modo definitivo⁷⁶, o principal sistema de produção da grande fazenda em Porangatu. Modificando, conseqüentemente, a paisagem e o ambiente para estes se adequarem às mudanças. E, conseqüentemente, gerando também uma reorganização social, proporcionada pela consolidação da lógica do modelo da tecnologização, em contraposição ao tradicional, este realizado pelo *peão/boiadeiro/agregado* (MOTTA, 1983), assim diversas mudanças ocorreram no campo ao longo das décadas de 1970 e 1980, tendo implicações também nas últimas décadas.

⁷⁶ É preciso destacar que a pecuária, desde a fundação do município, sempre esteve presente como um dos principais modos de produção da grande fazenda, contudo, o cultivo de arroz, a partir da financeirização da agricultura inaugurou a inserção do mercado e da multiplicação do lucro. Entretanto, é somente neste período que tal multiplicação atinge a pecuária com a maximização do lucro pela ampliação do uso tecnológico.

Dessa maneira, ao modificar a lógica de trabalho pela mudança nos *modos de fazer* no campo, conseqüentemente tal reorganização alterou a conjuntura social, dada a diminuição da oferta de trabalho no campo. A figura nº 12 possibilita observar como a pecuária bovina, em contraposição à suína e de aves, teve um crescente desenvolvimento, representando a grande inserção de capital na área. Por outro lado, tal contraposição também indica as diferenças entre as práticas tradicionais no campo e a modernização capitalista.

Os dados referentes ao fornecimento de crédito do Banco do Brasil (ver figuras nº 13 e nº 14), permitem ainda analisar os impactos e movimentos da mudança no modo de produção da grande fazenda, transitando da agricultura para a pecuária. Não há dados para problematizar se o arroz representou, como destacado pela CONAB (2015), somente uma produção de transição e preparação do solo para a pecuária, contudo, fato é que este foi o movimento realizado no município. Por outro lado, como afirmaram alguns entrevistados nesta pesquisa, houve mudanças críticas no clima do município ao longo das últimas décadas, afetando diretamente a periodicidade e a quantidade das chuvas, o que impactou diretamente na agricultura da grande fazenda, como também do camponês, trazendo assim implicações no cultivo de arroz.

Figura nº 12: Efetivo de Rebanhos: Bovino, Suíno e Aves – Porangatu (1950-1995)

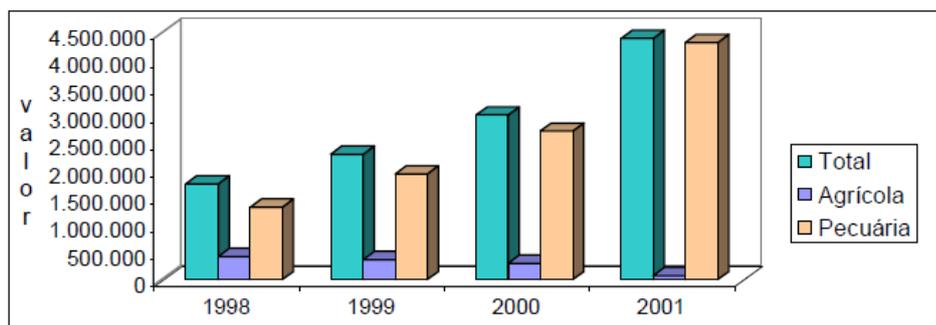
Ano	Bovino		Suíno		Aves	
	Total	Incremento	Total	Incremento	Total	Incremento
1950	45.932	-	7.453	-	16.564	-
1960	42.680	-7,08%	13.170	76,71%	86.444	421,88%
1970	58.633	37,38%	12.800	-2,81%	72.141	-16,55%
1975	107.666	83,63%	13.226	3,33%	58.312	-19,17%
1980	140.607	30,60%	14.157	7,04%	71.124	21,97%
1985	211.537	50,45%	20.727	46,41%	96.075	35,08%
1995	280.029	32,38%	-	-100,00%	-	-100,00%

Fonte: IBGE: Censos Agropecuários
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 118)

Ao observar com maiores detalhes os dados referentes à pecuária é possível problematizar diferentes estratos desse setor. Os rebanhos bovino e avícola foram (ver figura nº 13), e ainda continuam sendo, os principais sistemas de produção pecuários no município, significando sua consolidação como modo de produção. Por outro lado, a pecuária leiteira e a produção de suínos e de aves, tradicionalmente, estabeleceram proximidades com as estratégias produtivas camponesas, destinadas, em sua grande parte, para o autoconsumo ou venda local de excedentes.

Figura nº 13: Aplicações realizadas pelo banco do Brasil para Custeio da Agropecuária – Porangatu (1998-2001)

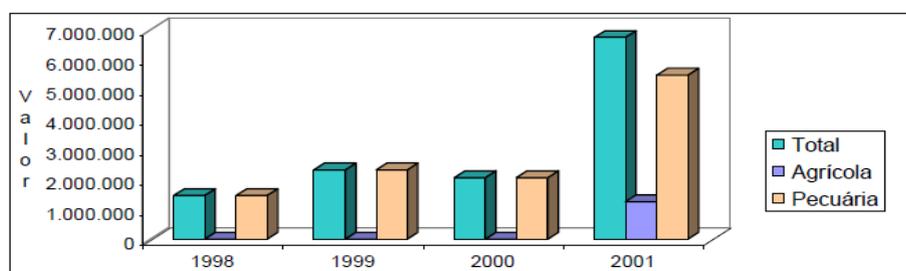


Fonte: Banco do Brasil (levantamento 1998-2001)
Organização dos dados: Soares, Walquíria Santos

Fonte: Soares (2002, p. 182)

Ao observar o rebanho bovino e seus dados quantitativos é possível problematizar, que mesmo dentro desse modo de produção ainda há diferentes finalidades e, por conseguinte, *modos de fazer*. Na figura nº 15 observam-se quatro finalidades do rebanho bovino: para o corte, para o leite, para os animais de trabalho e para o corte e leite simultaneamente.

Figura nº 14: Aplicações do Banco do Brasil para Investimento na Agropecuária Porangatu (1998-2001)



Fonte: Banco do Brasil (levantamento 1998-2001)
Organização dos dados: Soares Walquíria Santos

Fonte: Soares (2002, p. 183)

Tais dados, que se referem ao período de 1970 até 1995, revelam também diferentes concepções de produção. O rebanho bovino para o corte e o rebanho bovino para o leite implicam especializações, além de possibilitarem uma produção em maior escala, aproximando-se, portanto, do modelo da “grande fazenda goiana” (MOTTA, 1983).

Por outro lado, dados quanto ao rebanho bovino para o corte e leite simultaneamente, indicam uma complementariedade e não especialização de práticas, aproximando-se das “práticas camponesas” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1987). Em igual modo, o uso de

animais no trabalho faz parte das estratégias camponesas e representa uma oposição a modernização rural, com os tratores e demais maquinários.

Figura nº 15: Finalidade do Rebanho Bovino – Porangatu (1970-1995)

Ano	Total	Corte	%	Leite	%	Corte e Leite	%	Animais de Trabalho	%
1970	58.633	26.390	45,01	27.183	46,36	4.957	8,45	103	0,18
1975	107.660	88.856	82,53	4.322	4,01	14.431	13,40	57	0,05
1980	140.607	124.016	88,20	11.049	7,86	5.541	3,94	1	0,00
1995	162.000	114.000	70,37	48.000	29,63	-	-	-	-

Fonte: IBGE: Censos Agropecuários
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 190).

Assim as transformações no modo de produção da fazenda goiana possibilitam refletir sobre as modificações na estrutura social do campo, uma vez que a compra de maquinários resultou, durante o período de modernização, em uma drástica diminuição da oferta de emprego. E a pecuária, com o seu modo de fazer específico, realizou uma expulsão de agregados, dado que o chão de roça se tornou chão de pastagem (MOTTA, 1983). A expulsão de camponeses, especialmente nesse período de modernização do campo, resultou em um grande fluxo migratório rumo à cidade. Se anteriormente, o campo do Norte de Goiás foi povoado por migrantes advindos de outros estados⁷⁷ (ver figura nº 16), em busca de terra e de novas oportunidades⁷⁸, a partir da década de 1980 há uma inversão, passando a ocorrer uma migração do campo ao centro urbano.

⁷⁷ Brandão (1983, p. 187-8) apontou, sobre os relatos de goianos sobre a ganância dos mineiros. Conforme seus entrevistados, os mineiros eram diferentes, mais voltados ao lucro, o que implicava em um conjunto de práticas e valores distintos. Assim, constantemente viam os demais camponeses como “preguiçosos”, pois não se dispunham a formar excedente para aumentar o lucro, viviam da/para a subsistência, sem a *ganância*.

⁷⁸ Se não levássemos em consideração a migração dos próprios goianos para o Norte de Goiás, os mineiros representariam o maior grupo de migração para esta região. Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, no decorrer do ano de 2019, por vezes, era possível conhecer sujeitos que realizaram o caminho rumo a Goiás, a partir de Minas, ou quando se conversava com um porangatuense, quase sempre se ouvia alguma referência ou histórias sobre os mineiros. Dona Verônica ao iniciar a conversa comigo logo anuncia: “*minha mãe é mineira, de Minas [...]*” ou ao explicar sobre a arrogância dos “*patureba*”, ela adverte: “[...] *Aqui tinha um bucado de mineiro também*”. Dona Miguelina, por outro lado, veio de Minas para Goiás ainda criança, ela lembra-se do trajeto e ainda guarda o medo de atravessar a ponte do Rio Alma, em Ceres-GO. Sua família veio para Goiás após seu pai ser expulso da terra por ter ouvido falar que peão que ficasse muito tempo na terra tinha direito, pela usucapião. Desta forma, mandou-o embora com medo de perder uma parte de suas terras. Ao chegar em Goiás, por volta de 1950, sua família foi trabalhar também como peões para fazendeiros. Os posseiros, conforme sua perspectiva, não eram bem vistos na época. Em história semelhante, Seu Chico contou-me, enquanto tomava um café na sua pequena terra em Minaçu-GO e aposentado por invalidez, que sua família chegou em Porangatu na década de 1970, ficando na região hoje denominada de Capelinha do Cruzeiro e de mesmo nome na época. Como ele diz, sua família veio “[...] *para trabalhar na terra dos outros*”. Entretanto, poucos anos depois que chegaram em Porangatu já migraram em direção a Formoso e Trombas, em busca de terras. Conforme conta, sua família foi

Figura nº 16: Pessoas Não Naturais do Município Onde Residem Por Lugar de Domicílio Anterior – Porangatu (1970-1991)

Origem da População	Migração em 1970		Migração em 1880		Migração em 1991	
	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
Bahia	433	1,67	237	0,68	52	0,13
Ceará	552	2,13	199	0,57	139	0,34
Goiás	10.782	41,67	6.728	19,30	4.511	10,98
Maranhão	522	2,02	185	0,53	106	0,26
Minas Gerais	800	3,09	913	2,62	483	1,18
Pará	20	0,08	-	-	234	0,57
Pernambuco	165	0,64	124	0,36	92	0,22
Piauí	396	1,53	166	0,48	152	0,37
Rio G. do Sul	16	0,06	-	-	34	0,08
São Paulo	239	0,93	329	0,94	328	0,80
Tocantins	-	-	-	-	1.121	2,73
Outros Estados	484	1,87	484	1,39	289	0,70
Total - Migrantes	14.409	55,69	9.365	26,87	7.541	18,36
Total - População	25.874	100,00	34.848	100,00	41.068	100,00

Fonte: IBGE: Censos Demográficos
Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 96).

Entretanto, no final da década de 1990, alguns fatos realizaram significativas mudanças nesse fluxo. A criação do primeiro assentamento pela Reforma Agrária em Porangatu, no ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, representou um importante processo na contramão do fluxo social agrário. Com 81 famílias beneficiadas, a implementação do Projeto de Assentamento (PA) Santa Tereza ocorreu por meio de desapropriação. No ano seguinte, a implantação do PA Pioneira, com 76 famílias, também por meio de desapropriação, indicava um movimento de retorno dos camponeses ao campo, agora em novas condições, o que apontou para a sintetização de novas contradições, além de representar a efetivação de novas políticas públicas (para visualizar a localização de todos os assentamentos do município de Porangatu ver figura 17).

embora pois, em suas palavras: “[...] *era escravizada em Porangatu.*” O motivo se dá por uma prática muito comum no campesinato brasileiro: o patrão, ao receber o funcionário, empresta-lhe um dinheiro para iniciar seus negócios e em contrapartida exige favores de serviços como forma de pagamento desta dívida, entretanto, a dívida nunca consegue ser paga, sempre aumenta, o que impossibilitou a reprodução camponesa familiar e sua continuidade na terra. Mesmo tendo uma escola próxima à capela do cruzeiro, Chico nunca estudou em Porangatu, pois a dura rotina do trabalho não possibilitava. Ao chegarem em Formoso, sua família adquiriu uma terra, melhorando a situação.

Para refletir os assentamentos, enquanto fenômeno de recampesinização⁷⁹ (PLOEG, 2006), é necessário destacar que, com as modificações da organização do trabalho no campo e sua modernização, que se estendeu da década de 1960 até 1980, a impossibilidade de reprodução camponesa levou a uma inversão da dinâmica demográfica urbana e rural. Assim, na década de 1980, com mais pessoas na cidade do que no campo⁸⁰ (ver figura nº 18), a Reforma Agrária representava uma grande demanda popular nacional, ocasionando, não sem lutas e contradições, políticas públicas com tal finalidade. Resultado destas políticas públicas proporcionadas por lutas, os assentamentos no município de Porangatu, na transição da década de 1990 para 2000, representaram uma alteração no fluxo dos sucessivos aumentos do êxodo rural.

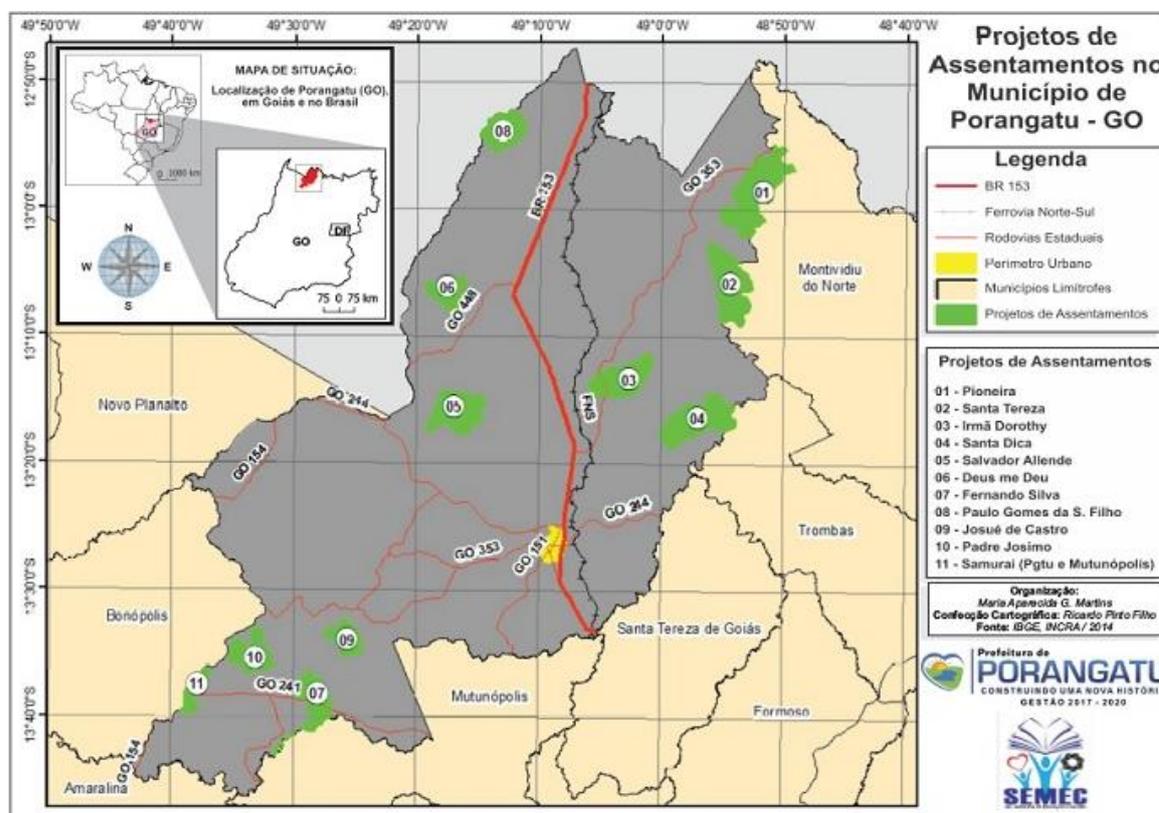
O transporte escolar rural, iniciado em 1997⁸¹ no município de Porangatu, a partir da chegada dos assentados, e essa, somada a presença de demais camponeses que já viviam no campo, representou o resultado de longas mobilizações desses no cenário nacional cobrando políticas públicas voltadas à escolarização no campo. Conforme informou uma antiga funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Porangatu, a finalidade do transporte escolar rural era realizar uma diminuição do êxodo daquelas áreas, dado que a continuidade da escolarização dos filhos de camponeses obrigava a família a mudar-se integralmente ou parcialmente —mãe e filho(a)(s)—, abandonando o campo, pois somente o Ensino Fundamental I era ofertado nas escolas rurais do município até então existentes. Assim, tal política pública representou um grande avanço em direção a possibilidade de permanência no campo e de continuidade dos estudos.

⁷⁹ No caminho de compreender os assentamentos como um movimento de Recampesinização e as contradições inerentes deste processo de retomada e autonomia camponesa sugiro a leitura de Pessoa (1997).

⁸⁰ No cenário nacional, como também na região Centro-oeste, de modo geral, tal inversão ocorreu ainda na década de 1970. Sobre a discussão da urbanização brasileira sugiro a leitura do livro *A urbanização Brasileira* de Milton Santos (1994).

⁸¹ Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou-se obrigatório estados e municípios realizarem o transporte escolar, destinando uma verba específica do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Figura nº 17: Localização dos assentamentos no município de Porangatu-GO



Fonte: IBGE, INCRA (2014)
 Organização: MARTINS, M. A. G. (2018)

Figura nº 18: Dinâmica Demográfica e Taxa de Incremento Populacional Porangatu (1950-2000)

Período		Urbano			Rural			Total						
1950		930			7.792			8.722						
1960		3.862			15.546			19.408						
1970		9.901			15.973			25.874						
1980		21.139			13.735			34.874						
1991		31.905			9.181			41.086						
2000		33.423			6.170			39.593						
Incremento														
1950 - 1960			1960 - 1970			1970 - 1980			1980 - 1991			1991 - 2000		
Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
122,5	315,3	99,5	33,3	156,4	2,75	34,8	113,5	-14,0	17,8	50,9	-33,7	-3,59	4,8	-32,8

Fonte: IBGE – Censos Demográficos.

Organização dos dados: Soares, Walquiria dos Santos

Fonte: Soares (2002, p. 95)

Se o êxodo rural representou a migração de milhares de camponeses, um importante ponto de reflexão se dá quanto ao local nas cidades em que esses historicamente vieram se inserir. Brandão (1981) salienta a marginalização periférica desses sujeitos⁸², expondo a precariedade latente à medida que se observa as condições as quais se submeteram. Seja pelo trabalho, como pela moradia, a falta de melhores condições de vida, em alguma medida, reproduziu-se na zona urbana, até mesmo se intensificando. Ademais, com novos trabalhos e novos *modos de fazer*, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos no trabalho no campo revelam-se de pouca utilidade nos trabalhos urbanos. Dessa forma, muito dos trabalhos de baixa remuneração e pouca qualificação passaram a ser realizados por camponeses na vida na cidade (BRANDÃO, 1981).

Tais dificuldades vividas na cidade pelos camponeses tornaram-se combustível para o desejo de retorno ao campo à medida que esses perceberam, na vida urbana, diferentes lógicas, valores e *modos de fazer* que, por vezes, representaram um conflito com aqueles seus modos já adquiridos no campo. Por isso, para tal população, o prejuízo da vida na cidade não representou somente uma precarização econômica e social, mas também valorativa (WOORTMANN, 1990). Ganhando mais dinheiro do que no campo, mas tendo acesso a menos *fatura* do que lá, esse camponês decidiu novamente fazer o caminho inverso: retornar para o campo⁸³.

Esse processo, a partir da década de 1980, representou intensos movimentos sociais de luta pela terra, em que os assentados surgiram como um dos produtos históricos das conquistas alcançadas. Como exemplo dessas conquistas, em Porangatu tem-se, com 10 assentamentos, a existência de um total de 604 famílias assentadas.

Levando em conta os dados demográficos ao longo dos anos, é possível perceber esse fluxo de retorno ao campo. Já que, conforme os dados do Instituto Mauro Borges (IMB, 2020), no ano de 1980 haviam 13.750 habitantes no campo em Porangatu, já em 1991 esses eram 9.181, em 2000 apenas 6.170, por sua vez em 2010 haviam 6.624 habitantes na área rural, ou seja, em 2010, ano de implementação do último Projeto de Assentamento, a o pequeno aumento da população do campo conseguiu reduzir a crescente queda que se iniciou nas décadas anteriores.

⁸² Durante a realização das entrevistas com os senhores para esta pesquisa, era possível notar que todos estes viviam em bairros periféricos e moradia precária. Assim como conta os assentados, sobre sua migração para a cidade, durante a adolescência, na qual necessitaram realizar trabalhos de pouca qualificação e, portanto, baixa remuneração, além de necessitarem morarem em bairros periféricos, ou no caso de algumas mulheres, morar de favor na casa dos patrões.

⁸³ Sobre a nova configuração dos movimentos sociais de luta pela terra sugiro a leitura de Oliveira (1994).

Contudo, se de um lado, houve um retorno dos camponeses para o meio rural, por outro, inaugurou-se a constituição de novas relações sociais de trabalho na estrutura agrária, ampliando um conjunto de novas demandas sociais para as áreas rurais de Porangatu. Visto como exemplo o fato de que, segundo os assentados entrevistados, o aluguel de pasto constituiu-se como um dos principais meios de produção de renda da maioria deles. Tal prática, muito comum entre os que não possuem gado, contribuiu tanto para a sua sobrevivência e permanência no campo, quanto também atua ampliando o monopólio do fazendeiro, dado que o valor pago por cabeça de gado aos assentados, quando destes é arrendado o pasto por aquele, é inferior ao valor de mercado. Desse modo, para o fazendeiro, tal locação tornou-se um meio muito lucrativo de ampliar a produção, dado que os limites de terra representam uma importante barreira na expansão pecuarista.

Assim utilizando das terras dos assentamentos para expandir a acumulação de capital, tais fazendeiros realizam a consolidação do modelo da grande fazenda, ao mesmo tempo em que possibilitam que os assentados consigam (sobre)viver no campo. Esse modo parasitário realizado pelo fazendeiro, levou a uma importante ressignificação/ruptura das práticas camponesas realizadas pelos assentados (SILVA, 2018). Já que, em más condições econômicas, dado a precariedade da terra na região Norte de Goiás e a dificuldade de acesso à água, a produção tornou-se limitada. Assim, através do aluguel de pasto, o assentado também pode receber cestas básicas, acesso à internet ou até mesmo cabeças de gado, além de outros favores, tornando a relação entre fazendeiro e assentado cercada por trocas mútuas: o assentado recebe o dinheiro/renda necessários para sobreviver e, lentamente expandir os seus modos de produção, e o fazendeiro expande a fronteira pecuarista, ampliando os lucros e, conseqüentemente, também limitando a expansão do camponês, à medida que torna-o seu dependente.

Essa dependência direta ao fazendeiro, que por sua vez é dependente do capital, representa aquilo que Woortmann (1983) afirmou: no fim, tais transformações no campo revelariam a subordinação do próprio processo de trabalho do camponês, em uma subsunção direta ao capital. Entretanto, faz-se necessário refletir qual a amplitude dessa subsunção e quais os seus limites.

Em uma importante análise da dinâmica geral de assentamentos em diferentes regiões do país, Palmeira *et al.* (2004) apresentaram os aspectos econômicos, sociais e culturais e seus reflexos nos impactos que os assentamentos realizaram na região em que foram implementados. Dentre as regiões delimitadas nesta pesquisa, o entorno do Distrito Federal é geograficamente a mais próxima do município de Porangatu e, portanto, será aqui utilizada para comparação de

alguns aspectos. Sendo que o principal ponto a ser levantado é refletir, a partir da comparação dessas duas regiões, quais são as especificidades entre as condições vivenciadas nos assentamentos do Norte de Goiás, em comparação com a região do entorno do Distrito Federal. Em especial, como será apresentado, tal comparação busca expor como os assentamentos do Norte de Goiás vivenciam um processo de abandono pelo poder público.

Importante salientar que na análise realizada por Palmeira *et al.* (2004), a região do entorno do Distrito Federal refere-se a parte do Leste goiano, Noroeste de Minas Gerais-MG e Distrito Federal. É possível destacar muitas diferenças dessa com a região Norte de Goiás, dentre elas: a) a relação com o poder público, b) o engajamento político e social dos camponeses e assentados na região, como também c) nos modos de produção.

É necessário destacar também que a região do entorno do Distrito Federal foi palco de uma intensa migração social durante a construção e constituição de Brasília-DF. Contudo, antes mesmo deste processo, tal região já vivenciava diversos conflitos agrários e disputas territoriais (PALMEIRA, *et al.*, 2004).

Antes de aprofundar nas distinções entre as regiões citadas, faz-se necessário destacar que a condição de assentado tem, na sua relação com o Estado, características próprias, que a distingue da dos demais camponeses. Constituindo-se enquanto sujeitos sociais a partir das contradições e conflitos, os assentados possuem na *luta*⁸⁴ a singularidade de sua identidade. Esses sujeitos sociais tornam-se assentados somente por uma atribuição do Estado (PALMEIRA, *et al.*, 2004), e ao realizar tal atribuição o Estado assume a responsabilidade de viabilizá-lo, dessa forma “[...] o desempenho de um assentamento é um desempenho do Estado” (PALMEIRA, *et al.*, 2004, p. 65), seja assegurando condições iniciais de produção, como também garantindo a continuidade de produção dentro desses limites. Por outro lado, como destacaram Palmeira *et al.* (2004, p. 65), o “privilégio” de ter o acompanhamento do Estado é justamente “[...] estar à mercê das ações ou omissões do Estado”. Dessa forma, o Estado possui uma participação muito intrínseca com a produção e organização dos assentamentos, assim, o poder público representa um importante sinalizador do desempenho de um assentamento.

No entorno do Distrito Federal, como apresentado por Palmeira *et al.* (2004), a relação entre os assentados e o poder público possibilitou importantes conquistas de infraestrutura para os mesmos, como a garantia de acesso aos créditos iniciais, disponibilidade de água e energia, estrada e até mesmo vias de transporte público. Sua relação de proximidade com um grande

⁸⁴ A luta aqui refere-se a uma categoria simbólica muito importante dentro da constituição da identidade do assentado, que pela oposição aos demais povos do campo, conseguiu ter acesso somente pela luta, seja na luta dos movimentos sociais, quanto na violência vivida durante o processo.

centro urbano possibilita também um melhor desenvolvimento das atividades produtivas (PALMEIRA et al., 2004).

Em relação oposta, no município de Porangatu há uma importante distinção quanto à relação entre os assentados e o poder público, uma vez que já houve relatos de preconceito e discriminação por parte de secretários e outros funcionários da prefeitura em algumas gestões, ocasionando tensões e prejuízos para os assentados. A dificuldade de conseguir maquinários e de melhorias nas estradas são as principais reclamação realizadas pelos assentados entrevistados. Contudo, em alguns assentamentos, a dificuldade de conseguir energia elétrica, que já dura mais de 10 anos, representa outro aspecto que salienta o “abandono” retratado pelos assentados para com alguns gestores públicos.

A distância com grandes centros consumidores direciona a produção dos assentamentos para o consumo local no município, o que impõe diversas barreiras nos modos de produção dos assentamentos, uma vez que além de haver uma limitada demanda, ainda há uma competição para com as importações de baixo custo realizada por mercados e sacolões. A compra de produtos produzidos a partir da agricultura familiar para a merenda escolar, através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), seria a ferramenta que atuaria para mitigar esses problemas⁸⁵. No entanto, somente no ano de 2018 é que houve o cumprimento dessa lei em sua totalidade no município, situação mediada por cooperativas e pressões ao poder público, desencadeando novas tramas. Pois, somente quem é filiado a tal cooperativa é que pode realizar a venda, ocasionando uma filiação forçada para todos aqueles que desejam vender. Nesse contexto, somente no ano de 2019 é que também houve uma primeira feira dos produtores familiares, mediada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porangatu.

Outra diferença entre os assentamentos das citadas regiões é o associativismo entre os assentados do entorno do Distrito Federal⁸⁶, que se configura como outro importante aspecto

⁸⁵O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003 e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei 11.947 de 2009, nasceram como programas intersetoriais que, dentre outros objetivos, buscam efetivar e operacionalizar a necessária associação da produção familiar local, e o consumo de alimentos em quantidade e qualidade compatíveis com o conceito de segurança alimentar, conforme definido pela Lei 11.346 de 2006 - Fonte: CARMARGO, BACARINI; SILVA s/d, disponível em <https://www.fcav.unesp.br/Home/departamentos/economiarural/josegiacomobaccarin1559/artigo-temas-versao-publicada.pdf>.

⁸⁶ Em Porangatu, as associações formais entre os assentados são muito pouco numerosas, entretanto, ainda há associação informal entre um pequeno grupo de famílias para uma determinada produção. Sobre uma tentativa de organizar uma associação, um assentado relata que: “[...] A gente tentou uma associação, derramou pro canto. Eu tentei essa associação, aquele negócio, associação, nunca traz benefício pra ninguém, só prejuízo, inclusive desunião. A associação não foi pra frente por causa de que falta de união, em primeiro lugar, não tinha um [pessoa com contato] pra nós tá buscando algum recurso pra base que tava, então o pessoal vai se deslocando, dinheiro não tinha” (SILVA, 2018, p. 58).

positivo para os produtores assentados naquela região. Dado o grande número de associações nos assentamentos da região (PALMEIRA *et al.*, 2004), há uma melhor organização e fortalecimento da produção local, implicando também em uma melhoria nas condições de produção pelo fortalecimento conjunto. Aproveitando-se das proximidades com Brasília e sua grande produção orgânica, os assentamentos, ao possuírem um selo de produção familiar, conseguem um maior valor agregado, desta forma, a união de uma produção conjunta possibilita lidar com outras dificuldades da comercialização do produto.

Se de um lado, os assentamentos da região do entorno do Distrito Federal vivenciaram algumas vantagens produtivas em relação as demais regiões analisadas por Palmeira *et al.* (2004), faz-se necessário também refletir os dados sociais para ampliar a problematização. Do ponto de vista educacional, 64% dos Projetos de Assentamento do entorno do Distrito Federal possuem escolas (PALMEIRA *et al.*, 2004, p. 97), representando grandes avanços para a organização social. E, sobre o grau de escolaridade das pessoas com mais de 30 anos residentes nos lotes da região do entorno do Distrito Federal, observa-se que existe, aproximadamente, 20% de não alfabetizados, 5% com alfabetização somente, 15% estudaram até a 2ª série, 30% até a 3ª ou 4ª séries, 25% da 5ª a 8ª séries e 5% possuem mais que a 8ª série (PALMEIRA *et al.*, 2004, p. 101).

De modo geral, a baixa escolarização sempre foi uma das dificuldades historicamente vivenciadas no campo brasileiro, dado a ausência e/ou pouca efetividade de políticas públicas destinadas à questão. A baixa escolarização dos assentados no entorno do Distrito Federal reproduz uma condição semelhante com as demais regiões brasileiras analisadas por Palmeira *et al.* (2004), com exceção do Oeste de Santa Catarina. A implementação dos assentamentos no entorno do Distrito Federal, de modo geral, através das lutas dos movimentos sociais, acarretou na criação de escolas nos mesmos. Assim tem-se que tal entorno possui 70% dos Projetos de Assentamento com projetos de Educação de Jovens e Adultos (PALMEIRA *et al.*, 2004, p. 102), isso acompanhando grande parte das demais regiões analisadas por Palmeira *et al.* (2004), com exceção do Sudeste do Pará.

Em situação oposta, o município de Porangatu, e a maioria dos municípios do Norte de Goiás, vivenciam uma ausência de escolas nos assentamentos. Conforme informou a Secretaria Municipal de Educação, havia duas escolas localizadas nas regiões que hoje pertencem a assentamentos, contudo uma foi fechada assim que houve a entrega da fazenda para a Reforma Agrária e outra deixou de funcionar nos primeiros anos de implementação do assentamento. A justificativa para ambas serem fechadas foi a mesma: a falta de alunos. Já com a implantação do transporte escolar rural ocorreram o fechamento de múltiplas escolas rurais

no município⁸⁷, uma vez que era mais barato custear o transporte do que a manutenção de uma escola.

Vale destacar ainda para uma melhor análise, conforme ilustrado no quadro nº 1, o grande número de criação de escolas a partir da década de 1960 até 1991, especialmente durante toda a década de 1980, na qual foram criadas 21 escolas. Esse é um período muito importante para refletir a escolarização das populações rurais no município de Porangatu, e que só pode ser compreendido se levarmos em consideração a dinâmica social do período.

Quadro nº 1: Ano de criação e número de escolas rurais criadas no município de Porangatu-GO

Ano de criação das escolas rurais em Porangatu	Número de escolas criadas
1967	4
1970	2
1973	3
1975	1
1978	8
1981	1
1983	3
1984	7
1985	3
1986	4
1987	1
1988	2
1991	2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Porangatu.
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis (2020)

No início da década de 1970 até meados da década de 1990, como já foi anteriormente relatado, ocorreu intenso êxodo rural para o centro urbano de Porangatu, ocasionando, portanto, uma mudança demográfica muito importante na organização social do município. Nesse sentido, o aumento no número das escolas rurais ocorreu ao mesmo tempo em que o êxodo rural se encontrava no seu auge. Dessa forma, o fechamento da maioria dessas escolas ocorreu simultaneamente ao esvaziamento do campo, bem como também em decorrência desse. Tal desencontro implica na implementação de uma política pública vertical desvinculada da realidade camponesa.

No caminho de refletir a reprodução social camponesa, a escolarização da população rural sempre foi uma questão presente no debate público sobre esses povos. A dificuldade de acesso e permanência da escolarização, historicamente, foi responsável por ensejar movimentos

⁸⁷ Deixo no Anexo III uma tabela contendo informações de todas as escolas rurais existentes no município de Porangatu de 1967 até 1991.

sociais de reivindicação de garantia desse direito e de políticas públicas que o abarcassem. Nesse contexto, ao observar os dados da escolarização em Porangatu (ver quadros nº 2 e nº 3) de homens e mulheres de 8 assentamentos do município, é possível visualizar um quadro geral da escolarização desses sujeitos assentados.

Quadro nº 2: Escolarização das mulheres assentadas em Porangatu-GO

Escolarização das mulheres assentadas em Porangatu	Ensino Fundamental I (%)	Ensino Fundamental II (%)	Ensino Médio Incompleto (%)	Ensino Médio Completo (%)	Ensino Superior completo (%)	Não Alfabetizado (%)
PA Padre Josimo	44	11	11	11	8	15
PA Salvador Allende	32	34	5	15	4	10
PA Santa Dica	28	35	5	12	3	17
PA Fernando Silva	36	39	5	5	2	13
PA Josué de Castro	38	31	13	6	-	12
PA Paulo Gomes	19	44	-	25	-	12
PA Irmã Dorothy	40	37	6	15	4	
PA Deus me Deu	56	17	11	5	-	11

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER⁸⁸ (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis (2020)

Quadro nº 3: Escolarização dos homens assentados em Porangatu

Escolarização dos homens assentados em Porangatu	Ensino Fundamental I (%)	Ensino Fundamental II (%)	Ensino Médio Incompleto (%)	Ensino Médio Completo (%)	Ensino Superior Incompleto (%)	Não Alfabetizado (%)
PA Padre Josimo	64	12	4	-	-	20
PA Salvador Allende	72	15	3	5	-	5
PA Santa Dica	52	27	5	3	1	12
PA Fernando Silva	54	27		6		
PA Josué de Castro	45	32	-	5	-	18
PA Paulo Gomes	46	8	15	-	-	31
PA Irmã Dorothy	35	24	-	7	-	7
PA Deus me Deu	57	23	-	4	4	13

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis Silva (2020)

⁸⁸ Foram realizados relatórios econômicos e sociais em alguns assentamentos de Porangatu e região no ano de 2015, encomendados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para a avaliação e implementação de extensões rurais voltadas para ampliar os principais modos de produção de renda no assentamento. Assim, tais relatórios trataram-se de averiguar a dinâmica econômica e social para apresentar alternativas de ampliação de renda.

Com destaque para uma grande parte que se encontra possuindo somente o Ensino Fundamental completo, a alta porcentagem de assentados que não possuem a alfabetização demonstra a precariedade histórica da escolarização da população camponesa e a negação desse direito a esses povos. Além disso, é possível também observar uma diferença de gênero no acesso à escolarização, dado que as mulheres assentadas representam uma maior porcentagem dentre aqueles que possuem o Ensino Médio ou Ensino Superior, indicando uma mudança na organização social tradicional camponesa, na qual constituía-se pela exclusão da escolarização feminina.

Ao comparar tais dados com a escolarização dos assentados no entorno do Distrito Federal é possível ver aproximações, indicando as similitudes de uma precarização de acesso à escolarização pelas populações rurais, especialmente aos “camponeses fracos” (WOORTMANN, 1983, p. 214). Além disso, tal processo de precarização também é aliado a outros aspectos, como a proporção étnica (ver quadro nº 4) que também reflete outras desigualdades, à medida que salienta as assimetrias étnicas dentro da estrutura social brasileira, produzida a partir de um racismo estrutural⁸⁹.

Quadro nº 4: Proporção étnica dos moradores assentados em Porangatu-GO

Auto Declaração	Negros (%)	Pardos (%)	Branços (%)
PA Padre Josimo	10	69	10
PA Salvador Allende	34	50	16
PA Santa Dica	18	64	18
PA Fernando Silva	23	56	21
PA Josué de Castro	29	63	8
PA Paulo Gomes	23	67	10
PA Irmã Dorothy	10	66	24
PA Deus me Deu	20	61	19

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis

Já analisando sobre o status de sua condição (ver quadro nº 5), a maioria dos assentados em Porangatu classifica que melhoraram sua situação de vida após irem para o assentamento. Havendo aqui uma confluência com os dados gerais apresentados por Palmeira *et al.* (2004), sobre as demais regiões analisadas em sua pesquisa. Contudo, é necessário problematizar quais os elementos levam a tal melhora.

⁸⁹ Sobre o racismo estrutural sugiro a leitura de Bersani (2017), o qual realiza uma análise do racismo estrutural em conjunto com o direito à educação.

Neste caminho, a posse da terra representa uma grande mudança dentro da organização social camponesa, seja como agregado ou posseiro, em sua maioria (ver quadro nº 6), os assentados advêm de famílias que sempre viveram no campo, contudo, dentre estes, poucas famílias tiveram a posse da terra, assim a condição de assentado e a posse da terra representa um marco na história de muitas dessas famílias.

Quadro nº 5: Classificação da condição atual pelos assentados em Porangatu-GO

Classificação da condição atual	Melhorou muito (%)	Melhorou um pouco (%)	Continua igual ao que era antes (%)	Piorou um pouco (%)	Está muito pior (%)
PA Padre Josimo	48	48	4	-	-
PA Salvador Allende	25	65	4	6	-
PA Santa Dica	35	52	9	4	-
PA Fernando Silva	40	51	6	3	-
PA Josué de Castro	22	48	26	4	-
PA Paulo Gomes	32	53	10	5	-
PA Irmã Dorothy	52	46	2	-	-
PA Deus me Deu	42	38	8	8	4

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis (2020)

Quadro nº 6: Situação anterior a vinda ao assentamento

Situação anterior ao assentamento	Sempre trabalhou no campo (%)	Trabalhou parte do tempo na cidade (%)	Nunca havia trabalhado no campo (%)
PA Padre Josimo	86	12	2
PA Salvador Allende	63	33	4
PA Santa Dica	72	27	1
PA Fernando Silva	85	15	-
PA Josué de Castro	92	5	3
PA Paulo Gomes	60	40	-
PA Irmã Dorothy	77	23	-
PA Deus me Deu	76	22	2

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis

Além disso, a renda obtida pelos assentados, ainda que seja para eles longe do ideal, representa um importante elemento de melhora⁹⁰, visto que com a impossibilidade de realizar

⁹⁰ Ao refletir sobre as condições do passado e as atuais, observa-se contradições entre um passado de fartura, mas também marcado por sofrimentos, com contraposição a um presente sem fartura, mas marcado por menos sofrimentos. Nesta contraposição de diferentes tempos e diferentes realidades é possível visualizar tais contradições nas falas de uma assentada, na qual reflete sobre as condições de passado e presente: “[...] O preconceito não mudou, quando nos vivíamos lá, era um estado de miséria muito grande, porque quem tinha 6

um autossustento na/da terra, o dinheiro representa o acesso à alimentação e outros itens considerados essenciais. Conforme detalhado nos relatórios da FUNDATER (2015), ao se analisar a origem da renda, foram detalhados os seguintes elementos: a) venda de produtos do lote; b) serviços e/ ou comércio no lote ou assentamento; c) serviços e/ou comércio na cidade; d) trabalho em outras propriedades rurais ou agroindústrias; e) aposentadoria e pensões; f) programas assistenciais do Governo; g) Trabalhos esporádicos.

Desses itens, a venda de produtos do lote (ver quadro nº 8), o trabalho em outras propriedades rurais ou agroindústrias, as aposentadorias e pensões e os trabalhos esporádicos representaram a maior parte da origem da renda obtida pelos homens assentados. Já a venda de produtos do lote, os serviços e/ou comércio na cidade, as aposentadorias e pensões e os programas assistenciais do Governo representaram a maior parte da origem da renda das mulheres assentadas⁹¹.

Quadro nº 7: Contribuição por Gênero na Renda dos Assentamentos

Contribuição por Gênero na Renda (R\$)	Homem	Mulher	Total
PA Padre Josimo	825,94	461,69	1287,63
PA Salvador Allende	671,48	377,33	1048,81
PA Santa Dica	1043,97	488,21	1532,18
PA Fernando Silva	920,16	420,70	1340,86
PA Josué de Castro	805,74	395,96	1201,70
PA Paulo Gomes	771,11	290,11	1061,21
PA Irmã Dorothy	1184,73	330,78	1515,51
PA Deus me Deu	620,00	252,32	872,32

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER (2015)
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis

filhos, não tinha nem cama pra dormir, alimentar esse tanto de criança com o salário mínimo da época... então era olhado com muito preconceito pelo fazendeiro da época, pelas pessoas da cidade. Hoje eu acho que estou muito bem, mesmo que a casa não seja muito boa, que dependemos das coisas do governo ainda, mesmo assim, acho que estou muito bem, encaminhamos bem na vida, devido como nós vivíamos lá atrás, mas a sociedade continua olhando com preconceito, porque ainda estou na classe do pobre. Estou 10 vezes melhor, porque tenho onde viver o resto da vida, tenho onde cair morta, porque devagar a gente vai conquistando, acredito nisso, percorrendo o caminho correto. Naquela época, quem vinha para trabalhar nas fazendas dos outros não podia plantar nem criar nenhum animal, era trabalho escravo. [...] As pessoas achavam que eram tristes antes, mas na realidade elas eram felizes, tinha fartura de comida de amigos, não tinha televisão, mas tinha essas coisas, sempre muita fartura de comida. Se quer ter muito, hoje em dia. [...] Eles ouviam o rádio, naquela época só tinha radio, a conversa do rádio. Quem estava na roça, estava isolado das notícias, do que acontecia. Como o regime militar, nem sabíamos que estava acontecendo. Não fomos diretamente afetados na roça. Meu pai fez até a 4 série, minha mãe era analfabeta, então ele era quem mandava, era o governo da casa, todo mundo obedecia. Nós não íamos na cidade, fazíamos compra nas vendas, que são botecos no meio do mato, andávamos uns 30 km a pé e chegávamos lá. La tinha um básico: cachaça, café, açúcar, arroz, feijão, fumo de rolo. Nos comprávamos só o básico: açúcar, arroz nós plantávamos, café nos colhíamos de meia com os outros.” (SILVA, 2018, p. 26-7)

⁹¹Sobre a pluriatividade no contexto rural ver: Schneider (2003a; 2003b) e Mattei (2007; 2008).

A diferença de gênero na origem da renda das famílias assentadas (ver quadro nº 7) salienta a separação do trabalho dentro da organização social camponesa, mesmo que isso não implique em uma submissão direta da mulher ao homem nos assentamentos⁹².

Quadro nº 8: Número de famílias que comercializam determinado produto por assentamento

Número de famílias que comercializam determinado produto*	P. A. Padre Josimo	P. A. Salvador Allende	P.A. Santa Dica	P.A. Fernando Silva	P.A. Josué de Castro	P.A. Paulo Gomes	P.A. Irmã Dorothy	P.A. Deus me Deu
Gado de corte	17	4	23	11	-	1	22	2
Leite de derivados	9	9	24	9	5	-	26	2
Aves	9	19	31	25	3	8	19	16
Suínos	2	4	4	5	1	1	5	4
Mandioca	1	4	8	3	-	-	2	5
Farinha / Polvilho	-	8	10	9	1	2	4	2
Hortaliça	-	6	10	5	-	-	2	-
Mel	-	3	-	-	-	-	-	-
Milho	-	2	5	5	4	-	-	4
Cana-de-açúcar	-	2	-	-	-	-	-	-
Ovos	1	2	13	9	1	3	-	4
Gergelim	-	1	2	24	1	-	12	-

* Há outros produtos descritos nos relatórios, contudo, optou-se por construir esta tabela utilizando somente produtos que possuam no mínimo duas famílias produzindo em pelo menos um assentamento.

Fonte: Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás – FUNDATER
Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis

É necessário destacar que o quadro nº 8 representa somente a comercialização de produtos pelos assentados, ou seja, foram produzidos com a intenção de venda, ou foram vendidos os excedentes, desse modo, é necessário destacar que a produção para o consumo representa uma outra parte, não indicada na tabela, do todo, e que representa a maioria da produção agrícola dos assentados.

No entanto, ao observar a comercialização dos produtos, produzidos nos assentamentos no município de Porangatu, tem-se uma percepção quanto a uma parte dos modos de produção neles realizados. De modo geral, os assentamentos reproduzem algumas estratégias produtivas dominantes no município: a pecuária bovina, seja do gado de corte ou a

⁹² Ao analisar a categoria “*pai de família*” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 12) no assentamento Salvador Allende no município de Porangatu, Silva (2017, p. 105-6) salienta que o saber técnico se encontrava presente entre homens e mulheres e, portanto, ambos exerciam a liderança de algumas ações técnicas. Seja em conjunto ou alternadamente.

produção de leite, bem como a pecuária de aves. Assim a agricultura, pouco praticada recentemente nos assentamentos⁹³, representa a continuidade da ascensão da pecuária como o principal modo de produção.

Mesmo que do ponto de vista ideológico os assentamentos tenham surgido como um processo contra hegemônico frente ao modelo dominante do agronegócio (EGAS, 2008), os assentados não estão isolados das sínteses e contradições do campo, assim reproduzem-nas. Entretanto ainda representam uma possibilidade de mudança desse contexto. Ambivalência e contradição que fazem parte da constituição social e econômica dos assentamentos.

As contradições expostas ligam-se à constituição histórica da estrutura agrária do município de Porangatu que aponta para o fortalecimento e dominação do modelo da grande fazenda goiana frente ao modelo do campesinato (WOORTMANN, 1990). Como será possível observar no segundo capítulo, apesar dos esforços contrários, os assentados não conseguiram fugir da reprodução das contradições instauradas no município, seja nas práticas historicamente realizadas pelos camponeses, ou subalternizando-se aos fazendeiros.

Cabe refletir, por conseguinte, de que modo a escolarização participa dessas questões, seja pela reprodução de contradições anteriores, como também pela produção de novas. De todo modo, a relação entre os sujeitos do campo e a escola encontra-se diferente do que nas décadas anteriores, assim, o principal questionamento é: tais diferenças representam uma alteração no *modus operandi* da estrutura agrária ou somente contribui para a sua manutenção?

⁹³ É necessário destacar que a partir de meados da década de 1990 até 2005, período de implementação dos primeiros assentamentos no município de Porangatu, houve muitas roças comunitárias de arroz, milho, abóbora e outros cultivos. Nesse período, quando ainda não havia sido efetivado a divisão dos lotes, toda a produção era feita em conjunto, o que ampliava a produtividade. Depois da separação dos lotes, quando o trabalho se tornou individualizado em suas parcelas, as roças sumiram, dado que fazer uma roça sozinho, sem dinheiro para investir ou mão de obra para trabalhar tornou-se pouco viável. Sobre as roças comunitárias realizadas pelos assentados em Porangatu, há uma reportagem do Globo Rural retratando o processo, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=KUVj414_q8A&t=7s

CAPÍTULO II

TRANSITANDO ESPAÇOS, CONSTITUINDO VIVÊNCIAS: O CAMPO, A CIDADE E A (RE)PRODUÇÃO SIMBÓLICA

O presente Capítulo tem por finalidade refletir a (re)produção simbólica realizada pelas crianças e adolescentes do assentamento Salvador Allende⁹⁴, apresentando aqui os dados etnográficos produzidos durante as observações participantes e pelas entrevistas abertas e semiestruturadas, realizadas durante as visitas a campo ocorridas ao longo do ano de 2019. Assim, buscando refletir o cotidiano desses sujeitos, tem-se, no transitar entre os espaços rurais e os espaços urbanos, a constituição das relações sociais estabelecidas.

A partir das entrevistas realizadas junto a alguns desses sujeitos quanto a sua rotina diária de vida, optou-se por dividir este capítulo em 4 subtópicos, buscando assim recortar elementos específicos de suas constituições simbólicas. Sendo relatado por aqueles, como o primeiro contato do dia, o junto às suas famílias, durante a maior parte da manhã, aqui o primeiro subtópico então busca refletir as relações sociais estabelecidas entre tais sujeitos, a família e os demais moradores do assentamento. Isso através da observação de como ocorre a transmissão dos saberes camponeses e, mais precisamente, o conteúdo desses saberes. Refletindo as (re)significações simbólicas acerca do campesinato realizado pelas crianças e adolescentes.

Posteriormente, o segundo subtópico reflete as vivências realizadas dentro do transporte escolar. Considerado pela maioria dos entrevistados como uma das principais dificuldades na realização dos estudos, tal vivência representa muito mais do que o simples transitar entre espaços, ele demarca conflitos e desigualdades. Representando, portanto, um local específico das relações sociais entre as crianças e adolescentes e seus pares.

O terceiro subtópico, problematiza a vivência escolar, analisando a constituição simbólica dessa, ao mesmo tempo que apresenta as tramas sociais de tal espaço. Representando um local de encontro, a escola é, para as crianças e adolescentes do assentamento, o primeiro espaço de interação social com as crianças da cidade. Tal fato demarca uma primeira camada

⁹⁴Conforme os assentados entrevistados, a escolha do nome do assentamento, quase sempre, é carregada por um simbolismo. A figura que será homenageada representa um importante sujeito simbólico na luta pela terra, seja no município, no estado, no país ou no mundo. De acordo com os assentados, no PA Salvador Allende, a escolha do nome não partiu dos assentados, mas sim como uma sugestão das lideranças regionais do movimento que afirmaram não haver nenhum assentamento em Goiás com o nome e, portanto, seria a primeira homenagem a Salvador Allende no estado. Por sua vez, o ex-presidente Salvador Allende é um importante símbolo da luta pela reforma agrária na América Latina. Eleito presidente do Chile em 1970 ele realizou a implementação de um grande projeto nacional de reforma agrária, que foi interrompido por um duro golpe militar no país.

na formação simbólica daqueles sujeitos: a partir desse encontro é que percebem-se como moradores do campo, bem como assentados. Ademais, é também pela escola que eles possuem contato com diferentes conjuntos de práticas e valores, fazendo oposição ao saber e práticas camponesas.

Por fim, o quarto subtópico apresenta as tensões e tramas desse entrelugar de vivência simbólica das crianças e adolescentes do assentamento. Que, uma vez localizados entre a vivência urbana e camponesa, (re)significam práticas e valores da organização social camponesa, ao mesmo tempo em que atribuem valor para ambas as vivências. Legitimados pelos pais, a escola representa um importante papel de transmissão de saber e de interação social e, portanto, simbólica. Tendo no compromisso com a formação de um sujeito urbanizado, com as contradições e perspectivas urbanas, a escolarização também realiza modificações na própria organização social camponesa no assentamento. Desse modo, este subtópico apresenta tais contradições e implicações que a contraposição de espaços realiza, seja na constituição simbólica dos sujeitos focos desta pesquisa, bem como na organização social no assentamento.

2.1 “*Eu acordo e ajudo minha mãe a fazer os trem*”: as (re)significações do campesinato

No caminho de refletir como as crianças e adolescentes do assentamento Salvador Allende apreendem as estruturas simbólicas do campesinato, será apresentado dois aspectos: 1) o que constitui, para estes sujeitos, as práticas camponesas e os valores que as fundamentam; 2) como se dá a transmissão destas práticas e seus valores.

Para além de fazer canteiros, ter os cuidados com as criações e com o gado, o concerto de cercas e outras práticas da rotina de trabalho no campo, os *modos de fazer* camponês implicam também práticas simbólicas que ultrapassam o fazer pragmático (WOORTMANN, 1990). As relações de equivalência nas trocas realizadas, o cálculo na venda dos produtos e outras práticas representam ações simbólicas compostas por lógicas específicas.

Dessa maneira, para refletir o conteúdo dos saberes camponeses é preciso examinar como ele se forma. E contextualizar, dessa maneira, as condições materiais e econômicas que se configuram como a base constituinte do conteúdo simbólico dos saberes camponeses se constitui um primeiro passo em tal processo.

A comparação entre os contextos vivenciados pelos jovens, adolescentes e crianças evidencia diferenças significativas. Em sua maioria, os filhos jovens vivenciaram o processo de ingresso de seus pais nos movimentos sociais, realizando a transição da vida na cidade para a

vida no campo. Tal experiência representa o pano de fundo da produção simbólica desses sujeitos. Alguns trechos das entrevistas realizadas possibilitam refletir sobre como esses simbolizam essa transição, expondo, inclusive, as multiplicidades e contradições existentes entre suas distintas vivências:

[...] Nossa, porque tipo assim, em questão de amizade também, e também era uma coisa que a gente nunca pensou na vida. Ainda mais que a gente eu tinha o que... 12 anos de idade. Eu tinha uma coisa na cabeça né, para mim minha vida era aquilo, aquela casa, aquela família, aquela escola, aí do nada da noite pro dia, porque foi muito rápido, aí do nada minha mãe chegou e falou: “nós vai embora, nós vai embora”. Com 12 anos de idade o que vou fazer, fugir de casa? Nós viemos embora. No dia que a gente chegou eu chorei a noite inteira, eu falava grilada: “quero ir embora, quero ir embora”. Mas aí depois com o tempo a gente vai acostumando, crescendo a gente vai aprendendo mais as coisas. (JOVEM EGRESSA B, 25 ANOS)

Rapaz, para mim foi uma mudança radical. Para nós, como estávamos loucos para mudar, nós queríamos o novo. Saber como era. (JOVEM EGRESSO F, 27 ANOS)

- [...] foi justamente na época que eu tinha uns doze anos que meus pais ingressaram no MST, no movimento. Aí, eu não achei um choque assim não, eu achei normal, porque minha mãe sempre ensinou as coisas para a gente que isso era normal. Mas foi um choque de realidade, porque com treze anos a gente mudou, quando tinha treze anos a gente mudou para Porangatu, aí eu falei: meu Deus, interior, meu Deus o que que é isso aqui

- Na época você não queria vir?

-Não, eu não. Assim, eu acho assim, que lá em Goiânia eu tinha uma vida completamente diferente né. A gente era pobre mesmo, tinha uma casa muito simples, mas lá é outro mundo né. Muito mais pessoas, tinha uma visão completamente diferente. Quando eu cheguei aqui eu tive um choque mesmo. Aí, logo nós moramos um tempo aqui na cidade né, aí depois nós fomos para a fazenda. Aí que foi esquisito mesmo. Eu falei: meu Deus, fazenda, roça (JOVEM EGRESSA A, 25 ANOS)

Conforme salientaram os jovens durante as entrevistas, a transição da vida urbana para a vida no campo representou uma mudança radical, quase sempre associada, inicialmente, a uma ideia de retrocesso. Por sua vez, os saberes do campo para os jovens constituíram-se em oposição aos saberes da cidade, estes apreendidos através do convívio social urbano. Diferentemente do que ocorre quanto às crianças e adolescentes do assentamento, dado que para esses, ao contrário do que sucedeu aos jovens, os saberes da cidade foram constituídos em oposição aos saberes do campo, uma vez que ao nascerem, após a implementação do assentamento, para as crianças e adolescentes, o campo foi o seu primeiro local de (re)produção simbólica, diferentemente dos jovens que tiveram, por seu turno, na cidade esse espaço.

Essa oposição não implica que ambos os saberes não pudessem se complementarem, como de fato o fazem, mas exprime um contraste. Como bem salienta uma jovem entrevistada: “[...] eu aprendi coisas que eu não aprendi lá, que eu não sabia nem como debulhar um milho”. Tal oposição implica então na constituição simbólica de dois espaços, que se inter-relacionam,

mas que possuem especificidades. Por este motivo, para esses sujeitos fez-se necessário apreender a constituição dos *habitus* e sua relação dialética com a constituição do *campo* (BOURDIEU, 1980).

Ao comparar a apreensão simbólica, entre as crianças e adolescentes e os jovens, não há importantes descontinuidades e rupturas. Visto que, dos 18 jovens do assentamento, somente 1 permaneceu trabalhando na propriedade com os pais, o restante migrou para a cidade⁹⁵. Já, entre as crianças e adolescentes entrevistados, a maioria, com a exceção de um adolescente⁹⁶, manifestaram o interesse de migrar. Por outro lado, se compararmos as vivências desses sujeitos com a dos seus pais, há importantes diferenças constituintes, possibilitando refletir o movimento dos saberes entre as gerações.

De modo geral, a inserção da escolarização como uma prática obrigatória, implicou na principal justificativa para a alteração dos *modos de fazer* historicamente constituídos para as crianças, adolescentes e jovens do campo. Se antes o trabalho na terra representava uma prioridade maior que o estudo, agora a escolarização é o principal papel desempenhado por eles dentro da organização social camponesa.

Refletindo sobre a cultura camponesa e como ela se relacionava com a escolarização, Brandão (1990) apontou que a falta à escola para auxiliar o trabalho no campo representava uma das principais reclamações escolares durante a década de 1980. Por outro lado, ele também apontou que a principal reclamação dos pais era de que a escola não compreendia as necessidades camponesas⁹⁷.

⁹⁵Dentre os jovens entrevistados, 3 mulheres disseram ter o interesse de futuramente retornar para o campo. Contudo, tal interesse não se constitui como um objetivo a curto ou médio prazo, mas sim algo a se fazer após a aposentadoria ou próximo a ela. Dessa forma, o retorno ao campo não tem relação com o trabalhar e viver no/do campo, mas sim aproveitar um bem-estar do campo.

⁹⁶Esse foi um dos primeiros adolescentes que tive contato no assentamento. Quando o conheci, sua mãe havia me informado que ele tinha retomado os estudos 3 anos após a sua desistência, quando havia decidido parar após os frequentes casos de bullying vividos na escola e no transporte escolar, devido sua condição de obeso e como assentado. Contudo, no ano de 2020, um ano após retornar os estudos ele novamente abandonou-os, dessa vez anunciando ser definitivo. Esse adolescente cursava o 8º ano, tendo 18 anos, após também ter sido reprovado algumas vezes. Ele é o filho do meio de uma família de 3 filhos. O filho mais velho também não concluiu os estudos, parando no Ensino Médio. Ele vivenciou o processo de migração para o assentamento e atualmente reside em Goiânia, com familiares, trabalhando como pedreiro e também como *influencer*, conforme disse o filho mais novo, transmitindo na internet vídeos dele jogando *Free Fire*, um dos jogos mais populares para celular no país. Com 20 anos, seu maior sonho é tornar-se famoso com suas transmissões de jogos, sendo uma inspiração para o irmão mais novo, que deseja também seguir os mesmos caminhos. Também vivenciando bullying por causa do sobrepeso e pela condição de assentado, no transporte escolar e na escola, o filho mais novo, com 15 anos, já reprovou 3 anos consecutivos, contudo nunca havia deixado de estudar. Durante a entrevista, porém, afirmou pensar nessa possibilidade. Enquanto o filho mais novo afirma querer ir embora do assentado e não ter interesse em nenhuma prática realizada ali, o filho do meio não deseja viver na cidade, prefere o isolamento do campo e realiza todas as práticas camponesas com sua mãe, que cria os filhos sozinha.

⁹⁷Ao entrevistar Dona Lucinda, que trabalhou durante as décadas de 1970 e 1980 como professora na zona rural do município de Porangatu, foi possível observar tal tensionamento em seu relato. Ao contar os constantes êxodos rurais durante o período de colheita e plantio, ela afirma os desafios que ela, como professora, vivenciou para

Entretanto, não houve, no decorrer da presente pesquisa, nenhum caso de falta escolar com a finalidade de desempenhar algum trabalho no campo. De modo geral, a inserção da escolarização como a principal atribuição para as crianças e adolescentes representou uma modificação estrutural na organização social do trabalho no campo e, conseqüentemente, das práticas camponesas. Por esse motivo, algumas tensões observadas entre os agentes do saber camponês familiar e o do saber escolar, derivam a partir de tal movimento de inserção. Dessa forma, o atual conteúdo dos saberes do campo está diretamente ligado com tal relação e suas contradições.

Por outro lado, se a prioridade da escolarização se modificou, a atribuição da finalidade da escola também acompanhou tal processo. Podendo ser refletida ao comparar as percepções das famílias e dos filhos. Visto que, enquanto os jovens, durante as entrevistas, diziam que a finalidade da escola era se qualificar para o mercado de trabalho urbano, as famílias reafirmavam a importância da escola(rização) para a formação do sujeito:

Eu tenho esperança dos meus filhos aprender algo de bom ainda na escola. Eu ainda confio, peço a Deus, pra por bom professor lá dentro, que não esteja ali so pelo dinheiro somente, mas um bom profissional, pra ensinar boas coisas pra eles, que eu tento ensinar aqui em casa. Mas queria um futuro bom pros meus filhos. (ASSENTADA H)

Eu acho que a escola é a única coisa que um pai e uma mãe pode dar pra um filho que ninguém pode tirar, é tudo. [...] Porque através do estudo que o ser humano em si vai saber o que quer da vida, que eles possa obter uma profissão, uma formação, pode até ser que não chegue em uma faculdade e formar, mas sabendo ler bem, escrever bem, várias coisas, já é melhor né. (ASSENTADA I)

Ao observar esse movimento e as vivências dos assentados, tem-se que a experiência da vida na cidade relacionou-se diretamente com tal processo. Em sua maioria, os assentados entrevistados possuem somente o Ensino Fundamental, completo ou incompleto. Sendo que essa baixa escolaridade representou para aqueles grandes obstáculos durante a passagem pela vida na cidade, ainda na sua adolescência e juventude. Dessa forma, a partir dessas dificuldades, o estudo dos filhos também é visto como uma forma de melhorar as chances de emprego e de possuir melhores condições na cidade⁹⁸. Como salientou uma assentada: “[...] sem estudo não

convencer os pais a não deixarem os filhos faltarem. Simbolizando esse conflito cultural entre uma escolarização que não compreendia a cultura camponesa, tal tensionamento será aprofundado posteriormente no tópico 2.3 deste capítulo.

⁹⁸ Para aprofundar o entendimento de como, para os assentados, a escola deva também ensinar seus filhos a viver na cidade é preciso retomar a vivência anterior ao assentamento desses sujeitos. Em sua maioria os assentados são filhos de camponeses que, em grande parte, não possuíam a posse da terra, ou seja, viviam como agregados em fazendas. Devido as condições, a migração para a cidade representou um importante movimento realizado pelos filhos de camponeses na tentativa de adquirir, no meio urbano, melhores condições. Seja com a intencionalidade de retornar ou não para o campo, foi através da tentativa de escolarização e pela realização dos trabalhos possíveis

é nada. Porque hoje, pra você arrumar um emprego, se você não tiver estudo você não vai a lugar nenhum”.

Observou-se que não havia, por parte da maioria dos assentados entrevistados, a constituição de estratégias de continuidade da estrutura de trabalho familiar camponesa. Seja por reconhecer as dificuldades e, em alguns casos, a impossibilidade de reprodução da *família* (WOORTMANN, 1990), bem como pela proibição efetiva do trabalho infantil, os pais negam-se a dar continuidade do trabalho familiar no campo.

Se por um lado, espera-se, do ponto de vista dos pais, que a escola “ensine” a viver na cidade, também há o desejo de que essa pudesse ensinar a viver no campo, contudo, eles reconhecem tal impossibilidade. Durante uma entrevista, no início de 2019, ao conversarmos sobre o êxodo rural dos jovens, uma assentada contou que gostaria de, em algum momento, tirar as filhas da escola para ensiná-las a viver no campo, dado que a escola não cumpria tal papel. Para ela, ensinar a cuidar das criações, dos canteiros e da administração geral dos bens da terra, configuravam-se nos principais saberes a serem transmitidos para suas filhas. Contudo, no início de 2020, durante outra visita ao assentamento, ao conversar novamente sobre esse assunto⁹⁹, a mesma disse então qual foi sua estratégia para realizar tal prática, sem que isso acarretasse no fim dos estudos: ela optou por deixar as aves e os canteiros na administração das filhas e todo o dinheiro advindo desses, seria dividido entre elas, e somente quem realizasse o trabalho receberia sua parte do dinheiro. O que, a princípio pareceu uma excelente saída para realizar o aprendizado de práticas camponesas, revelou-se, ao decorrer do tempo, em uma grande frustração, porque surgiu o desinteresse. Ainda que uma das filhas tenha continuado a cuidar, com restrições, das aves e demais criações, a outra, já uma pré-adolescente, teve dificuldades de realizar as práticas camponesas, optando por transferir o recebimento do

que esses sujeitos constituíram o seu retorno ao campo. Nessa vivência, devido a baixa escolaridade esses sujeitos vivenciaram uma precarização das ofertas de trabalho, constituindo em diversos empecilhos no desejo de retornar a terra. Se havia o interesse de tornar-se dono da terra, pela compra da mesma, aos poucos esses sujeitos perceberam que com o trabalho realizado na cidade e as contradições de viver nela, não seria possível comprar a terra. Dessa forma, os movimentos sociais constituíram como a única possibilidade de retorno ao campo, como salientou uma assentada: “[...] *A minha intenção não era virar sem-terra, era comprar uma terra. Mas aí eu virei sem-terra*”. A partir das tensões vividas pela baixa escolaridade e a precarização que causada em sua vivência urbana, tais pais visualizam a escola como uma possibilidade de fornecer melhores oportunidades aos filhos caso esses desejem, assim como eles o fizeram, migrarem para a cidade.

⁹⁹ Durante essa entrevista a assentada ao retomar o assunto disse: “Ah, o “**cada qual tem suas galinha, cada qual tem sua venda**”? Sim... cada qual tem sua renda. Mas elas tão tudo atoa (risos), assim, esse negócio de colar, brinco... eu só dou roupa e calçado em final de ano, mais material escolar, alimentação e saúde. As outras coisas, manter o telefone delas é elas, pôr crédito é elas, isso aí. E eu dou o primeiro telefone, depois se vire, se quiser outro. [você acha que isso ajudou elas a saber viver na terra?] não... não acho que minhas meninas é interessada não, falando sério. A mais nova até que é mais assim, põe água pras galinha, trata delas, a outra so gosta do dinheiro das galinha, que morre de medo das galinha, das vaca, dos porco. Mas assim eu vejo ela por enquanto interessada pela terra não, outra coisa que eu vejo, elas é interessada na vendinha, eu fico lá pro quintal e elas tomam conta tranquila, da vendinha, mas da terra... agora a casa e a vendinha pode deixar por conta delas.

dinheiro para as atividades realizadas nos cuidados gerais com a casa, ao mesmo tempo em que (re)afirmava não gostar de realizar as práticas camponesas.

O movimento em questão ilustra outro aspecto: a vivência escolar e o contato com a cultura urbana participam do processo de (re)produção dos interesses das crianças e adolescentes do assentamento, quase sempre mostrando as práticas camponesas como sinônimo de atraso. Dessa forma, a escola tornou-se o primeiro local onde esses sujeitos apreendem as vivências do espaço urbano e constituem *táticas*¹⁰⁰ (CERTEAU, 2014) de reprodução social voltadas para o mesmo espaço. Esbarrando, contudo, na desigualdade de condições, levando a uma precarização da vida de tais sujeitos no mercado de trabalho, ao tentarem competirem com os sujeitos urbanos¹⁰¹.

Com o peso que a escolarização passou a desempenhar dentro da conjuntura social camponesa, alterando suas práticas e, conseqüentemente, suas lógicas de funcionamento, tem-se que, sem o trabalho familiar, base da organização social do trabalho camponês, tornou-se necessário modificar as práticas e, por conseguinte, as lógicas a partir das quais estabeleciam sua função de ser. Por esse motivo, a atual constituição do conteúdo das práticas camponesas não só é resultado, mas também resultante, da inserção da escolarização como papel desempenhado por aqueles sujeitos no campo.

Com uma agricultura pouco realizada, restrita somente ao plantio no *quintal*¹⁰², e tendo no aluguel de pasto para o fazendeiro a principal fonte de renda para a maioria das famílias do assentamento, houve uma redução das práticas camponesas, o que também implica na redução das práticas transmitidas aos filhos. De modo geral, os filhos e filhas realizam, ao longo do tempo, grande parte das práticas desempenhadas por seus responsáveis. Nesse decorrer, é possível dizer que o saber pragmático, em parte, foi transmitido. Contudo, como salientaram alguns assentados, não havia o interesse por parte dos filhos em continuar aquelas práticas, bem como havia um maior estímulo para que se priorizasse o estudo, e não as atividades no campo.

¹⁰⁰ Para Certeau (2014), as *táticas* constituem em um conjunto de práticas realizadas em um jogo com o qual o sujeito não possui o domínio sobre as condições e regras. Dito de outra forma, as *táticas* são as ações realizadas ou idealizadas por sujeitos que não estão em posição de poder nas relações sociais estabelecidas. Quase sempre constituídas através de uma longa experiência no tempo, as *táticas* (re)produzidas pelas crianças, adolescentes e jovens tem na experiência urbana de seus pais um importante elemento constitutivo, a medida que tais experiências são também transmitidas aos filhos por meio de conhecimento ou através de permissões, por exemplo: possibilitar que o filho dedique mais aos estudos do que ao trabalho no campo, representa também uma *tática* realizada por seus responsáveis para que seus filhos tenham melhores condições de sobreviver na cidade e, por sua vez, são realizados por seus filhos.

¹⁰¹ Essa discussão será retomada e aprofundada no tópico 2.3 deste capítulo.

¹⁰² Woortmann; Woortmann (1997a; 1997b) refletem a constituição e construção do *quintal* enquanto espaço simbólico camponês, constituído a partir de uma lógica específica.

É preciso destacar que a transmissão dos saberes também possui diferenças de acordo com o gênero. Por este motivo, há saberes que são específicos para as mulheres e outros que são específicos aos homens¹⁰³. Enquanto os cuidados com a casa, no preparo dos alimentos e com as roupas configuram-se atividades femininas, os cuidados com as cercas¹⁰⁴, com o gado e a capina são atividades masculinas. Assim, não houve, durante a pesquisa de campo, nenhuma observação e nenhum relato de que adolescentes ou crianças tenham praticado uma atividade definida para outro gênero que não o seu. Contudo, ao observar as mães, era comum visualizá-las capinando, ou trabalhando com as cercas ou com o gado. Com poucas exceções, por outro lado, dificilmente se via um homem realizando as atividades femininas.

Em meio a esse amplo conjunto de situações, os cuidados com o quintal e com as criações, especialmente as aves e suínos, representam as principais práticas realizadas pelas crianças e adolescentes, independente do gênero, no dia a dia do assentamento:

- [...] tinha que ajudar, porque tinha que molhar horta pra minha mãe, tinha que cuidar da galinha, do porco, aí quando a mãe viaja as vezes também tinha que ficar cuidado de tudo, do porco, da galinha, molhar horta que era o mais chato.

-Você acredita que, no geral, fica mais tempo estudando ou trabalhando?

- Mais tempo estudando, minha mãe deixava a gente mais estudando (JOVEM EGRESSA A)

[...] quando a gente estudava, não era de ajudar muito porque minha mãe sempre era como eu to falando, o tempo não ajudava e minha era sempre assim foco no estudo, sempre puxou bem nossa orelha nesse quesito. Às vezes a gente ajudava numa coisinha aqui, acolá, que por exemplo quando minha mãe tinha horta, quando ela começou a fazer horta mesmo que ela não tinha aquela horta igual tem hoje que é agro floresta lá. Ela tinha só os canteiros com uma alface, essas coisas, aí a gente regava pra ela, molhava dava comida pros porcos que ela tinha muito porco no começo. A gente fazia esses tipos de serviço, no restante a gente não ajudava muito não porque foca mais em estudar. (JOVEM EGRESSA B)

-No tempo em que você estava no assentamento você chegou a ajudar ou a trabalhar lá dentro?

- Sim. A gente saia para... Eu que sou mulher nem tanto. Mas meus irmãos sim. A gente as vezes ajudava meu avô a plantar milho. Ele mandava arar e a gente saia ajudando a plantar. As vezes plantava mandioca. Eu ajudava minha avó a cuidar dos animais, das galinhas, das coisas, das plantações. Então era isso. **As vezes meus irmãos ajudavam mais, tiravam leite. Ajudavam meu avô a tirar leite, ajudavam a fazer cerca, ajudavam a plantar, a capinar, a roçar o que tinha de roçar, né. Então era isso.** [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA E, 20 ANOS)

[...] as vezes meu pai tinha que sair cedo, eu ia lá e tirava o leite para ele entendeu. Muitos jovens faziam isso. Os pais iam trabalhar, eles levantavam e até a hora

¹⁰³ Sobre a discussão de gênero no contexto do campo deixo como sugestão a leitura do livro *Gênero e geração em contextos rurais* (SCOTT; et al., 2010). Não obstante, alguns trabalhos que falam de lugares específicos trazem importantes discussões gerais que agregam a temática, como é o caso dos textos de Woortmann (1999; 2010; 2015), sendo um desses o Prefácio do livro anteriormente citado.

¹⁰⁴ As cercas estão aqui denominadas no plural porque não se restringe à cerca da terra do assentamento, mas também no reparo e produção de cerca para os demais assentados, bem como para os fazendeiros da região, constituindo-se como um dos trabalhos fora da terra mais realizado pelos assentados.

de ir para o colégio, tiravam leite e faziam as coisas que os pais faziam mais “maneiras/leves” e aí nós íamos para o colégio. [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO D, 29 ANOS)

Por tudo isso, não é possível dissociar o saber camponês transmitido, com o saber camponês realizado pelos assentados. No fim, os filhos realizam as práticas que são realizadas por sua família. Por isso, as ressignificações das práticas camponesas realizadas pelos assentados (SILVA, 2018) implicam em modificações realizadas em suas próprias práticas para adaptarem-se à organização social e condições ambientais da região Norte de Goiás (para aqueles que eram da região do entorno de Goiânia), bem como à nova relação de posse da terra, vivida pela condição de assentado.

Tem-se que nesse sentido a estrutura agrária e seu *modus operandi* atuam na constituição das práticas camponesas realizadas por tais sujeitos, uma vez que limita suas condições. Seguindo essa lógica, as práticas realizadas pelas crianças e adolescentes são também influenciadas pela estrutura agrária. Aliás, é através da organização social hierárquica do campo que esses sujeitos experienciam uma importante parte de suas vivências camponesas: sua identificação como “*sem-terra*”. Constituído, assim, a partir do preconceito, essa denominação como *sem-terra*, realizada pelos demais sujeitos, seja da cidade como também os do campo, representa uma denominação pejorativa aos assentados¹⁰⁵. Contudo, é justamente tal denominação que expõe as feridas sociais provocadas pela organização social no campo.

Tanto na escola, como na cidade, a denominação de *sem-terra* implica de modo direto ou indireto em uma perspectiva negativa da reforma agrária. Visto que visualizando os assentados como “ladrões de terras dos fazendeiros”, se reproduz a continuidade do preconceito existente desde a época dos posseiros¹⁰⁶, que também eram classificados da mesma maneira.

¹⁰⁵ Ao refletir tal aspecto em um assentamento no município de Ipameri-GO, Ferreira (2015, p. 61) também destaca a denominação como *sem-terra* como um adjetivo pejorativo, implicando nas mesmas questões. A dispersão desse preconceito, observado em municípios tão distantes retificam o preconceito generalizado, herdado desde a época dos posseiros ao decorrer da constituição do Estado de Goiás.

¹⁰⁶ Durante a Marcha para o Oeste esse, os posseiros vivenciaram, de modo geral, diversos conflitos com fazendeiros e grileiros. Nesses processos, tendo os grileiros influência política e social nos municípios de atuação, constituía-se uma imagem social pejorativa desses sujeitos, culminando em frequentes episódios de preconceito. Classificados como “ladrões de terras”, os posseiros viviam episódios de preconceito por inverdades constituídas para beneficiar os grileiros e fazendeiros. Contudo, para além de tirar a posse da terra desses sujeitos, tais inverdades culminaram na constituição de preconceitos sociais, que se arrastam até hoje. No decorrer desta pesquisa, por duas vezes, tive os posseiros como assunto de conversas, ao tentar localizar esses sujeitos ou seus descendentes. Na primeira oportunidade conheci uma informante que conhecia um posseiro, hoje vivendo em um assentamento, que havia sobrevivido a um grande massacre ocorrido no município de Porangatu (SAMPAIO, 2003), e que tinha receio até hoje, décadas após o ocorrido, de declarar-se como posseiro, com medo de ainda ser alvo daquilo que ocorreu com seus companheiros. Na segunda oportunidade, ao conversar com um peão, no município de Minaçu-GO, esse havia me dito que no município de Paranã-TO, sua cidade natal, havia pessoas grilando terra. Ao indaga-lo sobre fato ele explica que algumas famílias haviam ocupado uma grande extensão de terra do município. Dessa forma, a ocupação realizada por camponeses em grandes fazendas era classificada, no

Assim, enquanto o fazendeiro é representado como o sinônimo de respeito e de sucesso na cidade, o “sem-terra” é tido como fracasso:

- Já foi tratada diferente na cidade por ser assentada?
- Já, dentro da Eletrosom [loja de eletrodoméstico do município], com uma funcionária do caixa. Eu fui lá, tava abrindo crediário, aí ela pegou o endereço. Aí ela falou que os assentados passam fome. Aí eu não gostei daquilo e nos duas teve um guerrero... “eu num passo fome uai”. (ASSENTADA I)

Isso aí tem demais, o fato de ser de assentamento, acho que o *bullying*¹⁰⁷ maior é por causa disso. Porque quando estudava no Maria das Graças, também eles [seus filhos] sofriam *Bullying* direto, esses maus tratos, por ser da zona rural. Que o pessoal da zona rural passa fome, que não tem educação, que vai pra escola porque os pais não guenta, esse tipo de coisa (ASSENTADA H).

Na Mara Móveis [loja do município], uma vez fui lá pra comprar, nem me lembro bem, eles falaram que não tinha interesse de mexer com sem-terra, eu falei: eu num sou sem-terra, eu tenho a terra, “não, nós não tem o interesse de vender”. Não abriram [crediário] porque o endereço é a zona rural e eles só abrem pra cidade, porque não tinha interesse de mexer com sem-terra. Já sofri preconceito em posto de saúde, tem uns atendentes que é muito bom, teve uma mulher que quase me bateu, porque simplesmente cheguei e fiquei sentada esperando pra ser atendida no dentista. Já sofri em lojas, você vai comprar, eles tratam a gente mal, mas uma loja que eu sempre comprei e me trataram igual foi a Amoreto, a só colchões, nem procuro outra loja, mas tem as lojas ali, que são mesmo, mercado até que não, mais foi em loja e escola (SILVA, 2018, p. 43).

Na escola nos chamavam de pé vermelho, dá roça, colocavam apelidos na gente porque éramos de assentamento (SILVA, 2018, p. 43).

- Suas filhas já contaram algum apelido que ouvem na escola?
- Sim, elas tão passado aí os outros falam: “ó as sem-terrinha chegando”; até “morto de fome”, esse tipo de coisa.
- Alguma delas já falou sobre a vontade de parar de estudar por causa disso?
- Sim, a mais nova sim. Ela tava na primeira série (ASSENTADA I).

meio social daquele município, como grilagem. Ao referir-se a grilagem ele dizia ser terra roubada (A história da família desse peão ilustra um importante aspecto da luta pela terra: sua família “recebeu” dos seus patrões cariocas alguns alqueires de terra, que foi dividido por todos os membros da família ficando, aproximadamente 5 alqueires para cada, visto como um grande gesto de benevolência do patrão. Ao questionar a extensão de terra restante que esse fazendeiro possui, ele me informa que se trata de aproximadamente 800 alqueires. Tal ato representou o silenciamento da família desse camponês para o usucapião de direito dos mesmos, uma vez que sua família estava na terra anteriormente ao carioca declarar possuir a terra. Por sua vez, a benevolência do carioca, na realidade foi menos do que era de direito dessa família e ainda, por fim, levou a uma gratidão e defesa por um direito negado).¹⁰⁷O bullying, no decorrer da pesquisa, se revelou como uma categoria muito importante. Tal categoria foi inicialmente utilizada pelos próprios assentados, pelas crianças e adolescentes do assentamento. Demonstrando haver um grande conhecimento sobre o bullying, houve uma diferenciação objetiva entre o que eles significavam sobre o bullying, e o que os jovens simbolizavam. Enquanto para os primeiros, o bullying significava o preconceito físico e/ou psíquico sofrido no ambiente escolar e/ou fora dele, para os jovens o bullying representava um termo pejorativo: “[...] hoje em dia tudo é bullying”. Desde forma, a maioria dos jovens entrevistados disseram nunca ter sofrido nenhum bullying na escola, e uma grande parte afirmou nunca ter sofrido preconceito na escola. Contudo, todos os jovens entrevistados relataram histórias de agressões verbais e/ou físicas, durante o convívio escolar: “[...] fazia muito neguinho chorar”. Conclui-se, por sua vez, que a violência simbólica sofrida pelos jovens egressos do assentamento, constituiu-se de modo a legitimar a violência do agressor, naturalizando-a.

O preconceito vivido pelas crianças e adolescentes, devido à sua condição de assentado, representa um importante aspecto dentro da (re)produção simbólica da própria identidade desses sujeitos. Se no meio urbano há, para alguns, a ideia de que ser assentado é sinônimo de “passar fome”, para as crianças e adolescentes que vivem no assentamento tais preconceitos implicam em um importante aspecto no processo de constituição identitária e cultural. Não por acaso os relatos de repulsa à vida no campo¹⁰⁸, existentes em algumas das entrevistas realizadas, resultam em uma completa negação e abandono do campesinato como ordem moral.

Mesmo que tal negação e abandono não ocorram de forma generalizada, parte dos adolescentes e jovens os faz de forma parcial, o que resulta em uma crise na transmissão da ordem moral familiar para os filhos. Portanto, representando uma crise multifatorial e, dessa forma, responsabilizar somente a escola implicaria em um erro, contudo, excluí-la também.

Se de um lado, tal crise fala dos descendentes camponeses que se negam a herdar a terra, por outro também diz de filhos de camponeses que se negam a herdar o desejo de viver nela. Assim, compreendendo as implicações na organização social camponesa¹⁰⁹, faz-se necessário refletir como a negação do desejo de viver e herdar a terra consolida-se. Nesse caminho, refletir como esses sujeitos simbolizam o assentamento e o ser assentado, é parte fundante dessa análise.

Como dito anteriormente, o ser assentado representa, especialmente entre os sujeitos da cidade, o sinônimo de fracasso. E, dentre todos os jovens entrevistados nesta pesquisa, somente duas afirmaram que, se houvesse oportunidade, ingressariam em um movimento social de luta pela terra, retornando assim para algum assentamento. Já entre os adolescentes, nenhum retornaria aos movimentos sociais para ingressarem em um assentamento, aliás, somente um dos adolescentes, como dito anteriormente, manifestou o interesse de permanecer na terra. Aqui, procurando compreender esse fenômeno, alguns questionamentos revelaram-se muito importantes nessa trajetória: o que representa e simboliza o assentamento e suas vivências? E a luta pela terra? Como simbolizam o período de acampamento?

As respostas para tais questionamentos evidenciaram as diferentes perspectivas que os distintos contextos vividos pelos jovens e pelos adolescentes proporcionaram. Enquanto para os adolescentes as respostas indicavam o assentamento somente como “[...] um conjunto de

¹⁰⁸ Durante uma entrevista com uma jovem egressa, ao ser questionada sobre o motivo que a levou sair do assentamento, ela respondeu que: “[...] *Eu te falei agorinha, odeio fazenda. Então eu morava lá porque não tinha idade suficiente para morar só*”

¹⁰⁹ Este tópico será retomado e aprofundado no tópico 2.4 deste capítulo.

família, onde tem que se interagir” (ADOLESCENTE G), entre os jovens era possível observar, em suas falas, as vivências das lutas e as dificuldades vividas durante o período de acampamento e pré-assentamento:

Para mim, um acampamento é uma merda em que você tem de dormir em um barraco de lona ou de palha, sem energia, só na lamparina ou vela. Tem cobra ainda por cima. Nossa, uma vez eu estava dormindo e tinha uma cobra. Eu vi uma cobra do meu lado. Meu Deus do céu. O assentamento no começo é ruim porque também é igual a um acampamento, só que depois vai melhorando porque a casa melhora e você não tem mais aqueles vizinhos perto de você. Sua casa é afastada. É melhor. Não estou falando assim: “é um acampamento sofrido”. Não. Torna-se como se fosse uma chácara. Dá diferença. É bem diferente. [explicando a diferença entre o acampamento e o assentamento] (JOVEM EGRESSA C, 23 ANOS).

[...] o acampamento você fica lá praticamente precariamente. Você fica lá sem, assim, você mora em barraca. Porque, é tipo assim, é pré-assentamento lá. Esse acampamento é tipo pré-acampamento. Tipo quando você vai acampar em algum lugar para ir, que você quer ir pescar na beira de um rio e tem os espaços. Então tipo, é assim, a vida é muito sofrida. Lá [no acampamento] você não tem como fazer nada, porque você não tem uma casa própria. Então é uma coisa assim, que você tem de se adaptar ao meio em que você está vivendo. Então é mais complicado. Tipo *assim*, no começo o povo eles judiam muito das pessoas, né. Judiavam muito as pessoas do assentamento, do acampamento, porque, tipo assim, sabiam que as pessoas tinham deixado tudo aqui para trás, as pessoas foram lá sem expectativa assim, com a expectativa de alcançar uma terrinha para trabalhar. E as pessoas são muito sofridas quando estão em acampamento. Porque os chefes abusam, humilham. Porque eles sabem que as pessoas estão longe do lugar de onde vieram, que as condições para voltar são muito difíceis, né. Então praticamente você fica na mão das pessoas. E se você não fizer o que eles querem você ficava sem a terra que você queria ir para lá para adquirir (JOVEM EGRESSA E).

- É uma comunidade que todos estão ali em busca de um objetivo e todo mundo tem que se ajudar, todo mundo que se unir e trabalhar em prol daquilo, ninguém tem que passar por cima de ninguém. Pra mim o assentamento é isso, porque todo mundo tá ali porque não tinha condição de estar em outros lugares, então todo mundo tá ali porque quer uma vida melhor, quer ter algo pra si, algo seu, algo próprio e quer trabalhar pra isso. Então o assentamento pra mim é uma comunidade de socialista, que é todo mundo se ajudando, todo mundo igual, porque quando um não tem o outro vai lá e ajuda.

- No acampamento você via essa união?

- Eu não via tanto porque não ia tanto, mas era um povo mais unido, tanto que quando viemos pra terra, quando morava todos na sede, era um povo mais unido, todo mundo se conhecia a muitos anos, todo mundo sabia da vida de todo mundo. Então se precisava, ajudava. Aí depois que foi pras terras, aí as pessoas se afastaram demais, uns vendeu (JOVEM EGRESSA B).

É a oportunidade do povo que não tinha, às vezes, tipo assim, ter condição de comprar uma terra, alguma coisa assim, estar produzindo o sustento né. Tendo gado, tendo aves. É, também paz né. Porque esses lugares assim é bom que é tranquilo né. É mais tranquilo. Igual para esse povo que já é mais, tipo assim, que já não tem mais.... É.... Tipo de estudar né (JOVEM EGRESSO D).

A diferença é a organização entre o pessoal do assentamento. Porque tipo.... A organização que eu falo, assim.... Dependendo de onde o pessoal estivesse acampado, não é todo mundo que poderia chegar e ir entrando. Agora no assentamento tinham as normas, mas era mais fácil do que.... Igual, como dividiu as terras. Cada um no seu

espaço. Aí a pessoas sempre tinham a facilidade e ir e vir. Mas a diferença é muito pouca (JOVEM EGRESSO F).

Assentamento é uma comunidade muito maluca, muita gente reunida que você é obrigada a conviver. A gente acaba virando uma família. Todo mundo conhece todo mundo, um ajuda um tiquim acolá, convivência é sempre complicado. Mas eu gostava, porque era sempre movimento, sempre tinha alguma coisa. Eu acho interessante a ideia do assentamento, da reforma agrária, quando ela funciona (JOVEM EGRESSA A).

Enquanto o assentamento representa para os assentados a conquista da *terra* e a, enfim, possibilidade de constituir a *família camponesa* pelo *trabalho* na terra, formando a vivência da sua ordem moral (WOORTMANN, 1990), para grande parte dos jovens e adolescentes entrevistados, ele não representa a continuidade desses valores. A fala de uma assentada, presente no trabalho de Silva (2018), apresenta como se constituem tais tensões e como elas apresentam tramas maiores. Ao manifestar o assentamento como a concretização de seus desejos, ela expõe a contraposição de sua irmã, que o simboliza como uma perda de tempo:

Aqui no campo você tem uma vida melhor, respira um ar melhor, uma água de qualidade, tudo isso soma, to longe da cidade. As vezes minhas irmãs falam para minha filha: porque você não vem pra cidade, está perdendo tempo aí. Não está perdendo tempo sabe, isso aqui é dela, se não quiser estudar mais, não estuda, mas eu quero que ela estuda, aqui ela não está perdendo, essa é a casa dela, a herança dela, pra eu passar pros meus filhos e netos. Também não acho, que quem está na cidade está perdendo (SILVA, 2018, p. 115).

Em meio às contradições e tensões relacionadas à permanência na terra, presentes tanto no convívio urbano, quanto no do campo e dentro da própria família, as práticas camponesas realizadas por crianças e adolescentes revelam mais do que a transmissão do saber camponês. As significações realizadas por esses sujeitos repercutem as (re)significações que seus pais realizaram para (sobre)viver na estrutura agrária na qual estão inseridos. Nesse sentido, refletir tais práticas é observar que elas também se subordinam à constituição social hierárquica do campo.

Por sua vez, o preconceito vivido pela condição de assentado, e as discussões até aqui realizadas sobre a obrigatoriedade da escolarização e suas implicações na organização social camponesa, também se relacionam com a estrutura agrária à medida que a posição social estabelecida para os sujeitos assentados os constitui de modo pejorativo. Portanto, se sua condição camponesa é fracassada, representando-os como famintos, a escolarização representa, para esses mesmos sujeitos, a única possibilidade de transformação daquela condição.

A seguir, serão apresentados os caminhos dessa escolarização e a importância desse transitar na constituição simbólica das crianças e adolescentes assentadas, apontando que o transporte escolar apresenta-se como um dos principais elementos para se refletir tanto a vivência urbana como rural desses sujeitos. Sendo que, ao transitar por tais espaços, esses os constituem como distintos, assim, é através dessa vivência que eles experienciam partes importantes de sua constituição identitária.

2.2 “O deslocamento do ônibus é a maior dificuldade para estudar”: do assentamento à escola e o transitar por entre espaços

Dentre todos os sujeitos entrevistados no decorrer desta pesquisa, o transporte escolar foi citado como a principal dificuldade vivenciada durante o seu processo de escolarização. Entretanto, é justamente tal vivência um dos principais elementos simbólicos na constituição dos espaços para esses sujeitos, seja por apresentar suas fronteiras, como também por atuar no processo de constituição identitária¹¹⁰.

Dessa maneira, para realizar esta discussão foi aqui, num primeiro momento, apresentada a rotina do transporte escolar, expondo-se as dificuldades vividas pelos sujeitos em questão. Posteriormente serão discutidas as contradições de tal processo, refletindo como as crianças e adolescentes constituem sentido a partir dessas vivências o que, como será observado, culmina em “responsabilizar” o viver no campo como a justificativa dos problemas enfrentados.

Historicamente, como dito no Capítulo I desta, o transporte escolar surgiu como uma importante ferramenta de permanência das famílias camponesas no campo. Impedindo que as mesmas migrem para que os filhos possam dar continuidade aos estudos, possibilitando que aquelas continuem vivendo no campo. Contudo, ao refletir as vivências dos sujeitos, observa-se que também surgiram novas contradições, culminando-se em novos problemas, ao mesmo tempo em que não eliminou as anteriores.

De fato, o transporte escolar rural possibilitou que as famílias que vivem no campo permanecessem neste enquanto os filhos estudam. Entretanto, no fim desse processo, é muito comum que, ainda durante o Ensino Médio, os filhos continuem a migrar para a cidade, sejam sozinhos ou com os irmãos, para estudar e trabalhar, simultaneamente. Dessa forma, é

¹¹⁰Sobre as implicações e relações entre o transporte escolar rural e a formação identitária, bem como sobre o rendimento escolar ver: Bacha, et al. (2006); Martins (2010); Santos; Silva (2016); Ferreira; Brandão (2017).

necessário refletir: como a permanência da família no campo e o êxodo dos filhos(as) influencia na organização social camponesa? Portanto, apresentar a dinâmica do transporte escolar constitui-se como o primeiro passo para iniciar as reflexões do problema proposto.

O tempo despendido no transporte escolar rural constitui-se a partir de duas variáveis: a) a distância entre a moradia e a escola, b) a ordem de acolhimento no ônibus escolar. O transporte escolar rural funciona a partir de rotas de tráfego. Dessa maneira, o ônibus vai, em sua partida, da cidade até um ponto final e os sujeitos adentram-no em uma ordem de sentido oposto. Ou seja, aquele que mora mais longe é o primeiro a embarcar e o que mora mais próximo é o último. Durante a saída, retorno, do ônibus, a lógica é inversa, o que mora mais próximo é o primeiro a descer e aquele que mora mais longe é o último.

De modo geral, os assentamentos localizam-se nas áreas rurais mais distantes do município¹¹¹, por esse motivo aqueles são os pontos finais das rotas do transporte escolar. Ao comparar o tempo despendido no transporte escolar dos sujeitos assentados com o dos demais sujeitos do campo, é possível perceber que os assentados passam mais tempo no transporte. Tal diferença pode ser de apenas alguns minutos, como também pode chegar a quase 1 hora de diferença, variando conforme a rota.

No assentamento Salvador Allende, local desta pesquisa, o ônibus escolar chega para apanhar os alunos aproximadamente às 10h da manhã e sai do local entre 10h30min. até as 11h. Nessa rota, também embarcam no ônibus outras crianças, adolescentes e jovens do campo, residentes no caminho daquela rota, advindos de pequenas e médias fazendas. Estando o assentamento localizado a aproximadamente 34 quilômetros da zona urbana do município de Porangatu e a 40 quilômetros das escolas e colégios, as crianças, adolescentes e jovens assentados chegam ao destino final aproximadamente entre 12h30min. e 13h, totalizando aproximadamente um período entre 2h a 2h30min de deslocamento.¹¹²

O retorno para casa, do ponto de vista do tempo despendido, não é assimétrico a ida, isso devido ao fato de que os horários de saída dos alunos variam de acordo com a escola em que cada um estuda. Algumas escolas adotam um sexto horário de aula, sejam em todos os dias da semana, ou somente em alguns dias. Dessa forma, aqueles alunos que não possuem tal

¹¹¹ A justificativa, segundo os(as) assentados(as) entrevistados, se dá pelo preço das terras destinadas a reforma agrária, pois quanto mais distantes da zona urbana, o preço da terra tende a diminuir. Em conformidade com tais questões alguns entrevistados disseram que geralmente os assentamentos são constituídos em terras ruins, o que agrega para diminuir ainda mais o valor total da terra e “viabilizando” um maior número de assentamentos.

¹¹² Durante uma das entrevistas com uma jovem egressa ela informou que durante o período do Ensino Médio, uma de suas colegas de sala saía às 9h da manhã, para chegar às 13h na escola, dado a maior distância entre o seu assentamento, local de moradia, e a escola.

horário necessitam esperar, dentro do transporte escolar, ou na própria escola¹¹³, até que todos tenham sido liberados e assim seja possível iniciar o retorno pra casa. Assim, mesmo com estudantes liberados às 17h em algumas escolas, é somente a partir das 18h, na maioria das vezes, que o ônibus inicia o trajeto de retorno, finalizando-o aproximadamente entre às 19h e 20h, e após rodar por volta de 64 quilômetros, por dia de aula.

Contudo, esse tempo despendido no transporte escolar pode aumentar ainda mais, mediante imprevistos que, de acordo com as crianças, adolescentes e jovens entrevistados, acontecem com frequência, como: quebra do ônibus, um pneu furar, o veículo atolar durante o período da chuva ou uma manutenção no mesmo. Representando os principais elementos que aumentam o tempo despendido ou que às vezes impossibilitam o transporte. Sendo que há diversos relatos de casos nos quais, no retorno das aulas, o ônibus tenha chegado ao assentamento após as 23h, com destaque para algumas ocasiões nas quais somente às 1h da manhã é que o ônibus enfim chegou ao seu destino¹¹⁴.

Assim, é possível observar, através das entrevistas, as relações entre o tempo de deslocamento do transporte escolar e as dificuldades da escolarização urbana:

- Quais as maiores dificuldades para estudar?
- O ônibus. O deslocamento do ônibus é o mais difícil. Eu saio daqui perto das 10h [da manhã], chego lá é meio dia já, na hora de entrar na sala. Eu saio da meta das 7h [da noite], que o ônibus passa lá na porta e chega aqui [em casa] umas 9h [da noite].
- O ônibus já atrasou?
- Atrasa, estraga, tem vez que o ônibus estraga no caminho. Aí fica com fome, pelo menos aqui não é aqueles onibusão bom não, qualquer coisinha estraga.
- Você almoça em qual horário?
- 10 horas, almoça pra ir pra escola. 9h30min toma banho pra ir pra escola, 9h almoça e 10h pega o ônibus (ADOLESCENTE G, 14 ANOS)
- Como foi sua experiência com o transporte de casa para a escola?
- Cara, para nós mesmo ali que ficávamos direto.... A única coisa que pesava mais era a trajetória, que era cansativa. Tipo, nós saíamos entre 11h30min e 12h e tinha vezes

¹¹³ Em uma entrevista realizada com uma professora da Escola Municipal Jesuíno Gonçalves dos Reis, uma das escolas de Ensino Fundamental I que recebem crianças do assentamento, relatou que, na Escola Municipal Profa Maria das Graças Marques de Moraes, onde atua como coordenadora, é prática comum que seja guardado parte do lanche escolar distribuído naquele dia para ser servido para as crianças após o término das aulas, pois as mesmas necessitam ficar esperando o horário correto para ir embora. Tal cuidado procura diminuir os problemas com a alimentação muito relatados por todos os entrevistados(as).

¹¹⁴ Quando acontece de um ônibus quebrar tanto na ida quanto na volta, há duas situações possíveis: 1) caso tenha ocorrido próximo ao assentamento, os responsáveis são avisados e eles próprios(as) buscam seus filhos(as); 2) caso seja distante do assentamento, é necessário que um outro ônibus, que tenha terminado sua rota, venha concluir o caminho. Por outro lado, se tiver ocorrido na ida, as crianças e adolescentes costumam retornar para casa, uma vez que levaria muito tempo para deixá-las na escola, havendo uma grande perda do tempo escolar, bem como não há ônibus livres para levá-los de volta. Tais imprevistos configuram-se como a principal justificativa para a falta escolar das crianças e adolescentes do assentamento.

que chegávamos em casa quase 19h, entendeu. 18h30min¹¹⁵. Era mais isso que pegava lá. (JOVEM EGRESSO F)

- No período em que você estava estudando, que você ia do assentamento para a escola, você já chegou a vivenciar ou presenciar algum problema dentro do ônibus seja com você ou com outra pessoa?

- Olha, muitas das vezes têm muitos problemas, assim, nas estradas. Nas estradas, nos caminhos. Então, os maiores problemas eram isso: a estrada muito ruim, faz com que o ônibus falte, para não levar. Não leva as crianças para a escola. É, o maior problema, assim, em questão do transporte é as estradas. Porque chega o período da chuva, principalmente no período da chuva, ficam cheias de buraco. Muitas vezes os córregos enchem. Não dá passagem para o ônibus. Então tem que contornar. É uma dificuldade. É uma loucura, né. E muitas vezes as crianças ficam vários dias sem ir para a escola porque não tem como o transporte passar. Ou as vezes até tem como, mas assim, passa longe do local onde devia pegar o aluno, né. Então é isso. E assim, também a... já não é problema do ônibus, o problema das crianças, a falta de educação. Que tem muita criança muito levada, que destrói tudo, né. Destroí as coisas, destrói o coletivo. Quando tem um coletivo novo não dá valor aquele coletivo, né, estragam. (JOVEM EGRESSA E)

- Os meninos reclamavam do deslocamento?

- O maior problema são as estradas, chega na época de chuva a nossa ponte aqui não passa, aí reclama muito, que cansa muito. Sai uma base de umas 9h30min de casa, chega umas 9h –10h da noite, isso quando o ônibus não quebra, que já teve vez de o ônibus chegar aqui uma hora da manhã; ou nós que já teve que pegar a moto, debaixo de chuva, pra ir lá atrás de aluno. Então assim, o maior problema, a canseira maior, porque se o governo, o prefeito, tomasse uma posição e fizesse essa ponte aqui, que tem que fazer, é 28 Km (a menos), quer dizer, sai daqui 11h – 12h e 12h – 12h30min esta na cidade, agora eles dando a volta, por qualquer um desses dois lados que tem, seja pela GO, seja pela BR, eles saem 9h -9h30min.

- Você acha que isso influencia nos estudos deles?

- Ah, influencia né, porque chega muito cansado, né matheus. Quando eles chega: janta, faz tarefa, acorda mais cedo, com o corpo mais descansado, pra fazer tarefa. Se fosse pelo Canabrava saia 11h – 11h30min, se fosse por qualquer outros lados, sai 9h –9h30min. Quer dizer, são duas horas de diferença pra não ficar dentro do ônibus. Eles não almoça direito, porque não dá prazo, chega muito cansado, não faz tarefa, quando levanta: é banhar, almoçar e ir pra escola de novo. Então o rendimento deles diminui 100%, sem falar o stress que é. E tem vez que eles vai pra escola e nem lanche não tem. A gente não tem como dar dinheiro pra comprar lanche. (ASSENTADA H)

- É quando a gente mudou pra cá né, a gente demorou um tempo pra mudar pra cá porque meu pai tava fazendo naquela época era rancho né, não era casa. Aí morava todo mundo na sede e meu pai tava construindo o rancho aí a gente ficou uns 3 meses morando na cidade a gente estudava perto ali dá casa onde a gente morava, aí depois a gente mudou pra fazenda aí era um ônibus que buscava a gente. Um ônibus buscava a gente por volta das dez e meia da manhã nós tava vazando pra escola. Esse mais ou menos era o horário tinha época que tava mais na seca que eles patrolava a estrada que a estrada era melhor que a gente saía um pouco mais tarde onze horas. Entendeu? Almoçava, eu me lembro que minha mãe fazia almoço nove horas da manhã aí nós tomava banho comia e vazava, porque na escola só dava lanche né e era três horas da tarde. Ficar até esse horário sem comer era doído

- Aí quando vocês chegavam em casa, era que horário mais ou menos?

¹¹⁵ Esse trecho pertence a entrevista realizada com um dos jovens egressos do assentamento. Por esse motivo, o aparente conflito entre os horários na realidade implica em situações escolares distintas. No período desse jovem não haviam o 6º horário de aula, dessa forma, eles retornavam para casa de 30 a 50 minutos antes que aqueles que utilizam o transporte escolar rural atualmente. Não obstante, eles realizavam uma rota diferente da atual, a qual permitia sair mais tarde por causa da diferença de quilometragem.

- Dependia, porque por exemplo, o Waldemar [Colégio Estadual Professor Waldemar Lopes do Amaral Brito] mesmo, em algumas escolas mesmo antes tinham 6 aulas e saiam um pouco mais tarde, aí a gente tinha que esperar todo mundo sair né, o segundo grau [Colégio Estadual Stellanis Kopanakis Pacheco] também tinha gente que estudava em todos os colégios. Tinha vez que a gente saia daqui 6h [da noite], chegava lá 7h30min [da noite] por aí. Quando era horário de verão era bom chegava de dia ainda, mas quando era horário normal chegava à noite em casa. (JOVEM EGRESSA B)

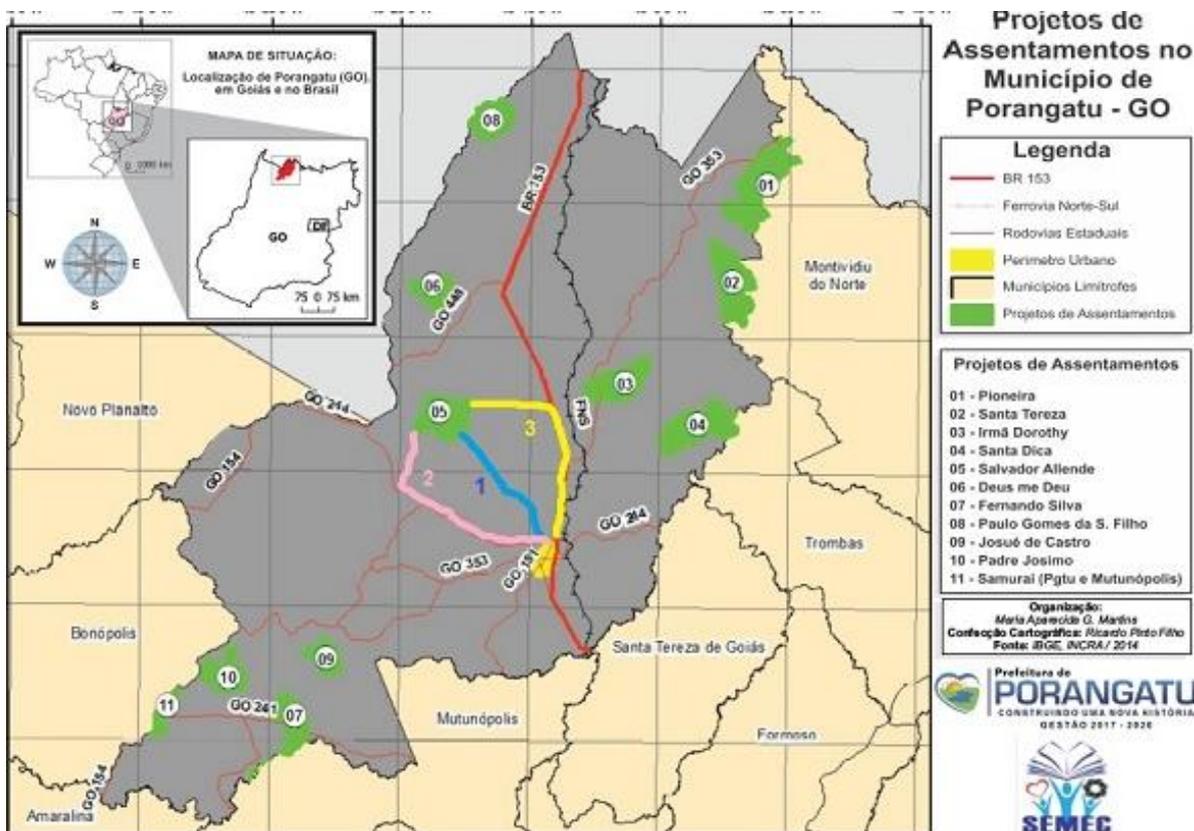
Um dos pontos abordados por uma das assentadas entrevistadas refere-se às estradas pelas quais se dá o transporte escolar. O que também reflete outros aspectos, em especial, os políticos, do município de Porangatu. Neste, existem 3 estradas distintas para se chegar ao assentamento (Ver figura nº 19): 1) uma direta e também mais curta, não possui asfalto e com passagem por uma ponte de madeira já próxima à chegada ao assentamento; 2) outra rota é a pela rodovia estadual, na qual passa-se por um longo desvio, aumentando muito o tempo de deslocamento; 3) outra rota se dá pela rodovia federal, a Br-153, trajeto em que também necessita que se faça um desvio, aumentando o tempo de viagem.

Quantos às rotas anteriormente citadas, principal rota realizada pelos motoristas no trajeto até o assentamento é a da rodovia federal, passando, desta forma, pela Br-153. Sendo esse um grande motivo de preocupação para os assentados, uma vez que é uma das principais rodovias do país e, assim, possui um tráfego muito intenso. E, quando essa rota, quase sempre pelas condições do trecho de chão existente, torna-se inviável, é então realizado o trajeto via rota da rodovia estadual. Enquanto a rota mais curta, atualmente nunca é utilizada, isso, devido às condições da ponte, na qual nunca foi realizada nenhuma obra de reparo e, portanto, não consegue suportar o peso do ônibus escolar¹¹⁶. Portanto, tal questão relaciona-se diretamente com os agentes políticos locais.

Uma das principais reclamações dos assentados, bem como das crianças, adolescentes e jovens entrevistados é sobre a condição das estradas. Corroborando com essas, registra-se aqui que, durante todas as visitas a campo realizadas ao longo dos anos de pesquisa no assentamento, notou-se que todas as manutenções na estrada principal para o assentamento (rota 1 apresentada acima), foram feitas somente nos trechos que vão até as fazendas. Sendo que, ao se chegar à curva que leva ao assentamento, não foi realizado nenhum reparo, sendo tal fato motivo de diversas piadas e ironias entre os assentados, pois todo ano essa é a principal promessa dos políticos locais, contudo, após eleitos, eles “somem”.

¹¹⁶ No ano de 2020, durante conversas pelo grupo de WhatsApp, feito pelos assentados, foram postadas fotos da ponte apresentando novos defeitos, gerando vários alertas para os assentados de que até mesmo de carro poderia ser perigoso de transitar pela ponte. Implicando em um aumento de gasto para ir à cidade, dado que é quase o dobro da distância as outras rotas.

Figura nº 19: Mapa das rotas realizadas pelo transporte escolar no Assentamento Salvador Allende



Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis (2020).

Nesse contexto, e considerado pelos assentados até mais importante, o reparo da ponte do rio Canabrava, que permite chegar até o assentamento, possui uma importância enorme na diminuição dos custos e do tempo para se deslocar até a cidade. Em 2020, via mensagens no grupo de WhatsApp, alguns assentados compartilharam notícias de que algumas pontes estavam sendo reparadas no município, inclusive pontes que davam acesso a outros assentamentos, gerando revolta nos participantes do grupo por não verem a de acesso a eles reparada. Dessa forma, tal “seletividade” apresenta um elemento importante vivido pelos assentados: a exclusão das ações políticas no município de Porangatu quando em benefício dos assentados.

Segundo os assentados, as pontes reparadas e que dão acesso aos outros assentamentos, só receberam tais realizações porque as estradas daqueles também atendem importantes fazendeiros na região, os quais possuem influência junto aos políticos locais. Sendo que tal prática, histórica no município, ilustra a relação próxima entre os grandes fazendeiros e a política, ao mesmo tempo que aponta para o preconceito vivido pelos assentados ao procurarem

os diversos políticos e agentes públicos em busca de benefícios¹¹⁷. Assim, mesmo com direitos negados e vendo o servido público a serviço dos fazendeiros¹¹⁸, os assentados necessitam e buscam (sobre)viver como podem, procurando maximizar o uso de suas terras.

Constituídos a partir do modelo de “raio de sol”¹¹⁹ (Ver figura nº 20), os lotes do assentamento possuem uma configuração espacial muito específica, que faz com que a entrada da parcela de cada lote fique muito extensa, distante da casa, implicando, por sua vez, no transporte escolar, como é possível observar nos seguintes relatos:

- [...] rotina de pegar ônibus, acordar cedo, lama e não sei o que, poeira.
- Vocês almoçavam que horas, mais ou menos?
- Almoçávamos 10h –10h30min. Que aí tinha que descer para o ponto. Que quanto estava no assentamento antes de dividir as terras, estava todo mundo junto era mais perto do ônibus. Mas depois não. Depois que dividiu, que nós mudamos, aí ficamos sem energia por quase um ano, **aí era um quilômetro que tinha que andar, então tinha que ir mais cedo, 11h já subíamos para o ponto.**
- Entendi. Ah, o ônibus vocês tinham de ir para o lugar para o ônibus pegar?
- Isso, aham, Tipo, **lá em casa lá da porteira até lá na frente dá um quilômetro, aí tinha de andar até lá na estrada.** [grifos nosso] (JOVEM EGRESSA A)
- O ônibus deixava vocês lá na entrada do seu pai?
- Quando a gente morava na cede deixava a gente lá na sede e cada um seguia seu rumo, mas depois que mudaram para as terras deixavam a gente no colchete lá na estrada, na frente da entrada
- Então quando chegava de noite, vocês tinham que fazer todo aquele caminho lá?
- Todo aquele caminho, é um quilometro né que dava o colchete até na porta de casa.
- Nossa, chega dar um quilometro?
- Chega dá um quilometro certinho tinha vez que a gente descia e vazava correndo com medo. **E depois que nosso amigo foi picado por uma cobra, correndo voltando da escola, aí que nós pegou trauma.** Foi um vizinho nosso que morava lá, **eles iam de a pé até a parcela deles** né. Ele foi porque nesse dia, como é que foi... nesse dia eu não tinha ido pra escola eu não lembro porquê. O ônibus não levou eles lá, deixou eles lá na sede, parece que estragou, não sei o que. Aí eles terminaram de ir embora de a pé, e esse vizinho nosso ele veio né, **aí quando chegou ali pra perto ele foi correndo né, porque já tava escurecendo, já tava perigoso e ele tava com medo, bem ali na descida, indo pra parcela dele, ele pisou na cascavel. Picou ele,**

¹¹⁷Uma das assentadas entrevistadas ao falar sobre uma das experiências de ir até a prefeitura solicitar o apoio de maquinários que eram por direito de uso prioritário dos assentamentos, advindos pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), conta que a Secretária de Agricultura Municipal na época disse-lhe que: “assentado tem mais é que se ferrar mesmo”. Apesar de essa ter sido a maior situação de preconceito narrada por um assentado(a), realizado por um agente político, não faltam outros casos de “corpo mole” e de “falta de vontade” dos políticos em receber ou atender as demandas dos assentamentos.

¹¹⁸Uma situação muito comum no município de Porangatu e também em outros municípios do Norte de Goiás dá-se pelo tensionamento dos maquinários pertencentes ao município, adquiridos pelo PAC e de uso prioritário de benfeitorias na zona rural. Nas oportunidades em que alguns dos assentados entrevistados foram na prefeitura solicitar o uso de tais máquinas, estas sempre encontram-se indisponíveis para os assentados, por outro lado encontram-se sempre a trabalho dos fazendeiros. Uma prática comum durante o período eleitoral do município, segundo alguns assentados, é o recebimento de apoio político por parte dos comércios de alimentos de alguns candidatos. Parte desse apoio político retorna como benfeitorias em suas fazendas, como o empréstimo de máquinas públicas para uso particular.

¹¹⁹Denominado como núcleo de moradia, há poucos exemplares desse modelo de organização dos lotes dos assentamentos. Tendo como principal diferença uma parcela de uso comum para todos os moradores de cada área do assentamento, tal prática possui sucessos e falhas em diferentes localidades. Para maiores informações acerca desse modelo ver: Hora, et al. (2019).

ele quase morreu. Quem salvou ele inclusive foi o meu pai [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA B)

E certo que nem todos os assentados possuem a casa longe da porteira de entrada de suas terras, contudo, em grande parte, as entradas são distantes, e em algumas parcelas essa distância pode ultrapassar até um quilômetro. O que parece ser um simples trajeto entre a porteira e a casa, revela-se cheio de problemas que esses sujeitos vivenciam. Sendo que o retorno após a aula se dá a partir das 19h, ao chegarem à porteira, a luz do dia já se foi, restando apenas o escuro da noite. O que leva alguns a carregarem lanternas em suas bolsas para poderem realizar esse trajeto de retorno, outras crianças e adolescentes utilizam a lanterna do próprio celular, quando o possuem.

Nesses trajetos noturnos, episódios relacionados aos perigos de se deparar com cobras e outros animais são comuns, contudo, há poucos casos de acidentes relacionados a esses animais¹²⁰. Além disso, um dos principais problemas se dá no período de chuva, pois com o caminho cheio de poças de água e lama é comum que ao caminhar até o ônibus, se suje o uniforme ou aconteça até mesmo de alguém cair na lama, fazendo com que se retorne para casa para trocar a roupa e tomar outro banho, ou mesmo se perca o ônibus e, conseqüentemente, o dia de aula. Situações essas que realmente ocorrem, como bem exemplifica a jovem egressa A: “[...] um quilômetro pra andar, as vezes ficava chovendo e ainda escorregar e cair e voltar pra trás, acontecia muito, inclusive”.

Tomadas em conta, as questões até aqui apontadas levam a uma importante mudança dentro da lógica de trabalho das famílias assentadas: proporcionar o almoço no tempo correto para os filhos. No assentamento, há muitas famílias camponesas que são compostas somente por mães e avós, o que ocasiona conflitos entre o trabalho na terra e a preparação da comida, esta enquanto atividade relacionada ao gênero feminino¹²¹. Tal conflito implica em mudanças no trabalho na terra, pois tendo que iniciar o almoço entre 8h30min e 9h, na maioria dos casos,

¹²⁰ Há diversos relatos de avistamento de onças e de ataques das mesmas a bezerros no assentamento, que fica localizado próximo a uma serra, na qual é comum histórias de avistamentos ou de ouvir seus barulhos. Também já foi avistado, por uma assentada, um filhote de onça, cruzando a estrada de noite no assentamento. Dessa forma, sempre há um certo receio de que haja, em algum dia, algum ataque da mesma.

¹²¹ Durante o período desta pesquisa, não se observou nenhum pai realizando um almoço durante o meio de semana. Houve relatos de pais que fizeram o almoço nos finais de semana e feriados, contudo, tais refeições tinham especificidades: seja um churrasco, ou o preparo de algum animal silvestre ou algum prato específico. Tais refeições são constituídas socialmente como refeições masculinas, sendo preparadas, na maioria das vezes, por eles. Enquanto as outras refeições são constituídas como práticas femininas e, portanto, são realizadas pelas mulheres. As exceções são nos casos onde a família é constituída somente por um dos responsáveis. Contudo, uma família, que é composta por pai e filha, por exemplo, a filha, a partir de determinada idade é quem irá realizar os serviços de casa direcionados a mulher, entretanto, em uma família composta por mãe e filho, o mesmo, nem sempre irá realizar práticas destinadas ao homem, sendo elas realizadas pelas mães.

há uma diminuição do tempo de trabalho camponês. Visto que o período da manhã é considerado o melhor para se trabalhar no campo, pois o sol não está muito quente. Dessa maneira, com a pausa para preparar o almoço, perde-se não somente tempo de serviço, mas também qualidade nas condições de trabalho, pois o mesmo terá que ser realizado à tarde, após o almoço, com um calor ainda maior. Toda essa problemática repercute também na maneira como se dá a priorização dos estudos dentro da organização social camponesa, uma vez que é preferível que os filhos(as) estudem durante a manhã, do que realizar outra atividade.

Figura nº 20: Imagem de Satélite de uma área do Assentamento Salvador Allende (2020)



Fonte: Google Maps (acesso em 02/12/2020)

Ainda tem se que esse não é o único momento em que a alimentação se revela como um problema para esses sujeitos. Com a longa jornada de deslocamento e estudo, há uma grande lacuna de tempo entre as refeições ofertadas pela família e as demais, já que o restante da alimentação é fornecido pela escola, o que constitui novas tensões:

- Já aconteceu de você não lanchar na escola?
 - Eu não lancho na escola não, teve uma vez que eu vi um cabelo lá e eu fui e joguei fora e não quis comer mais não. Eu levo o dinheiro e compro o lanche no mercado.
- (ADOLESCENTE G)

- Acontecia as vezes de vocês não gostar do lanche?
- Ah isso acontecia direto porque tinha vez que tinha uma tal de broa que eu odiava, nossa dava raiva ainda bem que eles davam um suco junto com a broa, aí eu tomava o suco [...] (JOVEM EGRESSA B)

Com o almoço servido, aproximadamente às 9h30min, a próxima refeição só se dá às 15h, durante o lanche escolar. E depois ocorre o jantar somente às 20h. Ou seja, quase 5h de intervalo entre as refeições, o que demonstra que há um importante problema de saúde alimentar das crianças e adolescentes. Além disso, caso o lanche servido na escola não seja “de sustento”¹²², irá contribuir para aumentar a sensação de fome no final do dia. Sendo somada a isso a situação que agrava ainda mais o problema que se dá caso o lanche ofertado pela escola não seja agradável, ou que por outras razões, como alergia etc., ele não possa ser consumido, fazendo assim com que o intervalo entre as refeições aumente ainda mais.

Em meio a esse problema, algumas ações são tomadas pelos pais/responsáveis, bem como por algumas escolas. E como no caso acima transcrito, algumas situações podem levar os alunos a não conseguirem alimentar-se com o lanche escolar. No exemplo supracitado, o adolescente compra o lanche em uma lanchonete próxima à escola, sempre que sua mãe lhe dá o dinheiro, contudo, como informado por ela, nem sempre há disponibilidade, e nesse caso, ou o estudante leva algo de casa para comer ou não realiza o lanche.

Pensando nessas situações, algumas escolas realizam medidas que procuram amenizar esse problema: elas ofertam uma parte do lanche do matutino aos estudantes do transporte escolar assim que estes chegam à escola. Já outras ofertam uma parte do lanche do vespertino ao final da aula, enquanto os alunos aguardam o transporte escolar. Tais práticas constituem-se como uma das principais ações realizadas por algumas escolas para amenizar os problemas vividos pelas crianças e adolescentes do campo por causa do transporte escolar. Entretanto, se por um lado, tais práticas auxiliam, por outro elas também se constituem como um canal a mais de preconceito realizado pelos demais estudantes da cidade, bem como por alguns professores, que devido a situação daqueles afirmam que os mesmos: “vão para a escola somente para comer”, replicando a ideia de que eles passam fome. Sendo que uma das escolas do município de Porangatu, foi diversas vezes citada como um local extremamente preconceituoso com os estudantes do campo, em especial, com aqueles que são de assentamento.

Sobre o *bullying* vivido por esses estudantes, por diversas vezes, nas entrevistas, houve possibilidade de se encontrar relatos e vivências a respeito do mesmo no transporte escolar:

¹²²A comida de sustento relaciona-se com a lógica do quente e fria. Sobre esta lógica camponesa ver: Brandao (1981), Woortmann (2013) e Woortmann; Woortmann (1997b).

- Qual era o motivo do *bullying*?
- É porque ele é gordo mesmo, **por causa dos apelidos parou de estudar**. Porque ele é gordo e ficaram colocando apelido nele. [grifo nosso] (ASSENTADA H)

- O que elas falam sobre o transporte escolar?
- Menino elas acham é bom, você acredita? A gente fica preocupado, mas elas acham bom. Porque **na realidade, principalmente esses meninos da zona rural aqui, o que eles faz é ir nesse ônibus pra escola, não tem outra diversão**.
- Mas elas já vivenciaram algum problema no ônibus?
- Vixe, demais, todo dia, eu já parei ônibus e já dei baracubaco, já briguei. Os maior bate nos mais pequeno e xinga, aquela coisa. E uma hora você perde a cabeça, aí na hora que você faz o barraco fica muito tempo bom, aí depois volta.
- Elas já disseram que não queriam andar mais de ônibus?
- Não, só a mais nova, pelo mesmo motivo de outro adolescente, pela mesma pessoa, porque eles são gordinhos, esse tipo de coisa. [grifo nosso] (ASSENTADA I)

- Era um ônibus só para o assentamento?
- Sim. Era um ônibus só para o assentamento. Mas cabia todo mundo. Não era aquela coisa: “Ah, não dá para carregar”. Algumas vezes quando estava muito cheio tinha a outra Kombi. Tinha uma Kombi que pegava aqueles que não dava para levar. Mas foi muito poucas vezes que teve essa Kombi lá.
- Tinha alguma briga?
- Ah, briga era frequente. As pessoas as vezes não se entendem umas com as outras. Então briga. Assim, alunos que brigam um com o outro. Que não aceita a diferença um do outro. Zoação uns com os outros: “Ah, você é isso”, “Ah, você é aquilo.”
- O ônibus também pegavam pessoas que não eram do assentamento?
- Sim. Pegava.
- Tinha alguma diferenciação. Excluía vocês por serem de assentamento?
- Na maioria das vezes não. **Alguns casos sim porque tem algumas pessoas que já viu, o modo de viver é outro e se acham superior as outras**. Mas na maioria das pessoas não. Não tinha esse problema com isso. [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA E)

Seja entre os jovens egressos, como entre as crianças e adolescentes, o convívio social no transporte escolar sempre foi marcado por diversas situações de *bullying*. Sendo que enquanto os jovens retratam tais episódios como algo comum, “coisa de adolescente/criança”, as crianças e adolescentes, atualmente, procuram reclamar de, e expõem com maior frequência a violência vivida, tenha sido fisicamente ou psicologicamente. Sendo que um dos adolescentes, após os constantes casos de *bullying* vivido no transporte escolar, e sem conseguir resolver a situação, optou por abandonar os estudos. Enquanto que, sofrendo por conta do mesmo(a) agressor(a), uma criança, com 6 anos de idade, afirmou querer deixar de usar o ônibus escolar mediante a violência sofrida.

Assim alguns casos expõem alguns episódios importantes vividos no transporte escolar. Como o caso da prática de sexo realizada durante o trajeto, que culminou na proibição de um casal de adolescentes de utilizar o ônibus. Contudo, o *bullying* e a bagunça vividos no ônibus representam somente a consequência do principal problema, o qual foi exposto num

relato feito por uma das assentadas: “[...] na realidade, principalmente esses meninos da zona rural aqui, o que eles faz é ir nesse ônibus pra escola, não tem outra diversão”.

O ônibus escolar portanto é o principal local de convívio social entre as crianças e adolescentes camponesas e seus pares, uma vez que, quando na escola, somente durante o recreio é possível interagir de modo objetivo. Em um ambiente fechado e distante dos responsáveis, a socialização desses sujeitos acontece de acordo com as próprias regras criadas no interior de tal convívio, já que o motorista não consegue realizar duas funções simultâneas¹²³. Assim, seja pela violência física, como também pela violência verbal, há dentro do transporte escolar o estabelecimento de hierarquias de poder, constituindo-se em um local específico, onde não há a autoridade de um adulto controlando a situação diretamente. A autoridade é constituída entre os pares, contudo, em um ambiente não supervisionado por um agente de poder constituído socialmente, como no caso de um adulto, o que fez com que a violência física ou psicológica se tornasse um dos elementos de manifestação de poder.

Já uma das principais reclamações realizadas pelos professores entrevistados, especialmente entre aqueles que já possuem um tempo maior de exercício da docência, é que os estudantes do campo atualmente estão mais violentos, se comparados com os demais ao longo do tempo. Os(as) professores(as) entrevistados(as) atribuem à vivência no transporte escolar como a principal justificativa, ao mesmo tempo em que afirmam que os pais querem “que a escola eduque os seus filhos”.

E quando aproxima-se o olhar para a questão aqui apresentada há dois pontos a se destacar: a) de um lado a vivência no transporte escolar é constituída por relações de poder entre as próprias crianças e adolescentes, transbordando diversos casos de *bullying*; b) por outro, os responsáveis, ao final do dia, passam pouco tempo ao lado dos filhos, durante os dias de aula, implicando em uma importante diminuição de tempo na “educação” dos filhos, formando-os enquanto sujeitos.

A inserção do transporte escolar, a partir do fechamento das escolas do campo, bem como pela necessidade e maiores oportunidades de continuar os estudos, representou importantes questões a serem enfrentadas pelos sujeitos do campo. E durante a entrevista com um jovem egresso do assentamento, e que já morava na terra antes de esta ser destinada a reforma agrária e ter se tornado o assentamento, reflete como a inserção do transporte escolar

¹²³Contudo, é necessário afirmar que o motorista, por diversas vezes consegue acompanhar a situação a partir do retrovisor, sendo necessário por vezes intervir. Por sua vez, tal interferência se reserva somente para algumas situações, uma vez que ele necessita realizar outra atividade que não a de manter a ordem dos passageiros.

para a escolarização urbana, e não mais no meio rural, impactou em sua vivência e na de sua família:

- A escola era na fazenda?
- Era na fazenda. Até hoje eu lembro o nome da escola. Se eu não me engano era Escola isolada Basílio Martins da Cunha.
- E você, gostava da sua escola?
- **Eu achava bom demais. Tinha dificuldade não. Como se diz, eu morava do lado da escola.** Uns tinham de vir de animal, de trator, de moto né, por ser mais longe um pouco.
- E depois, fechou a escola?
- Sim, fechou. Porque lá era só até a quarta série né. Aí nós passamos para o ensino médio né. Ai já tinha de ser....
- Ensino fundamental II?
- Isso.
- Quando você foi para essa transição para o Fundamental II já era o transporte?
- Era transporte escolar.
- Mas o pessoal já estava no assentamento?
- Não. Estava ainda não. Eles chegaram mais ou menos depois que eu passei para o fundamental dois. Mais ou menos uns dois anos depois. Aí eles chegaram lá. No final de 2007. Novembro que eles chegaram lá, final do ano.
- Aí quando você foi para a quinta série, tinha o transporte escolar que buscava vocês?
- Isso. Tinha. Tinha sim. Tinha o transporte escolar. Foi a prefeitura que arrumou o transporte escolar para nos buscar lá.
- Você chegou a sentir muita diferença de antes estudar do lado e agora ter de ir lá para a cidade?
- **Sim. Muito. Principalmente na parte de alimentação. Porque a gente, por exemplo, saía, o transporte não era tão ruim, mas também não era bom não sabe. Nós saíamos de lá nove e meia da manhã. Ou seja, nesse horário você já tinha de estar almoçado. Horário de, por exemplo, estar tomando café né. Aí nós andávamos a faixa de uns 60 quilômetros por dia, porque além de sair de lá também tinha de pegar outros alunos e volta sabe. Nós chegávamos faltando quinze para uma. Uma hora em ponto. As vezes atrasava quando acontecia.... Acontecia muito do transporte também estragar né. Principalmente na volta. Teve vez que nós ficamos com o transporte estragado até uma hora da madrugada, em baixo de chuva, com fome. Mas nada disso atrapalhava nós estudarmos não. Achávamos era bom. Menino né.**
- Você não acha que isso de algum modo lhe atrapalhava?
- Não. Graças a Deus. Na verdade reprovei um ano por conta minha mesmo, porque.... Por conta de transporte não. Todo dia ele buscava e trazia. Foi por conta minha mesmo, porque eu andei dando uma desacelerada nos estudos.
- Você sentiu alguma mudança no transporte ou na escola quando o pessoal do assentamento chegou?
- É, porque o ônibus era menos lotado né. Ai com mais alunos ficou superlotado. Tinha vez que as crianças que eram menores tinham de ir sentadas no colo de alguém, de seus parentes.
- Era um ônibus só no assentamento?
- No começo era um ônibus. Ai depois mudou. Como ficou muito lotado, colocou um ônibus e uma van. A van levava os meninos do primário, os pequenos. Os maiores iam no ônibus. Foi bom em parte, **porque depois que o assentamento veio eles mudaram totalmente o transporte. O transporte era mais novo, mais atualizado. Ônibus mais novo, tinha mais conforto. Antes não, era um ônibus caindo aos pedaços. Como se diz, pau-de-arara.**
- Na vinda do ônibus, você chegou a vivenciar algum tipo de problema?
- Muito. Tinha muito problema a respeito dos meninos que eram bagunceiros. Baderneiros. O motorista faltava descer do ônibus e ir embora de pé. Nós éramos terríveis.
- Mas era tranquilo?

- Fora isso era tranquilo. Todo mundo se entendia. Nunca aconteceu briga, nada desses trem não.
- Outras pessoas também eram pegadas no caminho pelo ônibus?
- Sem ser do assentamento? Sim. Já aproveitam a rota.
- A relação entre vocês que eram do assentamento e o outros que não eram, era de boa?
- De boa. Tranquilo. Não tinha desrespeito não. Todo mundo se respeitava. **Tinha as brincadeiras, mas brincadeiras saudáveis.**
- Que tipo de brincadeiras?
- **Chamava o outro de sem-terra. Essas brincadeiras assim né. “Não, que sem-terra nada, nós tem terra sim. Vocês que não tem. Vocês têm terra só de baixo da unha”. Essas brincadeiras assim.** [grifos nosso] (JOVEM EGRESSO D)

Para refletir a inserção do transporte escolar é necessário primeiro apontar a sua relação com o fechamento de escolas rurais (SANTOS; SILVA, 2016). Como apontado aqui no Primeiro Capítulo, de acordo com Pereira (2004) nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu a criação de muitas escolas rurais no município de Porangatu, bem como em grande parte dos municípios do país, a partir da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947. Contudo, a maioria dessas escolas ofertava somente o Ensino Fundamental I e, em número menor, o Ensino Fundamental II. À medida que o Ensino Médio, a partir da década de 1990, começou a tornar-se mais acessível nas cidades interioranas, surge a possibilidade maior de fazê-lo. No caso, havia duas alternativas para as populações do campo, isso do ponto de vista dos gestores públicos: expandir as escolas do campo para atenderem o Ensino Médio, ou ofertar o transporte escolar e trazer tal público para a zona urbana e, assim, expandir as escolas dessa zona.

Expandir as escolas urbanas é uma ação visível no meio urbano e possui um grande peso como palco eleitoral, diferentemente das escolas rurais que não possuem o mesmo alcance e resultado político que as reformas nas escolas urbanas. De acordo com Rizzoli (1987, p. 73), “[...] as Escolas de Emergência são passíveis de pressão política, seja por parte dos proprietários, seja por parte da política local”. Desse modo, as Escolas Isoladas, em sua maioria, foram desativadas por interesses políticos, uma vez que era financeiramente mais viável expandir as escolas urbanas, por tal ação possuir um resultado político melhor, levando, dessa forma, a uma evasão das matrículas na zona rural (RIZZOLI, 1987, p. 71). Dessa maneira, o transporte escolar simboliza também, desde a sua origem, a continuidade da concepção de classe e de estrutura agrária, à medida que privilegia um determinado grupo, impossibilitando a reprodução social de outro, colocando-o em precarização. Por outra via, com a escola no campo, “do lado” da casa, há mais tempo livre para o sujeito camponês, seja para aprofundar-se nos estudos, como também para relacionar-se com os saberes do campo.

O ponto em discussão, não é o de estigmatizar as crianças e adolescentes do campo a serem obrigados a viver no, e do campo, mas sim, mostrar que o tempo despendido no transporte escolar rouba desses sujeitos a possibilidade de aprenderem a viver no campo e de serem qualificados o suficiente para o meio urbano, simultaneamente, implicando em uma dupla precarização. Isso é demonstrado pelo fato de que, tais questões e vivências relacionam-se diretamente em como estes sujeitos simbolizam as suas (re)significações acerca da vida no/do campo. Nessa linha de raciocínio, o recorte de uma entrevista com uma jovem egressa possibilita refletir como o viver no/do campo torna-se uma justificativa para esses problemas:

– Desde muito pequena você se recorda da experiência de ter de se deslocar da fazenda para a escola. Você já não gostava desde essa época?

– **Lembro. E não. Eu já não gostava. Eu não gosto de fazenda, eu odeio fazenda. Tenho pavor. E era muito ruim também estudar. Muito sofrimento. Sem contar que dá muita fome. Já pensou você comer às 09:00 da manhã e ter de estudar às 13:00 da tarde, às 14:00 eu já estou com fome de novo. Aí era chato. Era muito chato.**

– Quando vocês estavam no transporte escolar também tinham alunos que não eram do assentamento?

– Ah é, tinha isso também. Eu vou falar um pouco sobre essa dificuldade. Então, era assim, na minha época eram dois ônibus. Era o nosso, que era só um para a gente. Na verdade, era um ônibus e uma van só para a gente e tinha um ônibus....

– A gente você fala é do assentamento?

– Do assentamento. E **tinha um ônibus azul que era das fazendas que de.... Tipo, do assentamento para cá, que eram os que pegava. E quando esse tal desse ônibus azul quebrava a gente tinha que “carregar as crias” que vinham.** Então era bem apertado. Então tinha assim, tinham dois ônibus e as vezes a gente pegava. Quando eu ia na van era muito bom. Ar condicionado, você chegava limpinha. Menos barulho.

– Mas tinha algum critério para quem pegava o ônibus e a van?

– Como é grande, tinha uma vez que ele pegava só a parte de cá. Tinha uma vez que ele pegava a outra. Tinha vez que o ônibus não ia. Depende do rio, entendeu? Assim: “o ônibus não passa nesse rio”, então tinha a van. Aí pegava. É dependendo, variava, entendeu? Mas eu gostava muito de andar na van.

– Nesse momento de encontro com o pessoal dos outros ônibus, você sentia alguma....

– **Diferença? Sim, eles nos menosprezavam. Porque, sabe porque eu não entendo? É porque era roça. Tudo roça.** Hoje eu conheço uma que na época ela era.... Você já foi para lá. Sabe aquela casa abandonada assim.... Indo para, aqui pertinho. Você vai indo, aí tem a casa abandonada, aí tem uma outra assim, com um pé de pequi na frente. Essa menina morava lá. E aí ela andava nesse ônibus caindo, caindo mesmo. Nossa, que ódio que eu tenho, caindo e tudo. Hoje a menina pisa em ovos. Veio embora para cá assim, tipo assim, era uma coisa, agora pisa em ovos e não lembra das origens. Eu fico: “puta que pariu. Eu te conheço de muitos anos querida”. **Mas era meio que um desprezo também você ser do assentamento e eles fazenda.** Mas para mim era fazenda de qualquer jeito. Na escola, é igual eu te falei, nunca vi, mas os da roça, que eram de lá, que eram do mesmo buraco. Tinha isso.

– Mas eles chegavam a falar alguma coisa?

– **Olhavam. Tem coisa que a gente não precisa falar, né. Não precisam.**

[grifos nosso] (JOVEM EGRESSA C)

Para compreender como esta jovem, assim como outros(as) jovens egressos(as) do campo “odeiam o campo”, é necessário destacar vários elementos dessa trajetória, pois trata-se de um aspecto multifatorial, mas bem ilustrativo das múltiplas tensões vividas. Em primeiro

lugar é necessário expor as diferenças da condição de assentado, em comparação com as demais condições de outros camponeses.

Durante sua infância, a jovem em questão viveu em uma fazenda com seus pais, os quais eram agregados de um fazendeiro. Estudando na cidade e utilizando o transporte escolar, ela, desde cedo, diferentemente dos jovens egressos¹²⁴, vivenciou o tal transporte. Por esse motivo, quando seus pais a deixaram na cidade com sua avó, e foram para o acampamento dos movimentos sociais de luta pela terra, ela experimentou um primeiro contraste entre morar no campo e estudar na cidade, e também morar e estudar na cidade. Contudo, após seus pais conseguirem a posse da terra e todos migrarem para o assentamento, a jovem experimentou diferenças na vivência de morar no campo e estudar na cidade. Pois estando na condição de assentada, passou a estar num movimento de vivenciar preconceitos unicamente por essa condição.

O “[...] desprezo por você ser de assentamento” (segundo aquela jovem), vinha tanto dos demais moradores do campo, como também pelos estudantes da cidade. Ter que trocar a roupa ao chegar à escola, pois ela estava empoeirada, configurando-se como motivo de *bullying* pelos demais, representou somente uma das violências relatadas por ela durante a entrevista. E ser tratada como um sujeito que passa fome e que vem para a escola para comer, representou para ela, assim como para outros(as) entrevistados(as), humilhações vividas nesta convivência.

Ademais, se de um lado tais agressões vinham do espaço urbano, por outro, elas ocorriam por que esses sujeitos pertenciam ao espaço rural, dado que durante o período em que morou na cidade, a jovem citada retratou que tais situações não ocorriam. Assim, nota-se que a condição de “ser do campo” ou “ser assentada(o)” tornou-se o combustível que alimentava o preconceito vivido por aqueles sujeitos, o qual é interrompido à medida que os mesmos “tornam-se urbanos”, quando mudam-se, então, para a cidade.

Levanta-se ainda aqui que, dentro da organização social camponesa, os sujeitos entrevistados não visualizam condições fáceis de melhorias, diferentemente da vida da cidade que parece oferecer caminhos mais simples (CARNEIRO, 1998; FERREIRA, 2015; SILVA, 2020). Visto que, para se tornar “bem-sucedido” na cidade, conforme a perspectiva dos jovens e adolescentes entrevistados, é necessário fazer uma faculdade ou fazer um curso e conseguir um bom emprego. Ao menos essa é a fórmula que lhes foi apresentada e que parece simples de ser executada. Por outro lado, qual a “fórmula pronta” que lhes é apresentada para ser “bem-

¹²⁴Os jovens egressos entrevistados, em sua totalidade, antes da família participar dos movimentos sociais e ingressar nos acampamentos no processo de luta pela terra, viveram na cidade e, portanto, iniciaram seus estudos em escolas urbanas.

sucedido” no campo? Aliás, tendo constantemente vinculado sua imagem com a sujeitos famintos, nem a condição camponesa de sua família é vista como “bem-sucedida”¹²⁵, ao contrário, é recorrentemente vinculada ao fracasso.

A tentativa de desvincular-se dessa imagem social negativa parece ser a ação mais recorrente entre esses sujeitos. Tal ato simboliza a vitória de um *habitus* sobre outro, uma vez que nesse processo de desvincular-se o *habitus* camponês se torna obsoleto no *campo* (BOURDIEU, 1980) urbano. A repulsa ao campo, na realidade, é a repulsa a pretensa “condição fracassada de camponês” e suas implicações durante a vivência urbana.

Para compreender como (re)significam o *habitus* urbano, nesta, fez-se necessário adentrar no espaço escolar e refletir sobre as relações sociais ali existentes. Seja pela relação desses sujeitos com os professores e demais funcionários da escola, como também pela relação com os demais pares, da cidade ou do campo, é através, mas não somente, do espaço escolar e de suas regras sociais, que estes sujeitos simbolizam uma parte importante daquilo que eles (re)significam como o “ser urbano” e daquilo que almejam construir futuramente.

2.3 “Tenho vontade de morar na cidade, quero ser engenheiro ou médico”: a constituição simbólica da vivência escolar

O transporte escolar para a escolarização urbana de crianças e adolescentes, enquanto política pública efetivada, é, de acordo com Martins (2010, p. 37) um fato recente dentro da história camponesa. Somente a partir do ano 2000 é que surgiram políticas públicas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) e o Plano de Desenvolvimento da educação (PDE) de 2007. O primeiro Plano continha em suas diretrizes o fim progressivo das escolas multisseriadas, ou seja, a extinção da maioria das escolas no campo, dado que em sua grande parte elas eram multisseriada, bem como a universalização do transporte escolar.

¹²⁵ Se aos olhos urbanos, a vivência camponesa como assentado é sinônimo de fracasso, aos olhos dos assentados, sua condição é tida como de sucesso. Ao adquirirem a posse da sua terra, esses sujeitos conquistam sua autonomia como camponeses, mas não só, eles(as) adquirem um bem para deixar como herança, como é possível observar nesta fala: “[...] eu não consigo mais plantar pra vender, planto pra subsistência, alugo o gado, e compro uma roupa, melhor viver aqui na roça com o mínimo do que viver na cidade, porque ali talvez não consiga emprego e moradia, e o dinheiro que vendo aqui, talvez não consigo comprar uma casa lá. Aqui no campo você tem uma vida melhor, respira um ar melhor, uma água de qualidade, tudo isso soma, to longe da cidade. As vezes minhas irmãs falam para minha filha: “porque você não vem pra cidade, está perdendo tempo aí”. Não está perdendo tempo sabe, isso aqui é dela, se não quiser estudar mais, não estuda, mas eu quero que ela estuda, aqui ela não está perdendo, essa é a casa dela, a herança dela, pra eu passar pros meus filhos e netos. Também não acho, que quem está na cidade está perdendo (SILVA, 2018, p. 70-1).

Dessa maneira, com uma política pública que propõe a extinção progressiva de grande parte das escolas no campo e instaura a universalização do transporte escolar, fica evidente a intenção de tornar a escolarização urbana, por meio do transporte escolar rural, uma política pública nacional.

Contudo, antes de sua institucionalização política, a escolarização urbana já se efetivava de outras maneiras. Não sendo difícil ouvir relatos entre os próprios assentados sobre a sua vivência na escola urbana durante as passagens pela cidade então realizadas por sua família. Entretanto é necessário salientar as diferenças entre essas vivências e a das crianças e adolescentes. De um lado, há a institucionalização de políticas públicas que realizam o transporte escolar garantindo que o estudante do campo tenha acesso à escola. De outro, há sujeitos que estudaram na cidade a partir das intensas migrações que os pais realizavam, isso ao longo de sua vivência camponesa como trabalhadores temporários em fazendas. Neste último caso, a escolarização urbana representava uma consequência da migração para a cidade pela impossibilidade de continuar no campo. O que culminava em diversas questões para o processo educativo, como é possível observar nos relatos a seguir:

- Eu não cheguei a repetir por tomar bomba. Eu parei no 8º [série], aí voltei, parei denovo e voltei por 3 vezes e não concluí. Porque as coisa vai mudando, você tem que trabalhar, ir pra cidade grande, aí você tem que trabalhar, morar de aluguel, de todo jeito não funcionava bem. Eu parei de estudar parece que eu tinha 16 anos. Já morava sozinha. Eu alugava e trabalhava em outro lugar. Porque morar em currutela é muito sem nada né, aí como a minha mãe mais meu pai tinha um posto de combustível lá, eles não ia sair né, e ela não podia largar o serviço dela de professora, porque ela já tava perto de aposentar, aí os filho tem que sair. Todos os 3 (filhos) saíram. A minha irmã foi morar com minha tia, eu fui sozinha e meu irmão morou um tempo com minha tia, depois foi morar comigo, depois foi morar só, aí depois ele voltou pra trás, foi tomar conta dos trem lá.

- Seu pai ainda mora na fazenda?

- Não, não tem mais terra, eles mora em Goiânia agora, no Cerrado ⁷¹²⁶. Hoje não tem mais nada.

- Eles acharam ruim vocês saírem?

- Não, meus pais sempre foram assim, não falava nada não. Achar ruim acha, mas não falava nada não, não proibia não.

- A senhora sempre estudou na zona rural?

- Não, como falei eu estudei nessa currutela chamada Oloana, eu estudei... meu pai e minha mãe mudou muito, lá em Oloana só tinha até a quarta série, aí a quinta eu fiz

¹²⁶Constituindo-se como uma exceção, a família dessa assentada é uma das poucas, dentre os assentados, que possuíam terra, ou seja, eram proprietários. Além disso, a posse de um posto de gasolina na cidade salienta a boa condição financeira dessa família, que se destoa das histórias iniciais dos demais assentados. Contudo, como ela própria salienta, eles perderam tudo e hoje encontram-se em situação precária. Não recebendo nenhum dinheiro de herança, restou-lhe ingressar nos movimentos sociais de luta pela terra para consegui-la. Seus pais, ao migrarem pra cidade, vivenciam outras problemáticas da ordem urbana, uma delas constituindo-se a partir do setor onde residem. Com o grande crescimento populacional do município de Goiânia, tornou-se necessário expandir, de modo não planejado, a área urbana com novas residências, formando setores periféricos. Constituindo-se como um desses o Residencial Jardins do Cerrado, denominado popularmente como Cerrado 7, destaca-se os problemas ambientais e de direitos humanos vividos no setor, sobre tais problemáticas ver Souza (2012b).

em Hidrolândia, aí depois eles mudaram pra Aragoiânia e eu fiz a 6 e a 7 série lá. Aí quando eles mudaram pra Jacilândia, eu fui pra Trindade, aí tentei concluir a 8 em Trindade. **Eu tinha notas boas, mas aí o cansaço desanima.** [grifo nosso] (ASSENTADA I)

Eu estudei até a 8ª série, na época em que eu morava em Trindade. Eu até pretendia voltar a estudar mais e fui atrás da escola lá pra pegar o histórico, mas cabou lá, não consegui achar onde eu estudava. Eu comecei muito cedo, acho que eu tinha uns 5-6 anos, só que a **minha mãe parecia cigano, eles mudavam demais. Aí era tudo atrasado por casa disso**, aí quando eu voltei a estudar, lá em Trindade, foi quando meu pai mais minha mãe tinham separado. **Aí eu estudei um bom tempo, so que aí eu tive que optar entre estudar e trabalhar, aí eu tive que parar de estudar.** Não era casada ainda. Eu não terminei a 8ª série, estava estudando quando parei. Eu acho que eu tinha uns 22 anos. [grifo nosso] (ASSENTADA H)

Tais relatos nos revelam importantes mudanças nas condições de acesso à escolarização das crianças e adolescentes camponesas, culminando na possibilidade de ampliar o tempo de estudo a partir da estabilidade vivida pela família, agora titular de uma terra e, portanto, fixa na mesma. Apesar da inegável ampliação do tempo de estudo atualmente, é necessário apontar que a migração entre os adolescentes e os jovens do assentamento, em sua grande parte sozinhos ou com irmãos, esses com destino à cidade, representou um importante capítulo desse processo. Pois somente a posse da terra não foi o suficiente para que houvesse um fim do processo migratório para a cidade, entretanto, as condições de migração de pais e filhos, quando comparadas, expõem distintas realidades, mas com uma precarização semelhante, ou quem sabe até maior.

Ao migrarem para a cidade, no caso de ambas as gerações, era lhes necessário realizar o trabalho simultaneamente aos estudos, implicando em prejuízos no processo de

escolarização¹²⁷. Por esse motivo, à medida que o mercado de trabalho urbano exige uma maior qualificação¹²⁸, vai colocando esses sujeitos em um processo de precarização.

O diploma de Ensino Médio e de outros cursos técnicos¹²⁹ representava, durante o período de juventude dos pais, qualificações consolidadas, portanto, suficientes para assegurarem boas carreiras profissionais no meio urbano. Contudo, na geração de seus filhos,

¹²⁷Sobre o trabalho simultâneo aos estudos, um longo trecho de uma entrevista realizada com uma das jovens egressas, que atualmente mora em Goiânia, possibilita refletir como seu deu esse tensionamento na vida desses sujeitos: “[...] Depois do Kennedy eu fui para o Colégio Segundo Grau. Estudei lá só até a metade do ano, porque eu arrumei um emprego e eu fui trabalhar. O emprego era numa lojinha de aviamentos [...]. Aí eu comecei a trabalhar lá meio período. Então eu estudava, aí eu tive de passar lá para o Waldemar, porque a lojinha era perto do Waldemar. Eu saía do Waldemar e ia para o trabalho. Eu comecei a estudar de manhã porque antigamente eu estudava a tarde né. Então eu ia para o trabalho. Do trabalho eu pegava o ônibus e ia para a fazenda. Então eu ia de manhã com o meu tio, porque ele trabalhava na rua, eu ia de manhã com ele de moto e depois eu saía do serviço e voltava no ônibus escolar da escola. **E assim foi até que a minha patroa não quis mais que eu trabalhasse meio período. Queria que eu trabalhasse integral. Que foi quando eu tive que passar para a noite. Aí eu comecei a estudar lá no Segundo grau de volta, porque aí eu já estava morando na cidade. Aí eu voltei para o Segundo grau. Mas, para mim, eu continuaria lá no Waldemar, porque era melhor que lá no Segundo Grau.** O estudo né, comparação assim, porque do período da manhã para o período da noite é uma mudança muito radical. Aí eu peguei, e mudei, aí eu já sai de casa, eu já tinha saído do assentamento. Comecei a trabalhar o dia inteiro e estudava a noite. Eu morava com o meu Irmão, esse que está aqui [morando com ela em Goiânia]. Nós morávamos juntos. Foi assim. chegou um período em que todo mundo falou assim: “vamos trabalhar”. Porque, como minha mãe era a única que sustentava a casa, que ela saía para dar faxina, porque a gente não tinha renda lá dentro. Porque, plantação é muito difícil. Para você plantar lá você tem de ter um poço. Agora que né, desapertou mais, conseguiu fazer um poço artesiano. Então tinha a minha mãe, era a única que sustentava eu, meus dois irmãos, minha avó e o meu avô. Porque eles não eram aposentados. Os dois não eram aposentados, então ela tinha que sair para dar faxina, trabalhar. Então a gente falou assim: “Não, vamos tentar ajudar as coisas aqui dentro de casa.” E tentar algo melhor né. O mais velho ele casou. Então ele começou a morar com a moça. Aí depois foram eu e meu irmão. Nós dois fomos, aí nos dois ficamos morando juntos. E até hoje a gente mora. Uns três anos depois de eu fazer o Ensino Médio eu comecei a fazer um cursinho em 2017. Eu não consegui passar no vestibular. Fiz o cursinho dois anos e não quis fazer mais. Falei: “Ah, é perca de tempo”. Porque eu fazia o cursinho querendo passar no ENEM. Aí eu tirei as notas no ENEM, um ano eu não tirei muito bem. No outro, eu já tirei nota boa. Aí só que foi assim: “Ah, eu não vou ficar fazendo cursinho mais não porque é muito caro você manter um cursinho, aluguel e tudo. É muito caro.” Aí Meu irmão falou assim: “Ah, eu vou para Goiânia. Você quer ir?” Aí eu falei assim: “Ah, então bora. Se você quer ir.” Aí minha prima: “Vem. Você vai encontrar faculdade aqui e você vai conseguir fazer faculdade mais barato, pagando menos. Se você quiser fazer particular.” Porque na pública é muito difícil você passar se você não ser um nerd. Então eu peguei e vim. Eu vim no final do ano passado. Estou aqui até hoje. Só que hoje eu já estou fazendo faculdade. Eu faço Enfermagem. {Como foi trabalhar e estudar?} No começo foi difícil, mas depois você adapta e vai tranquilo. E hoje, eu levei isso para minha vida. Tanto é que hoje eu estou fazendo faculdade e trabalhando. E dá para você fazer. Não tem aquela desculpa que: “Ah, é difícil”. Não. Se você tem um foco, uma determinação, você consegue. Olha, final de semana você pode tirar para estudar. De noite quando eu chego, antigamente eu ficava até a madrugada estudando” (Jovem egressa E)

¹²⁸O relato de uma jovem entrevistada auxiliar a refletir como eles compreendem tal questão: “[...] ultimamente não anda tendo vagas, e também pelo nível de escolaridade, porque às vezes você tem certo nível e outras pessoas tem mais, se houver uma vaga a outra pessoa com certeza vai ter mais chance que você, acho que isso também prejudica muito a gente” (Jovem egressa B)

¹²⁹ Conforme os dados das entrevistas realizadas com os jovens egressos do assentamento, somente 1 mulher entrevistada não realizou nenhum curso técnico, todos os demais o fizeram, em sua maioria mais de 1 curso, quase sempre sem ligação entre um curso e outro. Dentre todos os cursos realizados por eles, somente o curso de agrofloresta, feito por uma jovem, é o que possui relação com a vivência camponesa. Dentre os cursos realizados encontram-se: Informática (sendo o mais realizado), Promotor de vendas, Enfermagem, Auxiliar de Dentista, Auxiliar Administrativo, Vendedor, Secretariado, Mineração, Marketing, Eletricista, Cabelereiro. Segundo os entrevistados, a função do curso técnico é intencionalidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, contudo, dentre todos os entrevistados, somente 2 trabalham na área em que realizaram cursos técnicos, todos os demais desempenham outras funções ou nunca desempenharam até o momento.

tais qualificações não possuem o mesmo peso na sociedade urbana, assim para esses últimos, diplomas e certificados são também obtidos pelos jovens como uma tentativa de encontrar vaga no mercado de trabalho, mas o mesmo encontra-se com vagas já ocupadas.

O presente tópico também procura refletir como os assentados e seus filhos jovens e adolescentes, mesmo possuindo condições materiais e simbólicas distintas, tiveram questões semelhantes em suas vivências: a desigualdade de acesso e de realização profissional nas vivências urbanas. Nesse caminho faz-se necessário retomar à discussão simbólica acerca da concepção atribuída à escola e qual papel ela desempenha, ou deveria desempenhar.

Assim, ao refletirem sobre a função da escola, os jovens, adolescentes e pais tensionaram entre a formação para o mercado de trabalho e a formação humana. Ao mesmo tempo, quando questionados sobre a concepção de educação, o tensionamento também continua, entre aquilo que é necessário para o mercado de trabalho e aquilo que é necessário para a convivência social.

Um ponto muito importante que se fez presente em todas as respostas dadas por esses sujeitos, até mesmo quando se reflete sobre a formação humana da escola (rização), foi a referência à concepção de um “mundo lá fora”, ou seja, de aplicabilidade do conhecimento em um outro lugar que não o assentamento, que não na terra. Assim, a preparação para o mercado de trabalho encontra sempre nas atividades urbanas o seu foco de atuação. Nenhuma das respostas, sejam elas dos os jovens, adolescentes ou dos pais, tiveram alguma relação com o campesinato (WOORTMANN, 1990), indicando o entendimento de que a escola é para um outro lugar, marginalizando, portanto, a vida no campo.

É ensinar a sermos pessoas melhores. A correr atrás de um serviço melhor também através dos estudos. Porque hoje em dia, o que vale mais é “papel”. Nem tanto experiência. Você tendo experiência, mas não ter o “papel” não adianta. Então você tem de ter o estudo (JOVEM EGRESSO D).

É formar cidadãos para uma sociedade. O objetivo da escola é isso: te dar um encaminhamento para você seguir uma outra profissão para você poder lidar com pessoas, porque todo o curso que você faz hoje você, não sendo diretamente mas indiretamente, você vai lidar com a sociedade, né. Então você vai estudar basicamente o modo de viver da sociedade. Se você vai fazer administração, você precisa pensar no cidadão. Como organizar as finanças do cidadão. Se você vai fazer na área da saúde você precisa pensar no cidadão, porque você precisa cuidar dos cuidados para ele ter uma vida melhor. Então, é isso. Eu acredito que a escola é um encaminhamento para você saber viver em sociedade. [...] Educação é uma forma de aprendizado. Eu acredito que um.... Todo cidadão bem informado, bem concretizado, bem formal, que conhece os estudos, ele é um cidadão de comportamento completamente diferente. [...] uma criança com os pais, ela precisa ser ensinada. Isso é um tipo de educação, né. Você cresce, você anda, você fala, você vai para o mundo lá fora. Você precisa de conhecimento para lidar com as pessoas lá fora. Então sem estudo, a pessoa hoje ela é bem recriminada, tipo, é excluída. Toda a informação, toda a educação que educação e aprendizado... elas andam praticamente de mãos dadas, né (JOVEM EGRESSO E).

-Eu acho que a escola é a única coisa que um pai e uma mãe pode dar pra um filho que ninguém pode tirar, é tudo.

-Para que serve o estudo que a escola da?

-Porque através do estudo que o ser humano em si vai saber o que quer da vida, que eles possa obter uma profissão, uma formação, pode até ser que não chegue em uma faculdade e formar, mas sabendo ler bem, escrever bem, várias coisas, já é melhor né (ASSENTADA I).

Educação é uma facilidade que as pessoas tem e que tem direito de receber, não só criança, como adulto, como idoso, como todo mundo, tanto para facilitar a vida, quanto para você conhecer a vida, para você saber viver, pra mim educação é isso, facilidade pra gente sobreviver no mundo (JOVEM EGRESSA B).

Uma distinção, realizada por uma das entrevistadas, faculta refletir que tipo de saber, afinal, a escola (re)produz, para esses sujeitos: “[...] É educar, dar conhecimento, dar informação pra criança, acho que hoje em dia é mais informação. Porque conhecimento é uma coisa que se adquire com tempo e tudo mais, mais é informação” (Jovem egressa B). O tensionamento entre o conhecimento e a informação é um importante caminho de distinção entre os saberes. Dado que, enquanto a informação refere-se a saberes de aplicabilidade, o conhecimento relaciona-se mais com a sabedoria. Dessa forma, enquanto a escola é o local próprio para a transmissão das informações necessárias para o mercado de trabalho urbano, do mesmo modo, é também um importante local para a transmissão do conhecimento urbano, contudo, não é o único. Os agentes de transmissão do conhecimento urbano, ou seja, do conjunto de *táticas*, saberes e valores urbanos, são diferentes dos agentes do conhecimento camponês. E ainda que os pais apresentem as primeiras lições sobre a cidade, é somente através do convívio com os pares urbanos, com os professores e pelas mídias digitais que as crianças e adolescentes apreendem, inicialmente, o viver na cidade e (re)produzem aquilo que seriam as estratégias sociais e profissionais de maior efetividade e melhor aplicabilidade.

Como já foi dito anteriormente, há uma oposição estabelecida entre o conhecimento transmitido pela escola e o conhecimento camponês, transmitido pela família. Para além dos conteúdos escolares¹³⁰, as vivências na escola também apresentam os saberes urbanos. E denomina-se vivências, no plural, por entender que, é no espaço escolar onde a criança e o(a)

¹³⁰ Ao questionar uma professora da zona rural, atuante durante a década de 1970, se havia diferença entre os conteúdos escolares ministrados por ela e entre aqueles ministrados nas escolas urbanas, Dona Lucinda disse que: “Não, era as mesmas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Física. Menos que hoje tem espanhol, inglês, que isso não tinha”. Indicando que desde aquela época, o município de Porangatu, nas escolas rurais, proporciona uma educação no campo, mas não uma educação do campo, dado que o currículo e os materiais eram os mesmos. Durante entrevista com outra professora, que atuou em uma escola rural na década de 1990, também aponta a mesma situação, e durante o ano de 2019, ao questionar na secretaria de educação do município, se as escolas rurais realizam alguma mudança no currículo ou pedagógica, tive a resposta de que era exatamente igual as escolas urbanas.

adolescente realizam outras trocas simbólicas para além da relação aluno-professor-conteúdo escolar. Dessa maneira, durante as trocas simbólicas entre os pares criança-criança e adolescente-adolescente, que há o compartilhamento de múltiplos elementos, que vão desde as situações escolares até o compartilhamento de desejos, sonhos e vontades momentâneas.

Nesse processo, o celular tornou-se uma ferramenta muito importante para compreender a (re)significação simbólica de tais sujeitos. Enquanto os jovens egressos, durante sua vivência escolar no Ensino Médio, pouco tiveram acesso aos aparelhos, tanto no caso deles como de seus pais, e o contato com os sujeitos urbanos dava-se, na maioria das vezes, somente durante o convívio escolar, diferentemente daqueles, a partir da acessibilidade à ferramenta tecnológica, as crianças e adolescentes, atualmente, permanecem em contato constante e, portanto, em troca simbólica frequente. Sendo que, enquanto essa troca simbólica com as crianças e adolescentes da cidade acontecem de modo constante, por outro lado, as trocas simbólicas com os agentes da cultura camponesa, vivenciada através de seus pais, não possuem o mesmo ritmo. O que é demonstrado na pesquisa de campo na qual, ao participar de uma reza realizada na casa de uma assentada, foi possível observar como os grupos formados configuravam-se em pequenas fissuras na organização social camponesa.

Todos os anos¹³¹ uma das famílias assentadas realiza uma reza como pagamento de uma promessa à Nossa Senhora Aparecida pela cura de seu primeiro filho, ainda durante sua infância. Ao participar da preparação da cerimônia, em 2019, o primeiro fato observado foi a ausência dos filhos auxiliando no preparo. Dois deles estavam presentes, contudo, conversavam com outros adolescentes, enquanto bebiam¹³². Já o filho mais velho, que mora em Porangatu, e era o motivo da reza, fazia alguns anos que não mais participava da cerimônia, conforme foi informado pelos familiares.

A preparação da reza dividia-se em três etapas, as quais foram realizadas simultaneamente: a) preparar os alimentos ofertados durante a reza; b) limpar a casa e o quintal

¹³¹ No ano de 2020, mesmo com a pandemia e as diversas restrições de convívio que os próprios assentados realizam dentro do seu espaço de convívio, também ocorreu a reza, mesmo que com um número muito menor de participantes, conforme informou uma das assentadas.

¹³² Conforme informou uma das assentadas presentes, os adolescentes que estavam ali presentes, eram amigos da cidade de um dos filhos do casal. Esse jovem, que já possuía o seu segundo filho aos 18 anos, abandonou a escola alguns anos antes, quando sua namorada engravidou pela primeira vez. Ela, mais nova que ele, foi morar no assentamento e também abandonou os estudos. Os pais desse jovem trabalham como agregados e vivem em uma fazenda próxima ao assentamento, ficando o jovem morando sozinho. Conforme informou seu pai e como era possível observar no quintal, ele não havia plantado “nem mandioca”, expressão usada para indicar a falta de trabalho na terra. Ainda de acordo com uma informante, o motivo de seus pais o manterem (ainda que ele, por vezes, consiga serviços na cidade), dá-se pela tentativa de afastá-lo do uso de drogas, realizado durante o período que estudava. Inclusive essa é uma das principais preocupações dos assentados, dado os diversos boatos de adolescentes do assentamento que já tenham feito o uso.

para receber os convidados; e c) preparar o altar para as imagens de celebração. Nessas etapas também havia divisão por gênero, enquanto as mulheres presentes realizavam a limpeza da casa e preparava os alimentos, os homens arrumavam as tendas colocadas no quintal. Além disso, a preparação do altar¹³³ foi feita pelo assentado ofertador da reza, contudo, ele informou que tal prática era realizada anteriormente por sua filha, que nos últimos anos se recusava a realizá-la.

Durante a cerimônia, era possível observar a formação de 5 grupos distintos de interação: 1) havia aqueles que estavam próximos ao altar, realizando a oração do terço, o qual era composto, em sua maioria, por mulheres; 2) um segundo grupo, um pouco mais distante, composto em sua maioria por homens, que estavam acompanhando o terço; 3) já um terceiro grupo, composto por homens, mulheres (estes jovens ou outros adultos) e algumas crianças, que estavam um pouco mais distantes e não acompanhavam a oração, realizando conversas sobre outros assuntos, sendo que único motivo de suas presenças era encontrar os demais companheiros e festejar; 4) existia um quarto grupo composto pelos adolescentes presentes, os quais ficaram muito afastados da cerimônia, no completo escuro, enquanto jogavam nos celulares, revezando os aparelhos com aqueles que não o tinham, além disso, todas as conversas, enquanto estive presente, eram relacionadas a vivência na escola e aos jogos dos celulares (ver figura nº 21); 5) por fim, um último grupo composto por crianças mais velhas, que transitavam entre os 3º e 4º grupos, indo de um a outro, brincando nesse meio termo.

A dinâmica social dos grupos, formados durante a reza, possibilita refletir importantes elementos da constituição simbólica entre adultos, jovens, adolescentes e crianças, e sua respectiva organização social. Em qualquer lugar, dentro da nossa sociedade, espera-se que o(a) adolescente realize rupturas simbólicas a partir do momento que este começa a inserir-se dentro da “vida adulta”. Seja pelo conflito com os pais, seja pela “rebeldia”, é natural que eles sejam representados dentro dessa perspectiva, uma vez que iniciam seu processo de ressignificação, por vezes realizando oposição aos adultos. Assim, refletindo as relações intergeracionais entre os adolescentes do assentamento e seus pais, pretende-se aqui primeiramente direcionar o olhar para o período de adolescência dos próprios assentados e perceber como se deram tais relações intergeracionais em seu período.

¹³³ Enquanto íamos em busca dos materiais para preparar o altar, a criança que nos acompanhava ia mostrando as divisões de lote e quem mora neles. Demonstrando um bom conhecimento espacial das parcelas do assentamento. Durante a caminhada, enquanto o ofertador selecionava e cortava o cipó que seria utilizado para fazer a estrutura do altar, eu e a criança ficamos responsáveis por colher as flores que seriam ofertadas no altar, compondo a decoração. Havia flores específicas para serem colhidas e fui indicado pela criança sobre qual pegar. Finalizado o serviço retornamos e o casal, em conjunto confeccionou e decorou o altar. (fotos disponíveis em anexo)

Figura nº 21: Adolescentes jogando no celular durante uma reza no assentamento¹³⁴



Fonte: Foto tirada pelo autor durante pesquisa de campo (2019)

Ao decidirem migrar do campo para a cidade, a maioria dos assentados realizou importantes “cortes” dentro da organização social camponesa de suas famílias. Contudo, é necessário refletir a principal diferença entre a migração para a cidade dos pais e a de seus filhos, visto que, ao migrarem para a cidade, os pais possuíam os conhecimentos práticos da vida no campo, tendo os realizados em grande extensão, uma vez que representava uma obrigação maior do que o próprio estudo. Por esse motivo é que, ao terem a sua vivência na cidade, esses sujeitos realizaram uma comparação entre os diferentes modos de viver, optando,

¹³⁴ Essa imagem é muito importante para sintetizar grande parte das questões refletidas nesta pesquisa. Enquanto seus pais participavam de uma atividade religiosa (reza) nos assentamentos, os adolescentes reuniam-se isoladamente para jogarem no celular, além de compartilhar as conversas e fotos recebidas no celular. Assim como a carroça esta desfocada ao fundo, a cultura e os saberes camponeses encontram-se desfocados na vida desses sujeitos. Inseridos e sendo integrados a cultura urbanizada, o celular representa uma ferramenta chave nesse processo. A vivência e dominação simbólica vivida por esses sujeitos através do convívio urbano pela escola, tem no celular a continuidade desse mesmo processo durante a vivência no assentamento, ampliando a inserção simbólica dos valores e práticas urbanas nas crianças e adolescentes filhos(as) de assentados(as).

desta maneira, por retornar a terra, uma vez que não conseguiram se adaptar ao *habitus* urbano¹³⁵.

Por sua vez, os adolescentes e jovens egressos do assentamento, quando optam por migrar para a cidade, o fazem por não possuírem nenhuma experiência prática com os saberes do campo, encontrando no fazer prático da cidade maior proximidade com o conhecimento adquirido na/através da escola. Assim, ao contrário de seus pais, a opção por migrar para a cidade dá-se pela não adequação ao *habitus* camponês.

Ao entrevistar uma professora que trabalha em uma das escolas que ofertam o Ensino Fundamental I para as crianças do assentamento, ela informou que no passado já atuou em uma escola rural no município de Porangatu, durante a década de 1990. Ao questioná-la sobre possíveis faltas que os alunos realizavam para trabalhar no campo, a mesma informou que tal justificativa da ausência na escola era muito rara¹³⁶. Contudo, eram bastante frequentes as faltas daqueles para participarem de cerimônias religiosas, que nas palavras da professora: “[...] era tanto santo, que eu ia até descobrindo novos”, em referência as várias cerimônias realizadas. Se por um lado as cerimônias e ritos católicos historicamente relacionaram-se de modo próximo com a cultura camponesa, de outro é possível observar que, até mesmo entre os próprios assentados, há uma ruptura de práticas que conectavam o catolicismo com o campesinato¹³⁷, enquanto ordem moral.

Seja pelas práticas religiosas, seja pela ordem moral camponesa ou pelos planos para o futuro, os jovens e adolescentes do assentamento não possuem uma relação simbólica sólida com o saber camponês, tendo apenas um pequeno conhecimento prático e pragmático de algumas práticas realizadas na vida no campo. Durante as entrevistas, ao conversarmos sobre seus planos para o futuro e sobre aquilo que gostariam de fazer, eles(as) disseram que:

Eu imaginava fazer uma faculdade. Como eu estava estudando, sempre existia aquele plano de conseguir alguma coisa com a escola no futuro. Tipo, você estava estudando

¹³⁵Não obstante, o retorno desses sujeitos para a cidade também se relacionou com outros elementos como a dificuldade de se reproduzir financeiramente na cidade, oportunidade de emprego

¹³⁶ Dona Lucinda, professora aposentada que trabalhou em uma escola rural do município de Porangatu durante a década de 1970, ao ser questionada sobre a ausência escolar das crianças camponesas, afirmou que alguns pais: “[...] queria que a criança, se fosse semana de plantio, não fosse pra escola, ai não vinha e eu chamava e reclamava, aí diziam “ah, mas não ta atoa não”. Digo, realmente, não ta atoa, mas qual a minha obrigação: cobrar os meninos na aula, **no dia da prova ele vai falar quantas sementes ele plantou? Quantas becas ele tirou? Eu não vou perguntar isso, que isso aí não é pra mim**”. Além de apresentar as tensões entre a escola e o campo, ela também explicita o contraste de interesses entre os camponeses e a escola, que mesmo sendo, à época, considerada escola rural, não possuía nenhuma mudança curricular e/ou metodológica, ou seja, era uma escola urbana no campo.

¹³⁷ Segundo a Fundater (2015, p. 5), 40% dos assentados declararam-se como evangélicos e 55% declararam-se como católicos. Seja pelo rompimento religioso com os ritos católicos pelos evangélicos, ou pela substituição da reza do gado pela aplicação de medicamentos no gado, houve uma ruptura de práticas camponesas de origem católica tanto pelo secularismo como pela substituição de outro conjunto simbólico religioso.

e passando de série a série e que ao terminar, ao concluir o ensino médio, pudesse ingressar em uma faculdade. Meus planos eram esses. Não imaginava o que seria. Mas o que eu tivesse oportunidade de fazer eu faria. **Mas como as prioridades da casa vieram primeiro eu deixei de lado** [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO F).

Terminar a faculdade. Fazer uma especialização na minha área. Fazer a pós-graduação, fazer uma especialização. Crescer dentro do que eu estudo, né. E depois disso, comprar minhas coisas. Comprar minha casa para mim, né. Porque eu não tenho uma casa para mim. E ajudar minha mãe. No que eu puder ajudar eles lá [no assentamento]. É isso que é minha pretensão para o futuro. **Minha maior vontade é ajudar eles porque eu sei o quanto que é difícil a vida lá [no assentamento]. Em certos aspectos, né. Questão de renda** [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA E).

Que eu estudasse bastante: mestrado, doutorado. E além que eu pudesse dar aula na universidade, que eu acho que é uma carreira profissional que eu quero traçar pra mim. Que além de eu ganhar dinheiro, que é um valor pra ficar tranquila, pra eu poder contribuir pra sociedade crescer. Se tudo der certo eu vou formar ano que vem, quero estudar para o mestrado. Se eu não conseguir faço uma pós [especialização], vou fazendo uma pós pra educação. Que todo trajeto que vou trilhar é pra ser *professora* mesmo. Enquanto eu não conseguir dar aula para universidade eu vou dando aula [em escolas] (JOVEM EGRESSA A).

- Eu queria morar em São Paulo, so que é difícil. Eu tinha [intenção de ir pra Goiânia], mas minha vó morreu, aí e eu não quero ir pra aí não.
 - Tem vontade fazer algum curso técnico?
 - Computação. Mas é difícil de fazer porque tem que fazer na parte da manhã. [...] Tenho vontade de morar na cidade. Eu quero ser engenheiro ou médico (ADOLESENTE G).

Eu nunca imaginava que iria parar os estudos. Imaginava que iria continuar estudando. **Tinha vontade de continuar. Mas vieram as dificuldades. Trabalhar demanda tempo e não dava para conciliar uma coisa com a outra. Não tinha como.** Continuo trabalhando né. Enricar, ninguém enrica mais mesmo aqui. Só se ganhar na mega sena. Trabalhar e conseguir as coisas através do trabalho. Ainda penso também em me formar. A fazer uma faculdade quando tiver oportunidade porque né, o tempo está meio curto. No mais é isso mesmo [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO D).

O que demonstra que o desejo pela continuidade dos estudos representa o interesse de todos(as) os(as) jovens egressos e dos(as) adolescentes entrevistados(as), simbolizando a importância que a continuidade dos estudos possui dentro de suas perspectivas de crescimento profissional. Aliás, por vezes, a falta dos estudos é entendida como a justificativa para “não estar melhor” na atual condição.

Conciliar o trabalho com a escolarização representa a principal dificuldade relatada por esses sujeitos quando da impossibilidade de continuar os estudos. Dentre todos(as) os(as) entrevistados(as), somente três mulheres estão, atualmente, cursando o Ensino Superior: uma cursando Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), outra cursando Licenciatura em História também pela UEG, e outra cursando Enfermagem em uma Faculdade Privada em Goiânia. Por outro lado, houve algumas tentativas e desistências de continuar os estudos pelos(as) demais entrevistados, o que não se concretizou pois as “prioridades de casa” surgiram, entre elas: o casamento, gravidez indesejada ou a necessidade

de sustentar-se na cidade, inviabilizando a possibilidade de continuar cursando ou de ingressar no Ensino Superior.

Contudo, tal dificuldade não se restringe somente ao Ensino Superior, alguns adolescentes e jovens egressos também não concluíram ou abandonaram o Ensino Médio. Sendo que alguns assentados, ao comentarem tais casos de abandono por parte dos jovens e/ou adolescentes, apontaram como principais justificativas: a gravidez precoce e a formação de família, a migração para a cidade e a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho necessário para se manter, ou então por causa de *bullying* sofrido.

Diante dessas questões, ao realizar as entrevistas com os jovens egressos e adolescentes, buscou-se também refletir as relações entre a escola(rização) e o (desejo de) êxodo do campo, na tentativa de abstrair como eles atribuem tal tensionamento. De modo geral, a percepção de que a escola influenciou a saída do assentamento relaciona-se com o fato da continuidade dos estudos, na busca por aprimoramento profissional. Em consonância a isso uma das entrevistadas apontou algo muito comum nas falas dos pais ao afirmar que: cabe a estes possibilitar e apoiar a garantia e continuidade dos estudos aos filhos, pois lhes foram negados o acesso aos estudos no passado. Dessa forma, por mais que os assentados desejem que seus filhos permaneçam na terra, eles agem de modo a possibilitar que seus filhos corram atrás dos planos de futuro que eles próprios estabeleceram. Tais ideias podem ser observadas nos seguintes trechos:

Não. A escola não. Porque para nós, crianças em um assentamento a escola não atrapalharia. De termos que sair de casa para ir para escola era uma diversão. Nós íamos para o ônibus, fazíamos a bagunça, chegávamos na escola e estudávamos. Quando voltávamos era do mesmo jeito. Todo mundo junto e de volta para suas barracas. Para suas casas. Ensino médio.... Na minha percepção não atrapalhava (JOVEM EGRESSO F).

– Influenciou. Em algumas partes influenciou, porque eu sou uma pessoa que busca me capacitar mais. Então lá dentro [do assentamento] eu não tinha essa possibilidade de me capacitar mais porque se eu fosse ficar lá, para ficar lá eu tinha de cuidar de que de tudo que é da fazenda. Ficar lá dentro, né. Então tipo assim, me influenciou a buscar algo melhor para mim.

– Os professores em algum momento lhe incentivaram a vir para Goiânia, a fazer faculdade?

– Não. De professor não. Foi questão minha mesmo, né. De querer vir para cá. A minha mãe é assim, ela basicamente, ela falou assim: “olha, eu não tive a oportunidade.” **Porque, na época dela a minha avó achava que tinha que trabalhar. Que estudo vinha depois. Trabalhar primeiro.** Porque tinha que cuidar da família, porque o povo antigamente começava a trabalhar tudo muito cedo, então trabalhava na fazenda, tinha de ir para a roça, tinha de fazer isso, tinha de fazer aquilo. Minha mãe conta que minha avó e meu avô tinham a situação bem fraca, então tipo, eles trabalhavam e os filhos mais velhos também trabalhavam. Então a minha mãe já com doze anos de idade estava trabalhando. Trabalhava para os outros, ia fazer faxina. Ia lavar roupas. Porque naquela época era comum, os filhos saírem, começarem a

trabalhar. Então ela falou assim: “Tudo que você fizer por estudos a vocês, faça. Se for para você ter um futuro melhor, vai”. Então tipo assim, ela não foi contra. Ela apoia, apoiou, até hoje apoia. Então ela falou assim: “A oportunidade que a sua avó e o seu avô não deram [...]”, mas a gente não julga isso nem nada, porque era a realidade deles naquela época “[...] Eu quero que vocês tenham. Para não dizer: “Ah, eu não fiz porque a minha mãe não achou que fosse o melhor para mim. Não”. Ela falou: “Se você tem a vontade então vai, investe.” Então, foi isso [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA E).

- Você acha que a escola teve influência na sua decisão de querer voltar pra Goiânia?
- Acho que sim. Acho que a visão que eu tinha lá era completamente equivocada. A gente tinha visão de que: “Ah, o interior é ruim, não tem cultura, não tem emprego, então por isso eu voltei”.

-Os professores incentivavam?

-Incentivavam, alguns sim, outros, a maioria, a ficar aqui, a estudar na UEG, tinha essa influência.

- Naquela época, para você, os melhores empregos e carreiras estavam em Goiânia?

- Sim, pensava isso na época.

- Hoje você ainda pensa isso?

- Acho que sim, só que, eu acho aquele negócio, talvez não compense, a vida na correria, o perigo, pra mim não compensa mais. Só se fosse um valor muito alto. E depende da área também, hoje que quero ser professora, nos interiores aqui, na região, Tocantins, você ganha bem (JOVEM EGRESSA A).

- Você acha que a escola teve alguma influência na sua saída do assentamento assim?

- Teve, porque eu quis estudar, eu quis continuar. Que no Waldemar ele dava, ele te impulsionava muito a isso, ele te dava muita oportunidade, entendeu?

- Ele fazia alguma preparação pra vestibular?

- Não, não fazia mais o ensino deles pelo menos na minha época era muito bom. Os professores eram ótimos e sempre. Ainda mais assim eu, não que eu digo que eu era boa aluna tudo mais, mas eu sempre gostei muito de estudar então os professores. Chegava ne mim e falava Anne faz isso, Anne faz aquilo faz o Enem. Porque na época de primeiro pra segundo ano teve votação, teve grêmio estudantil eu virei presidente do grêmio estudantil da escola. Aí então era mais assim essas coisas aí todo professor chegava ne mim e falava “faz vestibular, estuda, faz Enem” (JOVEM EGRESSA B).

- Você acha que a escola contribuiu pra você querer sair do campo?

- Acho que não, eu sempre gostei mais da cidade, que tem mais oportunidade, a escola também é boa, ela influencia a querer ficar na fazenda porque é mais natural, mais seguro, mas eu sempre gostei mais da cidade.

- Já teve algum professor que incentivou a sair ou ficar na cidade?

-Eles falam mais que a fazenda é melhor, tem mais coisa, é mais arejado (ADOLESCENTE G).

- A escola contribuiu para eles [jovens egressos] terem o desejo de ir embora?

Eu num sei te responder isso direito, cê sabe porque, porque eu conheço filho de produtor rural, que estudaram a vida toda, foram pra cidade grande e, no entanto, voltou pra zona rural, a intenção era ir estudar e voltar. Agora eu conheço outros que foram, estudaram e hoje não quer saber nem de passear na roça. Então eu não sei te responder não, acho que é relativo.

- A escola ensina algo que é útil na vida rural?

- Não, ensina não.

- Se houvesse uma escola que ensinasse técnica agrícola, acho que isso aumentaria a vontade de ficar na terra?

- Eu acho que sim, que faria muita diferença (ASSENTADA I).

- Você acha que a escola teve alguma influência na sua decisão de sair do assentamento e morar na aqui na cidade? De trabalhar por aqui mesmo?

– Teve. Teve sim. Por conta das facilidades. Das facilidades de estar fazendo os trabalhos da escola e de ir de casa para o colégio. O percurso era mais perto. Era menos cansativo [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO D).

Se essa nova postura por um lado, representa um importante movimento de rompimento com a organização social familiar camponesa patriarcal, por outro também apresenta novas contradições e problemas. Desde os 4 anos de idade, as crianças e adolescentes do assentamento, vivenciam a trajetória do ônibus escolar, passando um tempo ainda maior longe dos pais e da vida no campo. Dentre as crianças e adolescentes é uma surpresa para os pais quando as mesmas manifestam o desejo de permanecerem no campo, quase sempre justificado por algum problema como o *bullying*, a gravidez, entre outros.

A partir do quantitativo geral das entrevistas realizadas, é possível afirmar que o desejo de permanecer na terra constitui-se como um desvio do padrão. Por esse motivo, tendo no êxodo rural o movimento normal das crianças e adolescentes assentadas, é necessário também refletir como se dá essa vivência e, especialmente, a participação da escola nesse processo.

Como já foi discutido aqui, a percepção de que o mercado de trabalho se encontra ainda mais qualificado e, portanto, exige uma formação ainda maior para assegurar aquilo que é considerado como bons empregos, é parte da percepção dos adolescentes e jovens. Por este motivo, a migração dos adolescentes assentados para a cidade para conciliar trabalho e estudo representa uma *tática* para possibilitar a esses aumentarem a qualificação. Uma vez que, estando mais próximo da escola, espera-se que o rendimento escolar melhore, ademais, estando na cidade as possibilidades de realizarem cursos técnicos¹³⁸ aumentam, sendo esses impossíveis

¹³⁸ Os cursos técnicos representam outro importante movimento realizado pelos jovens egressos: a tentativa de qualificação para o mercado de trabalho urbano. Como é possível observar no longo trecho transcrito a seguir, de uma entrevista realizada com uma das jovens, tais cursos era realizados simultaneamente com o trabalho e a escola: “Aqui eu não fiz nenhum. Foram todos lá. Aqui eu só estou fazendo a faculdade mesmo. Os que eu fiz lá foram Enfermagem Domiciliar, Auxiliar de Saúde Bucal. Eu comecei, mas não terminei também, Informática. Só fiz até a primeira etapa, que são Word e Excel e Windows. E eu nem cheguei a fazer Excel e o restante. Eu fiz para auxiliar administrativo. O básico, não é aquele complexo. É Promotor de Eventos também. Então eu fiz uma série de cursinhos básicos. Eu comecei a fazer por uma empresa de fora que foi para Porangatu. Eram pagos. Seis meses. Na época eu acho que custavam R\$ 90,00 por mês. {Quem pagava?} Era eu, que eu trabalhava já né. Eu trabalhava meio período. Esses cursos eram no final de semana. Então era eu mesmo que pagava. Aí comprava as apostilas, aí tinha tudo. [...] Então eles davam a apostila e a gente tinha que estudar tudo em casa. A gente fazia prova. Nos finais de semana a gente passava o dia todo estudando lá com eles né. Eu sei que eu fiz seis cursos em seis meses. Só que não terminou em seis meses né. Era para terminar em seis meses, mas foi bem mais um pouco de seis meses. Então eu fiz esse Enfermagem Domiciliar, tudo o básico, né. O básico deles. Enfermagem domiciliar e Primeiro Socorros juntos. Auxiliar administrativo. Promotor de eventos. É, segurança do trabalho. E o resto eu não me lembro mais. {Qual era sua intenção ao fazer esses cursos?} Conseguir um emprego. Atendente de casas lotéricas e o outro era de telemarketing. Eram mais esses cursos, para você conseguir um emprego né. Eu queria crescer mais. Inclusive eu entrei nesse trabalho meu meio período através desse curso que eu comecei a fazer estágio. Que eu pedi para fazer estágio nas lojas. Aí minha mãe conversou com uma patroa dela que ela trabalhava, comentou que eu estava fazendo. Essa patroa dela comentou com a amiga dela, que estava precisando. Aí eu comecei a trabalhar lá.” (Jovem egressa E)

de serem realizados de outra maneira, dado que o valor cobrado por uma viagem particular do assentamento até a cidade, ida e volta, é de R\$ 140,00.

Contudo, em ambos os casos há tensões estabelecidas, pois, de outro modo, os adolescentes da cidade, em sua maioria, estudam e, no contra turno, fazem um curso técnico gratuito ofertado pela escola, havendo poucos casos de adolescentes do vespertino que trabalham e estudam simultaneamente. Por este motivo, ainda que estes sujeitos migrem para a cidade, não há igualdade das condições de acesso e permanência em tal qualificação para o mercado de trabalho. Em alguns casos, ao migrarem para a cidade, os adolescentes do campo trabalham integralmente, no matutino e vespertino, e estudam no noturno, aumentando ainda mais a precarização na qualificação desses sujeitos. E ainda assim, obrigados a trabalhar para se sustentarem e, mesmo dado a não possibilidade de igualdade, a percepção geral é de que essa vivência urbana representa um avanço, ainda que pequeno, para a constituição e continuidade de seus sonhos: qualificar-se para ter um bom emprego na cidade.

Do ponto de vista histórico, a desigualdade de condições sempre foi um elemento presente na escolarização camponesa (SOUZA, 2012a; MOLINA, *et al.*, 2010). Ao refletir o cotidiano escolar rural no município de Porangatu, durante a década de 1970, a professora aposentada Dona Lucinda, narra alguns fatos que levam a algumas reflexões importantes:

- La estudavam pobres e ricos?
- Era, tinha os fazendeiros lá. Tinha gente que tinha condição, mas era analfabeto, estudavam tudo lá junto.
- Os filhos dos fazendeiros iam melhor que os dos mais pobres?
- Num é o que to dizendo, uns entendiam melhor e outros... até que depois, com o aumento da frequência melhorou. Mas nos primeiros anos não foi fácil.
- No período da colheita havia muita falta?
- Nos primeiros anos sim, mas depois eles foram entendendo. Tinha hora que quando a gente fazia uma prova e o aluno tinha uma nota má, eles jogavam a culpa em mim, que eu tava ajudando só porque fulano tinha fazenda, tinha isso, tinha aquilo, aí eles foram vendo que eu não temia. Quando tinha reunião aí eu chegava na diretora e dizia: essa aqui é quem me manda, você dizia que eu dava nota falsa, não merecido, bora falar com ela, ta na hora. E ela dizia: quando ela fizer isso, você pega essa prova e leva lá na hora.
- Vocês recebiam material?
- Recebia. Recebia caderno, lápis, borracha, agora os livros tinha que comprar.
- Todos compravam?
- Quase todos
- No início do ano havia dificuldade de comprar o livro? Como fazia pra estudar?
- Demais da conta. Como fazia? Reunia os alunos lá, pegava o meu livro. Copiava no quadro (DONA LUCINDA, PROFESSORA DE UMA ESCOLA RURAL DURANTE A DÉCADA DE 1970).

Quanto à diferença de desempenho dos alunos, a professora disse que, de modo geral, o rendimento escolar dos filhos dos fazendeiros era melhor que o dos filhos dos camponeses.

Tal fato, em sua perspectiva, tinha duas justificativas: a) aqueles trabalhavam menos e, portanto, podiam dedicar mais tempo aos estudos; b) os fazendeiros, com algumas poucas exceções, eram alfabetizados e assim conseguiam auxiliar seus filhos, por outro lado, os camponeses, com algumas poucas exceções, eram analfabetos e dessa maneira não conseguiam auxiliar os seus.

Se por um lado, tal situação expõe as feridas da desigualdade na estrutura social agrária, por outro ela possibilita refletir como isso se tensionou ao longo do tempo (como visto no primeiro capítulo). Nessa linha de raciocínio, tem-se que durante outra entrevista, com uma professora em exercício de uma escola de Ensino Fundamental I, do município de Porangatu, que possui alunos do assentamento matriculados, aquela contou que uma das maiores dificuldades vividas pelos docentes junto aos “alunos da zona rural” é a participação dos pais durante o processo educativo, o que, durante a pandemia, tornou-se ainda mais latente, levando a alguns problemas para os professores. Segundo a professora, o analfabetismo ou a pouca escolarização dos pais atrapalha no desenvolvimento dos filhos, uma vez que aqueles não conseguem auxiliá-los: “[...] teve uma vez que eu mandei uma atividade para a criança achar o tema do texto [durante a pandemia, pelas aulas online], aí eu recebi mensagem da mãe me perguntando o que era título, que ela não sabia. Agora eu pergunto, como é que este aluno vai estudar em casa desse jeito?”.

Segundo dados da FUNDATER (2015, p. 3) sobre a escolarização dos assentados do assentamento Salvador Allende, há entre as mulheres 10% de analfabetismo, já 64% possuem o Ensino Fundamental completo (32% somente com o Ensino Fundamental I e 32% com o Ensino Fundamental II) e 15% possuem o Ensino Médio completo. Já entre os homens, 5% são analfabetos, 72% possuem somente o Ensino Fundamental I, 15% possuem o Ensino Fundamental completo e apenas 5% possuem o Ensino Médio completo. Se de um lado o analfabetismo diminuiu, especialmente se compararmos os assentados com as gerações anteriores, na qual o número de analfabetismo era muito maior, ou quando no máximo possuíam somente o Ensino Fundamental I completo, por outro lado o número de analfabetos ainda continua alto e, não obstante, mesmo entre aqueles que são escolarizados, ainda há o problema de uma escolarização deficitária.

Por esse motivo, ao comparar essas gerações e esses dois tempos históricos, a partir dessa situação, por mais que a escolarização dos pais das crianças e dos adolescentes tenham aumentado, isso não muda a situação posta: a baixa escolarização e o analfabetismo funcional ainda pertencem ao cotidiano de algumas famílias camponesas. Assim, mesmo cinco décadas após o primeiro relato aqui exposto (1970-2020), os filhos de camponeses ainda vivenciam a

mesma posição na pirâmide social da escolarização, mostrando que a estrutura agrária permaneceu inalterada e, portanto, consolidou-se ao longo do tempo.

Outro fato que contribui para refletir a desigualdade das condições, se dá no, ainda frequente, desejo de continuar os estudos, presente entre os assentados entrevistados. Contudo, dado às dificuldades e, especialmente, o abandono de ações políticas que os beneficiem, tal situação de grandes dificuldades culmina por sepultar o direito à educação, negado a esses sujeitos. As falas de duas assentadas, sintetizam suas situações a respeito do tema:

- Tem vontade de continuar os estudos?
- Ter tenho, mas aqui é outra coisa inviável. Até esses dias pra trás eu, e a Fulana pegou um panfleto lá de num sei o que, do Encceja, acho que é isso. Mas aí não virou nada com nada não. Ela tentou arrumar uma van, parece que tinha que ir num sei quantas vezes na semana, mas aí a prefeitura não arrumou não (ASSENTADA I).
- Você ainda tem vontade de continuar os estudos?
- É meu sonho. Eu num falei que fui atrás do meu currículo escolar lá em trindade e não consegui encontrar mais. Aí a mulher da secretaria aqui em Porangatu até propôs me ajudar, so que não deu em nada também. Eu tinha que pegar o histórico escolar, porque eu queria fazer o EJA aqui, porque eu não tinha. Quando eu parei de estudar, quando eu saí da escola, eu imaginava que depois eu ia estudar lá mesmo, não imaginava que eu ia vir pra Porangatu. E aí quando nós mudou pra cá, os meus meninos era tudo pequeno, aí esperei eles crescer e eu volto a estudar. Quando eles cresceu, que eu fui atrás, já não encontrei mais esses papeis.
- Hoje há condições para a senhora continuar os estudos?
- **Uai Matheus, é meu sonho, eu pretendo arrumar uma maneira de ir, de continuar meus estudos. Eu sempre tentei fazer pelo menos até o terceiro. Porque eu tenho muita vontade de fazer um curso de administração, sabe. Então eu pretendo, não sou muito de desistir não. Pra mim voltar a estudar, tem que ser a noite, porque a tarde é inviável, porque se pelo menos eu fosse casada, tudo bem, deixava o marido e ia lá, mas a gente que labuta sozinha, na zona rural, não tem jeito não.**
- Tem mais pessoas no assentamento com vontade de voltar a estudar?
- Ixi, tem mais de 20 pessoas. Teve uma época que eles pediram uma lista, eu deixei essa lista na Secretaria de Educação. E mandasse se desse mais de 20 pessoas, aí deu e eles nunca... falaram que era inviável pro município. [grifo nosso] (ASSENTADA H)

No município de Porangatu também há o transporte escolar rural funcionando durante o período noturno, contudo, esse realiza somente a rota do povoado de Linda Vista até Porangatu, não passando por nenhuma estrada rural nesse caminho. Dessa forma, somente os sujeitos daquele povoado conseguem dar continuidade aos estudos do Ensino Médio, uma vez que não há oferta do mesmo no povoado. Tal fato, na prática, representa uma ação política, dado que o povoado é um importante nicho eleitoral, isso devido à maior quantidade de

moradores¹³⁹. Sendo aquele o único trecho com ônibus escolar rural atuante durante o período noturno, os assentados por diversas vezes questionaram a Secretaria de Educação do Município a realização de uma ação semelhante, contudo, com respostas regadas a falsas promessas e negativas, aos poucos o sonho de retornar aos estudos foi tornando-se ainda mais distante para esses.

De outro modo, outro fato, já tratado aqui, também repercute de forma negativa na relação entre os assentados e as escolas de Porangatu: o preconceito. Entre os assentados, em algumas entrevistas havia relatos de situações de “maus tratos” por parte dos funcionários das escolas a alunos advindos do assentamento. Uma das reclamações mais presentes, e que também estiveram nas entrevistas com os professores, dá-se por causa da poeira adquirida no transporte escolar e que suja os uniformes e os pés das crianças e adolescentes do campo. Essa situação desencadeia tanto o *bullying* por parte dos estudantes da cidade, quanto reclamações por parte dos professores, como é possível observar no relato a seguir:

Uma vez uma professora da minha filha, mandou um recado meio atrevido né. Aí eu devolvi, só que também outro recado atrevido também. Elas vão de ônibus e naquela época, saindo 10 da manhã e chegando 9 da noite, entendeu? E menino você sabe como que é, você arruma, coloca a camisa de uniforme dentro da mochila, mas eu não sei o que eles aprontam dentro desse bendito ônibus que eles já chega sujo [na escola], aí ela reclamando que ela tava chegando suja. Parece que tirava o calçado no ônibus e chegava com o pé sujo, a roupa suja, a cara suja. Quando ficou sem ponte, que passava pelo outro lado, era mais demorado e saia mais cedo, e esse ônibus é uma baderna danada. Aí eu peguei e fui lá. Aí a diretora não tinha chegado ainda, e a professora falou: “a Fulana so vem suja e num sei o que, pé sujo, roupa suja” e eu falei: “ó, deixa eu te falar um negócio, as minhas meninas sai todo dia lá de casa limpas, com as camisetas de uniforme limpas, dentro da mochila. Só que dentro do ônibus eu não tenho como coordenar, eu não venho no ônibus, e a bagunça... então tem que ver um meio aí”. E ela foi um pouco atrevida comigo. Aí chegou a coordenadora e uma professora da minha outra filha, aí essa outra professora falou: “não, isso deve ser no ônibus mesmo, porque a outra vem limpinha, não tem como uma mãe mandar uma limpa e outra suja”. E eu falei: “não, minhas meninas saem limpinhas, cabelo penteado, almoçadas, arrumadas, com lanche e tudo” (ASSENTADA I).

¹³⁹ No ano de 2018 iniciou-se um projeto piloto de iniciativa particular de um grande fazendeiro e empresário do município e que posteriormente ganhou apoio da prefeitura, dado a sua influência, de uma sala de aula voltada para a alfabetização de adultos do campo. A proposta rapidamente se espalhou e teve uma grande demanda, conseguindo formar duas turmas e com possibilidade de formar ainda mais, contudo, como a prefeitura optou por pagar somente 1 professora, não abrindo possibilidade para outra, foi feito um pedido de auxílio por parte desse fazendeiro com a Universidade Estadual de Goiás, campus Porangatu, para que os cursos de Licenciatura participassem desse processo. Somente uma professora interessou-se, uma vez que seu projeto de extensão culminava com o tema e, dessa forma, durante o ano de 2018 pude participar desse projeto. Para outras informações sobre o projeto ver o link: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/10/23/empresario-realiza-projeto-de-alfabetizacao-para-trabalhadores-da-zona-rural-em-porangatu.ghtml>

O “comentário atrevido” da professora representa a materialização de outras tensões que atravessam a vivência escolar desses sujeitos, em especial, o preconceito de muitos pelo “sem-terra”. Como também se colhe em outro trecho dessa mesma entrevista:

- A Escola Maria José Gonçalves é racista. Lá acontece muito *bullying* com o pessoal, principalmente por ser de assentamento né, não é nem por causa de ser da zona rural.
- São os alunos ou os funcionários que fazem?
- Os alunos. Aí você reclama e não acontece nada não. Daqui migrou vários alunos dessa escola por causa disso. O ensino de lá é muito bom, so que tem esse detalhezinho lá.
- Suas filhas já contaram algum apelido ou nome relacionado?
- Elas tão passado aí os outros falam: “Óh as sem-terrinhã chegando”; até “morto de fome”, esse tipo de coisa.
- Alguma delas já falou sobre a vontade de parar de estudar por causa disso?
- Sim, a mais nova sim. Ela tava na primeira série (ASSENTADA I).

Ainda conforme a assentada, após a mudança na direção da escola, tais problemas diminuíram drasticamente. Pois a nova funcionária “entendia nossos problemas”, não permitindo que tais situações acontecessem. Por outro lado, não faltam relatos entre os jovens e adolescentes de vivências de tais situações. Dentre esses, alguns trechos revelam aspectos importantes entre o tensionamento simbólico vivido por esses sujeitos e de como cada um deles também atuavam em sua própria constituição identitária como assentado:

- Você, seus irmãos ou sua mãe já chegaram a vivenciar alguma situação de preconceito por serem de assentamento?
- Na escola né. Também eu acho que a situação que a gente estava em um certo momento. Tanto é que nesse momento de assentamento, levava a gente ter esse tipo de preconceito, porque como a vida era muito sofrida, eu lembro até hoje que a gente não tinha garrafinha, então a maioria do povo do assentamento, tipo assim né, a gente não tinha garrafinha de água, então a maioria do povo estava naquela vida precária, sofrida mesmo. Então as vezes a gente levava água para a escola, porque a gente as vezes, tinha parente que bebia alguma bebida alcoólica, a gente levava água para a escola naquelas garrafinhas de plástico, de pinga. Então o povo via que a gente estava numa situação muito crítica. “Ah, seus da roça”; “Seus do assentamento”; “Seus passa fome.” Na escola né gente, hoje é, não sei, na escola é tudo assim. Então algumas vezes eu lembro também, porque a minha mãe não tinha condição, eu fui gastando tudo que eu tinha de sapato quando eu morava aqui. A gente tinha uma condição um pouco melhor. Às vezes eu ia para a escola de sapatinho rasgado, tinha umas sandalhinhas, que já estavam todas deterioradas. Então, tipo assim surgia preconceito com as coleguinhas de classe, tinham esses preconceitos com a gente, né. **Tanto é que a gente passou a metade da vida com vergonha da infância né. Com vergonha de dizer que morava em assentamento. Porque se a gente falasse que morava em assentamento era uma crítica, uma zoação. A gente tinha, medo.** Então, era isso.
- Você se recorda de algum apelido?
- Apelido, apelido não. Mas chamava assim: “Ô seus bando de sem-terra, não sei o que.”
- Você chegou a perceber alguma vez algum professor ou coordenador que...
- Não. Não. De preconceito, essas coisas não. Pelo contrário, os professores viam alguns casos, os professores ajudavam muito. Os professores eles tinham, tipo assim, um carinho muito grande pela gente. Então eles, tudo que eles poderiam fazer pela

gente eles faziam, né. Principalmente no Jesuíno. **A gente teve muito acolhimento ali** [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA E).

- Com a gente não ainda mais em Porangatu, tem muito isso né. Ainda mais a tarde. Tanto quanto é, as vezes tinha aquelas brincadeiras: “Ah seus pé de toddy”

M - Você lembra assim de alguns apelidos que?

A - Não, não me lembro mas é porque igual eu tô falando ainda mais no Waldemar porque a direção do Waldemar era uma direção muito boa que sempre puxou a orelha nesse quesito, nessas coisas. Mas a gente nunca teve isso não, porque tinha demais sempre teve gente até hoje tem demais que mora na roça (JOVEM EGRESSA B).

- No período em que você estava estudando você chegou a vivenciar algum preconceito, algum problema na escola?

- É o tal do *bullying*. Tinha muito. Apelido né. Já vi “neguim” chorar por causa de apelido. No outro dia levar faca para furar o cara.

- Tinha algum que era relacionado ao fato de vocês virem da zona rural ou do assentamento?

- Sem-terra. Tinha uns engraçadinhos que nos chamavam assim. “Ah, o ônibus dos sem-terra está chegando.”

- E a escola, ela procurava tentar resolver essas questões?

- Nada. Não dava moral não.

- Mas vocês chegavam a dizer?

- Tinha muito aluno que ia falar com a diretora. Davam uma advertência, uma suspensão, mas ficava naquilo mesmo. No outro dia estava tudo do mesmo jeito.

- Na escola você sentia a existência de diferenciações entre pessoas da zona rural e pessoas da zona urbana?

- Não. Até éramos tratados com mais um pouco de atenção por conta do transporte. As vezes perdíamos aula não por conta nossa, mas porque o ônibus estragava ou estava em manutenção.

- E entre os alunos?

- **Ah, isso daí era uma briga porque eles viam que nós tínhamos mais atenção do que eles e eles falavam que não era igual. Tinha um até que falava assim: “Porque direitos iguais, sendo que os meninos lá da fazenda têm mais direitos que a gente.” Mas eles não viam o nosso lado também** [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO D).

- Seu filho já sofreu algum *bullying* na escola?

- Já, na [escola] Maria José ele sofria pelos funcionário da escola mesmo. Só que ele não me falou na época, ele falou três anos depois, que se eu mudasse ele de escola, ele voltaria a estudar, porque lá na Maria José faziam *bullying* com ele. Falavam que os meninos da zona rural... a [escola] Maria José sempre foi complicada, porque falavam que os meninos da zona rural iam pra escola pra comer, que os pais não educavam os meninos, que os meninos não eram educados. Aí quando fiquei sabendo, eu mudei eles de escola e graças a deus não sofreu nenhum tipo de *bullying* não.

- Já ouviu falar histórias de preconceito em outras escolas?

- Chamavam o filho da Fulana de trombadinha, que “só ia pra escola pra comer”, porque era negro. Na [escola] Maria José eu sei, já ouvi falar, mas de outra escola nunca.

- Você também já ouviu alguém dizer sobre preconceito por ser da zona rural?

- Isso aí tem demais, o fato de ser de assentamento, acho que o *bullying* maior é por causa disso. Porque quando estudava no Maria das Graças também eles sofriam *Bullying* direto, esses maus tratos, por ser da zona rural. Que o pessoal da zona rural passa fome, que não tem educação, que vai pra escola porque os pais não guenta, esse tipo de coisa (ASSENTADA H).

Se por um lado aqui todos os(as) entrevistados(as) tiveram relatos de apelidos, xingamentos e outros problemas relacionados ao preconceito que sofrem, alguns deles procuraram minimizar o efeito desses problemas, apontando-os como algo natural da idade.

Entre os jovens a palavra *bullying* parece ter adquirido uma característica de “politicamente correto”¹⁴⁰. Afirmando que “hoje em dia tudo é *bullying*”, até mesmo apelidos que em sua época produziram constrangimento, hoje são retratados com ironia, naturalizados como “coisa de criança/adolescente”. A ocorrência dessa tal legitimação, por parte de alguns desses sujeitos, relaciona-se, em certa medida, com a apatia por parte de algumas escolas em relação a tais problemas. Pois não há ações específicas por parte das Secretarias Municipal e Estadual sobre o preconceito sofrido pelos estudantes do campo, havendo somente ações combativas ao preconceito por parte de algumas escolas apenas. Em alguns casos, tais ações combativas estão ligadas à prática de alguns gestores, como no caso relatado por uma assentada no qual, segundo ela, quando uma determinada diretora assume a gestão da escola, o preconceito contra os assentados é combatido, mas quando outra assume, nada é feito.

Além disso, a fala de uma das jovens revela que o preconceito sofrido por esses sujeitos se naturalizou também entre alguns jovens. Dessa forma, por apreenderem que o *bullying* justificava-se pela situação de precariedade em que viviam, logo, a culpa era da própria condição e não do agressor: “[...] Também eu acho que a situação que a gente estava em um certo momento. Tanto é que nesse momento de assentamento, levava a gente ter esse tipo de preconceito, porque como a vida era muito sofrida [...]”. Por esse caminho, a vivência na escola para esses sujeitos representa também o contato com outras lógicas de percepção de bem-estar, assim, quando são tratados como miseráveis e reconhecem-se como tal, ocorre a negação dessa condição e o consequente esforço para mudá-la: “[...] Tanto é que a gente passou a metade da vida com vergonha da infância né. Com vergonha de dizer que morava em assentamento [...]”.

De forma distinta, a vivência de um dos jovens egressos, por ter estudado em uma escola no campo, possibilita refletir como essa realizou simbolizações diferentes, especialmente no convívio social, dado a proximidade cultural entre os estudantes filhos de camponeses. Fato observado no trecho a seguir

- O primário mesmo eu estudei foi na fazenda. Igual eu te falei, antes de ser assentamento lá, tinha uma escola na fazenda mesmo. Eu fiz do pré até a quarta série do ensino fundamental na fazenda. Lá tinha uma escolinha exclusiva para nós que

¹⁴⁰ Muito frequentemente, durante as entrevistas com os jovens egressos, ao questionar sobre o preconceito ou bullying sofrido durante o período da escola, por vezes recebia uma resposta negativa. Contudo, ao dialogarmos sobre o período escolar surgiam as histórias de apelidos, brigas e as frustrações que causavam, indicando que na época tais preconceitos os afetavam diretamente, sendo os alvos das mesmas, bem como também indiretamente, sendo algum amigo como alvo. Contudo, as palavras bullying e preconceito, não existente no seu imaginário simbólico naquela época, representam, para alguns, um exagero da situação, a tal ponto que reconhecer sofrer tais agressões significaria um sinal de fraqueza, de “ser fraco”. Por outro lado, entre os adolescentes entrevistados havia uma aceitação e reconhecimento das situações de preconceito/bullying, sendo constantemente citados por eles.

estávamos fazendo o primário. Lá era uma professora para pré, primeiro, segundo terceiro e quarto. Ela dividia o quadro e dava aula.

– Mas no caso era só vocês da fazenda que estudavam lá ou tinham outras pessoas da região?

– Não. Tinham pessoas de outras fazendas que vinham estudar lá. Mais próximas dali.

– Mas a escola era na fazenda?

– Era na fazenda. Até hoje eu lembro o nome da escola. Se eu não me engano era Escola Isolada Basílio Martins da Cunha¹⁴¹.

– E você, gostava da sua escola?

– **Eu achava bom demais. Tinha dificuldade não. Como se diz, eu morava do lado da escola. Uns tinham de vir de animal, de trator, de moto né, por ser mais longe um pouco.**

– E depois, fechou a escola?

– Sim, fechou. Porque lá era só até a quarta série né. Aí nós passamos para o ensino médio né. Ai já tinha de ser....

– Quando você foi para essa transição para o fundamental dois já....

– Era transporte escolar.

– Mas o pessoal já estava no assentamento?

– Não. Estava ainda não. Eles chegaram mais ou menos depois que eu passei para o fundamental dois. Mais ou menos uns dois anos depois. Aí eles chegaram lá. No final de 2007. Novembro que eles chegaram lá. Final do ano.

– Aí quando você foi para a quinta série, tinha o transporte escolar que buscava vocês?

– Isso. Tinha. Tinha sim. Tinha o transporte escolar. Foi a prefeitura que arrumou o transporte escolar para nos buscar lá.

– Você chegou a sentir muita diferença de antes estudar do lado e agora ter de ir lá para a cidade?

– Sim. Muito. Principalmente na parte de alimentação. Porque a gente, por exemplo, saía, o transporte não era tão ruim, mas também não era bom não, sabe. Nós saíamos de lá 9h30min da manhã. Ou seja, nesse horário você já tinha de estar almoçado. Horário de por exemplo estar tomando café né. Aí nós andávamos a faixa de uns 60 quilômetros por dia, porque além de sair de lá também tinha de pegar outros alunos e volta sabe. Nós chegávamos faltando quinze para 1h ou 1h em ponto. As vezes atrasava, quando acontecia, acontecia muito do transporte também estragar né, principalmente na volta. Teve vez que nós ficamos com o transporte estragado até 1h da madrugada, em baixo de chuva, com fome. Mas nada disso atrapalhava nós estudarmos não. Achávamos era bom. Menino né [grifo nosso] (JOVEM EGRESSO D).

Ao relembrar esse período e compará-lo com o período de escolarização urbana, o jovem egresso salienta ainda que, enquanto estudava “ao lado de casa”, ele tinha mais tempo para auxiliar seus pais nos afazeres do campo. Por este motivo, ele vivenciou, mais do que os demais jovens egressos que foram assentados posteriormente, as práticas camponesas. Assim, ao ser questionado sobre o interesse de retornar ao campo, o jovem que trabalha como eletricitista em uma empresa no município de Porangatu, afirmou que, ainda que retornar não seja sua prioridade no momento, o mesmo tem sim interesse de algum dia viver no/do campo:

¹⁴¹ A Escola Isolada Basílio Martins da Cunha foi criada no ano de 1973 pela lei 389/73. Possuía no seu primeiro ano de funcionamento 31 estudantes, tendo uma taxa de 10% de evasão escolar, um número médio dentre as escolas rurais criados durante as décadas de 1970 e 1980. Fechada durante a década de 1990, esse jovem pertenceu a última turma de aula da escola. Outro elemento importante a se destacar é o nome da escola, dado que o “Martins da Cunha” advém das “famílias tradicionais” do município, demonstrando a longevidade política que elas exerceram no município, e ainda continuam a exercer.

Gosto muito de fazenda. Fui criado até os meus dezoito anos em fazenda. **Sei trabalhar em fazenda, aprendi com meus pais.** Mas no momento não. Só se for mais na frente, quando eu tiver mais idade e tiver **possibilidade de comprar uma terra** aí sim. Mas no momento não [grifos nosso] (JOVEM EGRESSO D).

Importante salientar que, de todos os jovens entrevistados, somente dois afirmaram possuírem os saberes camponeses. Além do anteriormente descrito, o outro jovem que possui os saberes camponeses é também o único que optou por continuar no assentamento. Quando questionado sobre o que o fez permanecer no local o mesmo afirmou que seu pai, desde cedo, o chamava para ensinar como fazer o trabalho no campo. Mas que ainda assim a escolarização era prioridade, contudo, os consequentes casos de preconceito foram o afastando da vida urbana¹⁴².

As experiências dos jovens egressos, de modo geral, revelam contradições marcantes entre a ordem moral camponesa familiar e os valores urbanos, vividos na/pela escola. Por outro lado, a vivência das crianças e adolescentes, ainda em processo de escolarização, indica a continuidade dessas contradições e, em especial, o seu acirramento.

Com as aulas remotas, após o início da pandemia da Covid19, o processo de escolarização desses sujeitos reforçou as desigualdades e problemas vividos no processo analisado. Seja na vida na cidade, como também na reprodução social camponesa, tais sujeitos localizam-se num limbo entre ambas, estando pois precarizados nas duas situações. Por esse motivo, no próximo tópico será realizado um retorno a tais questões, de maneira especial buscando compreender como tais tensões são colocadas e quais as reflexões observadas nas vivências desses sujeitos.

2.4 “*Eu nem janto, porque chego cansado*”: da escola ao assentamento, a (re)produção social camponesa

O imperativo da redução inescrupulosa de custos não apenas implica, em muitos casos, a precariedade desse serviço, como o torna, na verdade, um perverso desserviço às famílias rurais, retirando os filhos do seu convívio. Com toda a aparência de um benefício às populações rurais, o transporte

¹⁴²Após atingir uma determinada idade e querendo permanecer no campo, sua família comprou uma das parcelas vizinhas no assentamento, trabalhando em parceria com seu pai e demais familiares. Conhecida como a área *dos bomba*, as parcelas pertencentes a mesma, são de uma mesma família, que possui o apelido de *bomba*. Ao realizar uma entrevista com o pai desse jovem, ele aponta as tentativas de trabalho conjunto entre as famílias, mesmo após as divisões das parcelas, representando as únicas atividades comunitárias pós-divisão. Seja na tentativa de plantar roça, ou trabalho comunitário para fazer um bom capim, as tentativas, que hoje não mais continuam, representaram uma extensão do trabalho familiar, muito importante dentro da organização social camponesa. Por outro lado, ao justificar porque não deram certo as tentativas, ele apontou que “*cada cabeça pensa de um jeito*”, dessa forma, restou somente o trabalho conjunto entre pai e filho, o qual é o pai quem toma todas as decisões.

de crianças e adolescentes para ser atendidos nas escolas urbanas decreta, a um só tempo, seu atendimento escolar em condições desfavoráveis – uma vez que são tratados no mesmo diapasão estudantes com diversificadas experiências de vida – e a inviabilização do seu retorno ao campo, comprometendo taxativamente a reprodução dos grupos familiares em atividades rurais.

PESSOA (2007, p.8)

Ao apresentar nesta pesquisa os tensionamentos entre o campesinato, vivenciado através do convívio familiar, e os valores urbanos, vivenciados a partir do convívio escolar, é necessário reafirmar que as crianças e adolescentes, enquanto sujeitos desse processo, não simplesmente os apreendem sem questionar, tensionar e (re)significar seus conteúdos.

Aquilo que é apresentado como uma opção para se migrar do campo, na realidade, representa somente a contradição entre as perspectivas camponesas dos pais em relação às dos filhos. Enquanto os primeiros afirmam existir possibilidade de permanência no campo, os filhos negam tal perspectiva. Contudo, se levarmos em conta somente o ponto de vista dos jovens e adolescentes, então não haveria uma pluralidade de opções, mas sim o fato de que permanecer no campo não é viável para atingir aquilo que designaram como uma melhor qualidade de vida. Certa maneira, em parte, até há o reconhecimento de que no meio urbano também não haverá a simples obtenção das condições desejadas, entretanto, ainda assim afirmam que seria mais fácil na cidade do que no campo.

Os tensionamentos entre os saberes camponeses e os urbanos foram responsáveis por produzirem contradições no caminho e no conteúdo dessas condições buscadas. Uma vez que tais sujeitos afirmam que “[...] *na escola nós estudávamos, apenas as matérias. Não tinha nenhum tipo de oficina que agregava aos afazeres do assentamento*[...]”. E ao passarem mais tempo no transporte escolar e na escola do que no campo¹⁴³, o seu afastamento das práticas camponesas tornou-se concreto. Por outro lado, *per si*, não representou uma ruptura com a vida no campo. Visto que, mesmo não possuindo o conhecimento necessário para viver nele, alguns jovens egressos afirmaram terem vontade de ganhar dinheiro na cidade para enviar para os responsáveis que permaneceram no assentamento, auxiliando-os¹⁴⁴, seja com a intenção de

¹⁴³Vale ressaltar, conforme destacou Ferreira (2015, p. 57), que os manuais produzidos em parceria pelo MEC, FNDE e CEFTRU (Disponíveis na página eletrônica do FNDE: <http://www.fnde.gov.br>), salientam que o tempo despendido no transporte escolar não deve ser superior ao tempo de estudo escolar dos estudos, tendo como finalidade não prejudicar os estudos. Contudo, tal recomendação é completamente ignorada pela maioria das rotas do transporte escolar rural no município.

¹⁴⁴Ao refletir sobre as dificuldades de produção no assentamento Olga Benário no município de Ipameri-GO, Ferreira (2015, p. 60), disse que: “Em seus depoimentos, os assentados apontaram como dificuldades para produzir, a falta de água para irrigação, a falta de recursos para cercar, dividir, e formar pastagens nas parcelas, a

futuramente retornar ao campo ou somente auxiliar na permanência daqueles que continuaram nele.

Ao analisar essa situação específica é possível refletir aspectos muito importantes sobre a organização social camponesa do assentamento. Neste são 64 famílias assentadas, grande parte dessas realiza trabalhos fora de suas terras para complementarem a renda, ou seja, grande parte das famílias não consegue sobreviver somente com a renda da própria terra. Dessa constatação são apresentadas àquelas apenas duas possibilidades de trabalho: a) continuar trabalhando na zona rural, seja para os fazendeiros da região ou para outros assentados que contratam o serviço; b) ou trabalhar na zona urbana.

Os principais trabalhos desempenhados na zona rural, para os fazendeiros, são de concerto e fabricação de cercas ou currais. Já entre os assentados, os trabalhos incluem auxiliar na produção de alguma roça pequena, concertos de cercas e currais e/ou algum trabalho de pedreiro que eventualmente possa surgir. Sendo que o pagamento dos serviços entre os assentados pode ser realizado por outras formas que não o em dinheiro¹⁴⁵. Por outro lado, os trabalhos na zona urbana incluem os serviços de pedreiro e pintor, em sua maioria, e também o serviço doméstico, realizado por algumas assentadas.

De modo geral, tais práticas simbolizam as ressignificações das *táticas* de sobrevivência dos assentados, uma vez que somente o trabalho da/na terra não é suficiente para garantir a permanência na mesma. Contudo, a necessidade de buscar trabalho fora da terra não é um fato restrito somente aos assentados. Já que, como foi bem discutido no capítulo I, os posseiros, nos relatos da pesquisa de Sampaio (2003), além dos camponeses entrevistados no decorrer desta pesquisa, também relataram a necessidade de tais práticas, simbolizando ser parte da cultura camponesa no município, em especial, para os camponeses expropriados.

Sobre o trabalho urbano realizado pelos adolescentes e jovens egressos do assentamento, é possível afirmar que o mesmo representa, para eles, uma continuidade das práticas realizadas por seus pais, à medida que para conseguir melhores condições de trabalho que aqueles realizados por aqueles, esses, por sua vez, necessitam migrar para a cidade e buscar melhores qualificações, que não são possíveis de serem adquiridas permanecendo no campo.

dependência em relação ao maquinário do Poder Público Municipal no que diz respeito ao preparo do chão para as lavouras, a dificuldade de comercialização devido à falta de transporte para escoar a produção e, ainda, a baixa qualidade do solo de algumas parcelas.” Tais problemáticas revelam-se exatamente as mesmas vividas no assentamento Salvador Allende, no município de Porangatu, evidenciando que as realidades dos assentamentos, apesar da distinta localidade apresenta similaridades, especialmente pela condição das terras adquiridas e pela falta de apoio proporcionado pelo INCRA após a implementação.

¹⁴⁵Seja por meio de diárias, ou por um sistema de trocas ou por meio de favores, há outras formas de se quitar um débito. Para mais informações sobre esses sistemas de trocas e favores no assentamento Salvador Allende ver: Silva (2018).

Por outro lado, ao manifestarem o interesse de enviar dinheiro aos pais, ou para aqueles que efetivamente já o fazem, torna-se uma ação com finalidade de possibilitar que seus pais e/ou avós permaneçam na terra. Isso dado ao fato de que, atualmente, o dinheiro possui mais efetividade na reprodução camponesa desses assentados do que propriamente o trabalho em suas terras.

Na busca por analisar de que modo o dinheiro possui mais efetividade na reprodução camponesa dos assentados, faz-se necessário ampliar a discussão e direcioná-la para o ponto de vista da alimentação. Historicamente diversos conflitos de terra foram desencadeados a partir da produção de alimentos, esses nas roças feitas pelos camponeses agregados, e o tensionamento com a demanda por mais terra para ser destinada ao pasto, por sua vez, realizada pelo fazendeiro, o dono da terra. Assim, diminuindo cada vez mais o chão de roça, a *terra de trabalho*, a reprodução social tornou-se impossível para esses camponeses, que tiveram que migrar para a zona urbana ou adequar-se à nova realidade, subvertendo suas lógicas. Enquanto vivenciaram esse processo durante a infância ou adolescência, em grande parte, esse foi o principal plano de fundo do êxodo anterior para a cidade, dos agora assentados

Contudo, quando enfim retornaram ao campo, agora com a posse da terra, encontraram novas barreiras que impossibilitaram a produção das roças de arroz, feijão, etc. Por esse motivo, a base alimentar: arroz, feijão e carne, tornaram-se produtos que necessitavam ser comprados na cidade. Com a base da alimentação não mais produzida na terra, o dinheiro passou a ter uma importância muito maior para esses camponeses. Além disso, com o aprimoramento e a incorporação de novas tecnologias no trabalho do campo, o dinheiro também se tornou um elemento fundamental de aprimoramento desse tipo de trabalho.

Assim, entre possuir um filho(a) que se coloque à disposição para plantar arroz, feijão e etc., e um outro(a) que se coloque a disposição para enviar o dinheiro ou que compre tais produtos, o segundo caso será mais efetivo para assegurar a permanência na terra, dado que não há condições para a realização de plantio de tais alimentos. Por esse motivo, não há nem sequer a transmissão do conhecimento de plantio, uma vez que ele, salvo pequenas exceções, nunca se efetivou na prática, exceto quando foram realizados plantios comunitários nos dois primeiros anos de permanência no assentamento, antes de realizar as divisões das parcelas. Assim, ainda que não permaneçam na terra, os sujeitos que trabalham na cidade, ao auxiliarem aqueles que ficaram, participam ativamente da luta pela permanência no campo de outro modo¹⁴⁶.

¹⁴⁶Uma das jovens entrevistadas por Ferreira (2015, p. 60), reafirma a importância que o dinheiro também possui como instrumento que possibilita a permanência na terra, como é possível observar no seguinte trecho: “...e

Esse processo possui diversas contradições que intensificam as tramas sociais presentes. O que pode ser analisado ao refletir sobre os trabalhos que estão sendo realizados por estes sujeitos no meio urbano. Na análise desse conjunto, é necessário agregar a reflexão sobre os desejos de consumo¹⁴⁷ (re)produzidos, uma vez que eles se relacionam diretamente com a qualidade e intensidade de trabalho¹⁴⁸ realizado pelos sujeitos. É neste ponto que as tramas ganham maior amplitude, uma vez que ao observar os desejos de consumo entre as gerações, percebe-se importantes diferenças entre aquilo que se deseja consumir e, desta forma, esse desejo também se agrega à discussão do êxodo desses sujeitos.

Certa vez, em uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, ao explicar o porquê de alguns assentados “não conseguirem crescer”, uma assentada disse que eles “[...] queriam mais do que poderiam ter”, em referência ao modo de consumo. Seja pelo pagamento de canais privados de televisão, compra de roupas e celulares mais caros, tais custos eram tratados, por alguns, como superficialidades. Por outro lado, o acesso cada vez melhor à internet e, portanto, mais cara, é tratado, pela maioria, como um produto/serviço essencial, valendo o investimento feito. Somado ao informado nesse relato, outros assentados também acrescentaram que a falta de conhecimento sobre as *táticas* de reprodução na terra, a falta de recursos próprios para investir, bem como o abandono de políticas públicas que os contemplem, são também para eles aspectos que se relacionam com o “não crescimento” de alguns assentados.

Um aspecto a ser salientado aqui sobre o consumo desses sujeitos, é o modo como ele é significado socialmente e a configuração qualitativa de tais práticas. Seja através de produtos ou serviços urbanos, houve uma modificação nas demandas dos sujeitos do campo. Por tal motivo, o desejo de consumo das crianças, adolescentes e jovens egressos precisa ser entendido enquanto uma questão multifatorial e composta por diversas tramas e estratos, quais sejam: a) de um lado, os pais já realizaram modificações nas práticas camponesas, alterando, por sua vez, a lógica de organização social, uma vez que ao ampliar a necessidade do dinheiro, se configurou

também, se eu for, por exemplo, estudar administração, eu posso ir ajudando eles, trazendo dinheiro, que talvez possa ser difícil aqui. Aí, eu posso ir trazendo dinheiro, ajudando eles nessas coisas”.

¹⁴⁷Refletindo sobre os desejos de consumo das crianças, adolescentes e jovens assentadas, o relato de um pai assentado, presente em Ferreira (2015, p. 91), elucida como tais questões chegam até esses sujeitos: “[...] Só que pra nós, (...) não é benefício [a escolarização urbana]. Nossos filho fica mal educado...brutos conosco...ignorante conosco, estranho com as nossas coisas dentro de casa, querem aquilo que nós não temos condição de dá, porque você sabe que quem mora aqui na roça não tem a mesma condição de lá não”

¹⁴⁸Para elucidar tal questão, caso o desejo de consumo seja baixo, por exemplo: comprar uma bicicleta somente. Um trabalho realizado em excesso seria entendido como um desperdício de carga de serviço. Por outro lado, o mesmo trabalho, pode ser visto como insuficiente caso o desejo de consumo seja um carro. Dessa forma, as perspectivas de (auto) cobrança do trabalho e a renda proporcional a ele, relacionam-se diretamente com o aspecto quantitativo e qualitativo da expectativa de consumo dos sujeitos.

na inserção de práticas que fossem mais efetivas em obtê-lo e, assim, os trabalhos urbanos, em sua maioria, ganharam destaque; b) por outro, a vivência urbana dos pais também modificou sua perspectiva com relação a cidade, assim, em grande parte dos casos, o aumento do convívio urbano tornou-se uma demanda necessária e até mesmo vista como um elemento diminuidor do preconceito vivido pelos sujeitos em questão, uma vez que ter um maior convívio com os sujeitos urbanos, na cidade, diminui as distâncias culturais entre eles¹⁴⁹; c) os filhos deram continuidade e expansão nos desejos de consumo urbanizados, estes herdados dos pais através do convívio desses na cidade, dessa forma, como o espaço onde é produzido e ampliado é na convivência urbana, contribuiu para aproximar ainda mais os adolescentes e jovens da cidade; d) Por fim, a escola urbanizadora não apresenta possibilidades de (re)produção de práticas camponesas que possibilitariam produzir renda no campo, o que manteria a permanência desses sujeitos no mesmo¹⁵⁰. Contudo, isso não representa a função da escolarização urbana, conforme salientaram alguns professores em entrevistas, e, dessa maneira, não se pode esperar que ela cumpra algo para a qual não foi direcionada a fazer.

Alguns fatos, por outro lado, corroboram em outra perspectiva. O convívio e a vivência na cidade, para uma parte dos(as) jovens egressos(as), isso especialmente entre aqueles(as) que viveram ou ainda vivem nas grandes cidades, representou uma mudança de perspectiva com relação a dicotomia cidade/campo. Enquanto para a maioria das crianças, adolescentes e jovens entrevistados a cidade é citada como um local melhor, por oferecer mais oportunidades, para outros, ainda que ela ofereça mais oportunidades, não é o que a faz necessariamente melhor. Sendo que, por mais difícil que possa ser a vida no campo, na perspectiva desses sujeitos, ele ainda é referido como melhor, e tal qualidade não se relaciona diretamente com o acesso aos

¹⁴⁹Ferreira (2015, p. 93), apresenta o relato de uma mãe, assentada no Assentamento Olga Benário no município de Ipameri-GO, a qual defendia como o convívio escolar urbano possuía uma importância em aprimorar o convívio social entre crianças do assentamento e as urbanas, diminuindo as distâncias culturais através do encontro: “É isso aí que ele fala mesmo, porque eu acho assim, se as criança que conveve aqui dentro, vim uma escola pra eles estudar aqui dentro, quando chega lá na rua tem diferença com as outras criança lá da cidade, como eles exclui, eles fica “nossa chegou lá, aquela turminha é do assentamento, aqueles menino é do assentamento, é da fazenda oh! os da fazenda chegou”! E fica... a gente vê que se for pra eles é... igual ele tá falando aí, pra ter escola, assim, aqui, e eles participar só daqui, pra casa, e ficar aqui, movimentando aqui dentro, fica uns menino, assim, excluído que não vai saber como, por exemplo, sair daqui e negociar alguma coisinha lá na cidade, que quando chegar, todo mundo já olha assim, do tipo, “nossa, esses menino é tudo da fazenda, nunca vi esses menino aqui estudando”! Às veiz até fala assim, “não, eles não estuda não”! Por quê? Porque muitas da veiz não leva a sério a escola daqui, porque... sei lá, não sei explicar direito.”

¹⁵⁰Ao apresentar esse movimento também em outro assentamento, Ferreira (2015, p. 91-92), transcreve o relato de um pai sobre o fato de o convívio escolar ampliar o desejo de êxodo dos adolescentes e jovens: “[...] “meu filho, vai lá aparta os bezerro pra mim!” O que é que tem? O menino está aprendendo, se adequando a essas coisas. Nós perdemos tudo isso aqui, todos os pais aqui perdeu e em todos os assentamento, culpa mais do que nós falamos, não é por que nós queremos jogar culpa em alguém, mas é a forma que a lei foi sancionada e está sendo executada que tirou esse direito nosso de ter nossos filhos conosco. Então, eles estudando lá, eles querem o quê? Eles querem a cidade.”

bens de consumo e oportunidades de emprego, mas sim com qualidade de vida. Um longo trecho de uma entrevista, realizado com uma jovem egressa do assentamento, possibilita observar como tal contradição se estabelece:

- Eu trabalhava e estudava. Desde o início. Quando eu passei para a PUC tinha o vestibular social lá, que já entrava com 50% [de desconto]. Aí eu entrei com 50%, pagava acho que uns R\$ 400,00 também. Na época era uns R\$ 800,00 no total, aí eu ganhei outra bolsa da OVG. Aí eu fiquei mais ou menos um ano e meio com essa bolsa, aí depois começou a fazer uns cortes nas bolsas lá e eu entrei nesse corte também. Depois começou a ficar difícil, tranquei e comecei a arrumar trabalho informal mesmo, informal assim, carteira assinada, mas muito fora da minha realidade né, aí eu voltei.

- Quais foram os trabalhos que você teve lá em Goiânia?

- Eu trabalhei de Telemarketing por uns oito meses, numa empresa de telefonia e depois eu passei para um Telemarketing de uma distribuidora farmacêutica, que fica em frente a OI lá. Ai lá fiquei um tempo. Aí trabalhei na área de TI também, fiquei quase três anos. Durante a faculdade todinha, fiquei trabalhando lá. Aí eu pagava a faculdade e os meus gastos e tudo mais, mas **eu morava no apartamento da minha avó**, então tinham poucos gastos. Só comida e faculdade. Aí depois eu tranquei a faculdade. Aí sai do serviço. Estava difícil né. Paguei as dívidas da faculdade com o meu acerto, que eu tinha saído do serviço e voltei para Porangatu.

- Mais você, você desistiu porque não estava gostando muito do curso ou porque financeiramente não deu?

- Porque financeiramente não dava. Porque eu iria formar. Eu queria, gostava da área. Só não gostava mesmo da forma como a PUC lida, por que lá ou é uma coisa ou é outra, sabe. Mas eu gostava da área, eu queria formar. Foi financeiramente mesmo, porque é muito caro. Eu tinha só uma bolsa e pagar R\$ 600,00 de uma vez, era inviável para mim. Aí por isso que eu voltei para cá. Voltei, fiquei um ano.

- Quais eram os seus planos quando estava no Ensino Médio?

- Nossa, era completamente diferente, porque na época eu queria ir pra cidade grande, queria voltar pra Goiânia [antes de vir para o assentamento sua família morava em Goiânia], queria estudar. E eu era muito confusa com o que eu queria fazer. Mas eu sempre gostei da área da biologia.

- Você tinha a intenção de ir pra Goiânia para ter as condições de voltar pro campo ou não?

- Não, não tinha intenção de voltar pro campo. Eu queria estudar. Queria estudar em Goiânia, porque eu achava que lá tinha escola melhor. Hoje eu acho que se eu tivesse aqui, já estava formada e trabalhando, a muito tempo. Fui pra lá... perdi. Perdi não, porque ganhei experiência, são experiências.

- Hoje você tem vontade de voltar pro campo?

- Hoje eu tenho vontade de ir pro interior voltar pro campo. Viver na minha casinha tranquila. Talvez eu voltaria [pra cidade] por conta do dinheiro mesmo ou que talvez que eu tenha um papel mais importante na sociedade em outro lugar.

- A experiência que você teve na cidade, contribuiu para você querer voltar pro campo?

- Ah contribuiu, com certeza. Porque Goiânia é assalto demais, era muita correria de ônibus, muito difícil, aí assalto. Porque quando eu morava em Goiânia, quando eu trabalhava e estudava, eu saia do serviço 5h30min da manhã, pegava 2 ônibus logo de cara e só voltava meia noite pra casa. Agora aqui [em Porangatu] não, tudo perto, posso ficar na faculdade o dia todo, to só por conta de estudar agora, aqui é mais tranquilo [grifo nosso] (JOVEM EGRESSA A).

A cansativa rotina de trabalho da cidade grande, juntamente com a jornada dupla na busca por qualificação, seja por um curso técnico, ou pelo Ensino Superior, proporciona, para alguns, a experiência de comparar a vida no campo com a da cidade. Dessa forma, ao refletirem

tais tensionamentos, uma parte dos jovens egressos expressam as contradições de suas escolhas e vivências, demonstrando que não se trata de uma simples questão de êxodo¹⁵¹.

Tais tensões, que não se restringem somente ao assentamento foco da presente pesquisa, e as vivências no campo e na cidade, atuam diretamente dentro da organização social do assentamento, como já foi anteriormente citado. Ferreira (2015), ao analisar como as vivências da escolarização urbana de crianças assentadas no município de Ipameri-GO, salientou que:

A Pesquisa de Campo possibilitou perceber que os estudantes não têm muito interesse em participar dos cursos oferecidos no próprio assentamento, o que aponta para uma projeção do futuro profissional sem vínculo com a produção na própria terra, ou pelo menos distante, efetivada em outros espaços. Esse aspecto corrobora a já mencionada preocupação dos adultos em relação à falta de interesse dos jovens em permanecer no assentamento (FERREIRA, 2015, p. 57-8).

Ao observar os mesmos movimentos das tramas sociais a discussão amplia-se. Sendo que, a partir de algumas das entrevistas realizadas, constatou-se que grande parte dos assentados apresentava uma extensa lista de cursos técnicos, em diversas áreas, realizados no próprio assentamento. Apesar desses cursos serem citados como muito importantes para aprimorar e atualizar o conhecimento, os mesmos, entretanto, não são capazes de mudar a realidade *per si*, porque, como afirmam alguns: “[...] é preciso ter dinheiro pra investir”.

Sendo questionados sobre os cursos técnicos realizados dentro do assentamento e fora dele, nenhum dos adolescentes e jovens egressos manifestou ter feito, ou ter interesse de fazer algum curso relacionado à vida no campo, com exceção de uma jovem que realizou um curso de agrofloresta. Tais cursos, na perspectiva dos pais, não representariam somente a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à vida no campo, mas representariam especialmente a transmissão do conhecimento camponês, realizando uma educação do campo¹⁵². Assim também se relacionando com a continuidade da terra a longo prazo. Porque,

¹⁵¹Durante as entrevistas era possível observar vestígios do campesinato enquanto ordem moral. Aliás, Ferreira (2015, p. 86-7), salientou esses valores e seu contraste, na fala de um assentado, na transcrição a seguir: “É isso mesmo, sobre a educação, deixa a desejar aqui dentro, por quê? Porque os nossos filhos têm que ir pra cidade, têm que conviver com a cidade, né! E o aprendizado da terra é uma coisa, da cidade é outra. Isso começa a interferir na educação deles na terra. Passa já a ter vergonha de contar aonde mora, passa a ter vergonha de falar que é um Sem Terra, né! Por causa da convivência na cida... vai crescendo, vai mudando. Então, o que seria importante pra nós? Ter uma escola dentro do assentamento pra poder está trabalhando da mesma forma, pra não tirar isso das nossas criança, né! Deles crescer ali dentro com a mesma, com o mesmo modo que a gente cresceu, tendo amor pela terra, pela nossa... nosso antepassado, não deixar isso interferir. E a cidade interfere! Por eles ter que sair daqui e frequentar uma escola lá na cidade, isso interfere muito nas coisa dos nossos filho aqui dentro”

¹⁵²Ferreira (2015, p. 92), ao refletir a importância atribuída, pelos pais, ao trabalho camponês realizado pelas crianças e adolescentes, discorre sobre o valor educativo de tais práticas, através da fala de um assentado no qual

se o dinheiro enviado pelos jovens egressos auxilia a permanência na terra a curto e médio prazo essa mesma prática, a longo prazo, contribui para um esvaziamento do campo. A fala de um assentado em Ipameri-GO possibilita refletir sobre tal movimento:

[...] É um curso que a gente faz, pra você aprender a fazer um projeto, você analisar... se em tudo, se o jovem começasse a inserir também nesses programa aqui dentro, eles vai aprender que na terra dá pra gente sobreviver, porque, no caso, que nem elas estão falando, **é um problema, que depois vai ficar só os velho se essas criança for tudo pra cidade, né!** [grifo nosso](FERREIRA, 2015, p. 181).

Apesar dessa reflexão ser pouco realizada entre os assentados entrevistados no município de Porangatu, a continuidade na terra e a continuidade da luta camponesa de conquistar e permanecer na terra representam importantes pontos de convergência entre alguns sujeitos. À medida que os filhos deixam o campo e os assentados(as) permanecem sozinhos(as), é despertado a consciência de educar as gerações mais novas. Contudo, as tentativas aplicadas de forma equivocada demonstram que, apesar dos esforços, a transmissão da ordem moral camponesa às crianças e adolescentes tem falhado.

Enquanto alguns renegam os efeitos dessas questões na vivência na terra, outros demonstram preocupação. Especialmente porque sabem que, num cenário futuro, podem necessitar vender suas terras, ou vê-las vendidas por seus filhos, após necessitarem migrar para a cidade no decorrer da idade. Sendo que para alguns, a terra do assentamento é entendida somente como uma *terra de negócio*, enquanto para outros ela é uma *terra de trabalho* e, portanto, vendê-la é também jogar fora toda o seu *trabalho* ali realizado, isso assim, representando uma ofensa.

Por outro lado, tais questões e lógicas, ainda parecem muito distantes das perspectivas simbólicas e da *Weltanschauung* das crianças, adolescentes e jovens egressos. E tal distanciamento diz muito sobre os próximos passos da organização camponesa. Contudo, não se trata de decretar o fim do campesinato entre os assentados, até por que a História não é linear e simples. Mas, *per si*, o fato já realiza profundas alterações dentro da organização social camponesa, impactando no modo de sua reprodução. Se de um lado, não implica necessariamente no seu fim, de outro implica diretamente em sua transformação para sobreviver.

argumenta o seu direito de educar o filho, dado que o mais importante não é o produto do trabalho em si, mas a transmissão dos valores através das práticas.

CAPÍTULO III

O CERCAMENTO CAMPONÊS

Tinha cerca de pau. Hoje em dia tudo de arame. A minha mãe sempre dizia e o padre que me batizou também: “vai vir tempo, os filho estranhar os pai, pai estranhar os filho, e matar pai e pai matar filho, e ta tudo na lista, e cerca de espinho”. Cerca de espinho é o arame farpado né. Tudo que o padre falou ta listado.

Dona Verônica –Antiga moradora de Porangatu

O presente Capítulo procura retomar e aprofundar mais sobre um dos elementos centrais desta pesquisa: refletir a escolarização dos camponeses como condicionada *sine qua non* pela estrutura agrária. Apontando, para tanto, as desigualdades no acesso e permanência na escola(rização) de crianças e adolescentes assentados no município de Porangatu, região norte do estado de Goiás, ao mesmo tempo que se revela como esse é um problema mais amplo, também ultrapassando barreiras geográficas, indicando questões relativas ao capital.

Nesse caminho, propôs-se refletir sobre aquilo que aqui será denominado como *cercamento*. Sendo de grande valor simbólico e iconográfico dentro da história e da cultura camponesa, esse conceito tem na metáfora com a cerca a sua origem simbólica. Sendo que para construir tal conceito primeiramente foi realizado um recorte histórico da cerca e do cercar, relacionando-o diretamente, como será aprofundado, com a desigualdade de acesso à terra, com a constituição da estrutura agrária e sua consolidação em classes. Refletindo assim como o cercar modificou a organização social camponesa, se tornando um elemento muito importante na transformação da *terra de trabalho* em *terra de negócio* (MARTINS, 1980), solidificando ainda mais as posições sociais e subalternizando o camponês em relação ao fazendeiro.

Representando um conjunto de ações (práticas e/ou simbólicas) que mantém a organização hierárquica de modo a consolidar as posições sociais da estrutura agrária, o conceito de *cercamento* indica a ação de delimitar, impedindo o progresso e/ou ascensão social e econômica dos sujeitos *cercados*. Destarte, o *cercamento* sitia o sujeito, culminando também em perseguição e/ou constrangimento, como foi abordado no segundo capítulo desta, com a continuidade histórica do preconceito com os posseiros e assentados, apresentando uma prática

que perdurou por décadas, modificando o alvo das ofensas, mas mantendo a mesma ideologia simbólica.

Isso posto, ao denominar como *cercamento* a escolarização urbana de crianças e adolescentes assentados, além de outros exemplos como o aluguel do pasto para os fazendeiros e outros que serão posteriormente apresentados, implica em se afirmar que tais práticas levam a continuidade da subalternização desses sujeitos. Tais *cercas*, portanto, impedem sua ascensão social e econômica. Nessa análise, revelando os *arames farpados* que ferem os camponeses, o segundo tópico deste capítulo buscou apresentar, através das tramas sociais em vigor, como e o que tais *cercas* delimitam.

Para além de desnudar as *cercas* ideológicas que subalternizaram — e continuam subalternizando — esses sujeitos do campo, buscou-se também refletir sobre como *cortar os arames* que constituem tais *cercas*, fundamentando as desigualdades vividas por tais sujeitos. Nesse movimento, a reflexão acerca do processo educativo vivenciado pelas crianças, adolescentes e jovens entrevistados, propiciou embasamento para apontar que a escola(rização) urbana dos mesmos contribuiu de modo efetivo para a reprodução das desigualdades sociais historicamente vividas — e que continuam a vivenciar—. Dessa maneira, o terceiro tópico desse capítulo reflete como a educação do campo, enquanto sentido ideológico, representa um importante caminho de constituição de um projeto educacional que respeite e integre as especificidades camponesas em sua constituição didática e pedagógica, além de influenciar no conteúdo compartilhado.

Contudo, antes de avançar nas discussões anunciadas, faz-se necessário se adentrar em algumas outras discussões relacionadas. Em primeiro lugar é importante registrar que o termo Educação do campo nunca foi dito pelos sujeitos entrevistados nessa pesquisa. Dessa maneira, apesar de se utilizar autores que defendam projetos institucionalizados e modelos de uma Educação do campo efetivada, procurou-se apontar aqui não os projetos e modelos específicos para serem defendidos, mas sim refletir o sentido ideológico que os fundamentam.

No segundo capítulo deste trabalho, ao apresentar a *estratégia* de uma mãe assentada ao educar suas filhas para ensiná-las a viver no/do campo, ensinando os cuidados com as aves e demais criações, se evidenciou uma construção didática e pedagógica daquilo que é aqui apresentado como Educação do campo: ou seja, não só a transmissão dos conhecimentos camponeses, mas para além disso, a transmissão de valores. Cada elemento inserido dentro da prática pedagógica criada pela assentada teve como objetivo transmitir conhecimentos que possibilitassem que suas filhas permanecessem no campo, sendo capazes de produzirem renda

através da terra, e ao mesmo tempo, objetivou também transmitir os valores da *terra*, do *trabalho* e da *família camponesa* (WOORTMANN, 1990).

Apesar de a assentada, segundo suas palavras, não ter conseguido um êxito completo, houve avanços a partir de sua prática. Entretanto, mais do que êxito ou falha, tal prática nos revela que apesar de nunca terem tido o contato direto ou indireto com projetos educacionais de uma Educação do campo ao longo de suas vidas, esses sujeitos denunciaram, no decorrer das entrevistas, o não reconhecimento de suas especificidades pela escola(rização) urbana e os impactos que tal fato representou na migração de seus filhos(as) para a cidade.

Dessa maneira, a base ideológica da Educação do campo encontra-se viva como um desejo latente dos assentados e assentadas que, por sua vez, esperam a transmissão dos valores camponeses a seus filhos(as). Não se trata, por conseguinte, de defender algum projeto específico e já consolidado de Educação do campo, mas de apontar que os próprios sujeitos necessitam constituir um projeto de escola que realize a Educação do campo e que atenda às suas necessidades, seja como meio de desocultar as contradições que esses sujeitos vivenciam (ARROYO, 2012), seja para possibilitar produzir renda a partir da terra. Proporcionando assim não a redenção dos camponeses, mas constituindo uma possibilidade de consolidar uma autonomia camponesa na terra. Dessa forma os desejos dos assentados e assentadas expostos ao longo do segundo capítulo, enunciavam a preocupação com os herdeiros que se negam a herdar, não somente a terra, mas se negam a herdar os valores e práticas camponesas.

Já a reflexão realizada neste terceiro capítulo não tem como objetivo apontar um projeto de Educação do campo, nem de afirmar que este projeto atuaria de modo a eliminar as contradições existentes no campo e as desigualdades constituintes da estrutura agrária, também não procura afirmar que a Educação do campo modificará a estrutura agrária. Mas por outro lado, procurou-se aqui defender que, se há um caminho para enfrentar as contradições do campo e as desigualdades constituintes da estrutura agrária é necessário que ele passe pela construção ideológica de um processo educacional que reflita a posição e as desigualdades que os sujeitos do campo historicamente vivenciaram ao longo da constituição agrária, apresentando a vida no campo como uma possibilidade assim como a vida na cidade representa outra. Trata-se, portanto, de equalizar as constituições simbólicas acerca dos espaços rural e urbano, e não de “forçar” a permanência desses sujeitos no campo.

Nesse contexto, tem-se aqui o terceiro tópico deste capítulo, que reflete como a Educação do campo, enquanto um processo educativo e ideológico que compreende as especificidades camponesas, representa uma possibilidade de rompimento do *cercamento* camponês. Atuando na contramão da continuidade das desigualdades do campo, tal processo

formativo, ao possibilitar maiores condições de permanência do jovem no sistema de produção das unidades familiares agrícolas, também atua modificando as relações de dominação entre os fazendeiros e os assentados, uma vez que possibilita a autonomia do trabalho camponês na própria terra, realizando o campesinato como ordem moral pela concretização do saber camponês.

3.1 A cerca e o cercar: a desigualdade de acesso e permanência na terra

Em seu texto, Oliveira (2006, p. 89) apresentou-nos os saberes tecidos por camponeses assentados no sertão cearense. Tendo o “[...] desenvolvimento territorial contraditório, desigual e combinado [...]” em conjunto com as “[...] reflexões sobre os saberes e as práticas transmitidas no trabalho camponês [...]”, o autor salientou como esses sujeitos significaram a desigualdade de condições de acesso à terra. Dentre as falas presentes em seu trabalho, uma delas externaliza o ponto de partida de compreensão da constituição de mundo camponês, propiciando-nos um importante contraste analítico nos estudos cuja finalidade seja refletir a luta pela terra: “No começo do mundo, quando Deus, nosso senhor, criou o mundo, ele não deixou terra pra ninguém. Ele não reservou terra para ‘seu ninguém’, ele não partiu terra para ninguém, era tudo ‘solto’”.

Ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, um dos movimentos que perpassaram a análise histórica camponesa é a reflexão sobre como se deu a transformação da terra em propriedade, modificando sua função e relações sociais adjacentes. Tal ressignificação simbólica e econômica da terra representou um importante elemento constituinte das transformações vivenciadas no campo brasileiro.

Dentre os múltiplos problemas que permeiam as densas tramas sociais que constituem o campo, optou-se por adensar na reflexão sobre o surgimento e a consolidação dos cercamentos das terras. De modo geral, a cerca carrega um importante peso simbólico na história agrária. E sua instituição reflete a subordinação e o controle de terra que permearam e constituíram a estrutura agrária, expondo de forma latente os conflitos de classes e as diferenciações das unidades produtivas no campo, as quais serão abordadas neste tópico.

A cerca representa um símbolo ambíguo, pois, ao mesmo tempo que é fruto do trabalho camponês, dado que historicamente foi realizadas por tais sujeitos e, como será abordado no tópico seguinte, ainda continua o sendo, e mesmo sendo fruto do trabalho deles, constituída

como instrumento de sua lógica de produção, ela também representa a subordinação ao fazendeiro, constituindo um movimento dialético que revela contradições.

Historicamente, as cercas surgiram para separar a roça do gado, e como parte de uma estratégia produtiva de manejo do solo e das criações. Inicialmente eram feitas somente com madeira, cumprindo também com a finalidade de serem decompostas com o tempo, quando a área não mais precisasse de ser cercada, sendo incorporada ao solo como nutriente (WOORTMANN, 1983), realizando um ciclo de integração ambiental entre a organização e manejo do espaço, mediante a compreensão dos ciclos naturais.

Até meados da década de 1910 não havia demarcação física do território, havendo diversas maneiras de apropriações coletivas da terra, como o fundo de pasto, mangas e demais áreas de uso comum que receberam diferentes nomes e lógicas país adentro (NABUCO, *et al.*, 2009). Contudo, é necessário salientar que mesmo não havendo uma demarcação física de cada uma das terras, havia uma dimensão de controle dos limites. A manipulação desses limites por grandes fazendeiros e latifundiários levaram, ao longo do tempo, a múltiplos movimentos de precarização dos camponeses.

Uma prática iniciada a partir da década de 1920, conforme Sabourin; Caron (2009), em algumas regiões, e que se prolongou durante muitas décadas, levando a subalternização dos camponeses, foram os cercamentos realizados com a intervenção dos fazendeiros. De acordo com os autores, os grandes proprietários na Caatinga, iniciaram o cercamento de suas terras como parte de implementação de uma distinta lógica de constituição do trabalho. Esta proporcionava um maior controle de recursos, necessitados, em especial, pela falta de forragem na época das secas, ocasionando problemas aos fazendeiros da região (SABOURIN; CARON, 2009, p. 94).

Por outro lado, Woortmann (1983) salientou que no estado de Sergipe, nesse mesmo período, as cercas tornaram-se um importante instrumento de controle e submissão. Tal processo se deu a partir da influência que os fazendeiros possuíam junto dos políticos locais, além do fato de serem também justamente tais fazendeiros uma parcela desses políticos. Como poder legislativo em conluio com os interesses dos fazendeiros, foram decretadas leis municipais que obrigavam os camponeses a cercarem sua roça para protegê-la do gado do fazendeiro. Isentando os fazendeiros de todos os custos necessários para a construção das cercas, os camponeses “obrigaram-se” a fazê-las com os próprios recursos e mão de obra.

Em outro caso, Sabourin; Caron (2009) relataram o cercamento imposto aos camponeses nos municípios de Pintadas e Ipirá no estado da Bahia, no ano de 1964, tendo como justificativa a responsabilização dos proprietários das criações. Dessa forma, em benefício dos

fazendeiros, os camponeses deveriam limitar a circulação de suas criações, não podendo mais criá-las soltas, acarretando novas dificuldades de acesso a recursos para as criações, necessitando os camponeses de constituírem novas lógicas e *táticas* (CERTEAU, 2014) de reprodução social e econômica.

Compreendendo que tais regiões foram fundadas a partir do uso de terras comunais, como parte de uma lógica de uso do solo e incorporada aos *modos de fazer* camponês, tais atos se instituíram de modo a modificar as práticas realizadas pelos camponeses, forçando-os a se ajustarem a nova imposição. Além disso, houve outras implicações, delimitando que a realização da construção das cercas, pelos camponeses, não poderia ser realizada utilizando madeira do “mato” de uso comum, dado que o acesso a tal recurso condicionava o camponês à subordinação ao fazendeiro, como pode ser observado na seguinte descrição:

[...] como vimos, foi essa mesma propriedade que crescentemente limitou o acesso do sitiante ao mato. Contraditoriamente, a própria propriedade criatória que obrigou o sitiante a cercar sua roça, retirou-lhe os meios de o fazer, ou melhor, condicionou-o à sua subordinação. Seja apropriando-se da terra, seja sujeitando a extração de recursos naturais à autorização do proprietário, condicionava-se o acesso ao mato ao trabalho na propriedade (WOORTMANN, 1983, p. 178-9)

Perdendo o livre uso da mata comum e tendo que utilizar seus recursos a serviço do fazendeiro, os camponeses tiveram que observar uma rígida e cruel implementação de leis que os penalizava fortemente, enquanto protegia os fazendeiros. Teixeira da Silva (1981), ao abordar a questão, salientou que tal desigualdade na lei poderia ser nitidamente observada em outro ponto, o que penalizava o camponês caso algum gado do fazendeiro, que passasse a cerca feita por aquele fosse perdido ou morto, podendo levar até mesmo a prisão do camponês responsabilizando-o. Por outro lado, não havia nenhum tipo de criminalização caso alguma outra criação, como por exemplo, a suína, fosse morta ou desaparecida, demonstrando que por ser característico da posse camponesa, possuía menos importância.

Sabourin; Caron (2009) apontaram ainda que, ao restringir o controle de todas as criações em alguns municípios baianos, os fazendeiros modificaram até mesmo a produção das cercas, antes possuindo mais fios de arame para limitar a circulação das criações de menor porte. Com a diminuição dos espaços entre os fios, os fazendeiros puderam aumentar a área demarcada, dado que passaram a possuir uma quantidade maior de material disponível. Não obstante, caso algum porco ou outro animal fugisse e fosse pego pelo fazendeiro esse não receberia nenhuma penalidade, pois seria responsabilidade exclusiva do proprietário dos animais controlar a circulação destes, exceto se fosse o gado do fazendeiro.

Todavia, se nas décadas de 1910 até 1940, fatos como esses se manifestaram em diferentes regiões do país, foi a partir da década de 1960 que houve a consolidação da cerca como instrumento a serviço do capital em todo o país. Por outro lado, no sertão Norte do estado da Bahia, conforme Sabourin; Caron (2009), não se observava as cercas enquanto sistemas amplos de delimitação de território até a década de 1970, o “atraso” desse processo na região relacionou-se com as condições climáticas. Com um clima seco, os fazendeiros estiveram menos presentes e, portanto, menos atuantes na região, dessa forma, as dificuldades atrasaram a chegada do capital naquela região.

O município de Porangatu, por sua vez, conforme relato de Dona Verônica (Antiga moradora de Porangatu), também vivenciou esse “atraso” na obrigatoriedade do cercamento. Em seus relatos, até o fim da década de 1960 não havia nenhum tipo de demarcação de terras, “[...] era tudo na solta, quem chegasse usava [...]”. O que havia no município eram algumas regiões habitadas por grupos que possuíam relações de parentesco, levando a uma apropriação e uso coletivo das terras dessas regiões. Denominados como “goiano/beroso” e “patureba”, além de outros grupos, esses representavam famílias que se agruparam em uma mesma região no município há muitas décadas e que compartilhavam o uso da terra de uma determinada região, havendo sistemas de parcerias dentro desses grupos.

No caso dos “goianos”, que já viviam no município há muitas décadas e possuíam relações de parentesco com os primeiros moradores, por serem mais pobres, poucos eram aqueles que possuíam gado. Já entre os “paturebas”, que eram migrantes mineiros, havia maior quantidade de gado, sendo criados juntos na solta e diferenciados pela marca do dono. A partir da década de 1970, então, iniciou-se a inserção do arame farpado e da prática de cercamento das terras por parte dos fazendeiros no município.

Conforme Sabourin; Caron (2009) o surgimento do arame farpado, permitiu realizar o cercamento das terras com maior velocidade, ampliando a área demarcada à medida que diminuía os recursos utilizados, demandando ainda uma menor manutenção, diminuindo a mão de obra periódica que as cercas de madeiras necessitavam. Por sua vez, a diminuição da mão de obra empregada na manutenção das cercas de madeira, impactou significativamente os camponeses dado que esse serviço era majoritariamente realizado por eles, implicando em uma diminuição nos trabalhos periódicos e de jornadas realizadas desses junto aos fazendeiros para complementação de renda fora de suas atividades na terra.

Dispondo de recursos, os fazendeiros foram os primeiros a utilizarem o arame farpado para cercarem, não só a roça e o pasto, como todo o limite da terra, constituindo-a como propriedade. Entretanto, conforme afirma Sabourin; Caron (2009), a delimitação pelos

fazendeiros não eliminou a utilização das soltas por eles, pois durante o período de chuvas os mesmos deixavam o gado nas áreas de soltas, e, durante a seca, retornava-os para o pasto cercado e privado, possibilitando assim que seu gado tivesse acesso a um capim de melhor qualidade durante todo o ano, maximizando os lucros, ao mesmo tempo que aumentava a desigualdade de acesso e manutenção dos recursos no campo.

Enquanto alguns fazendeiros exploravam os sistemas de soltas para maximizar os ganhos, eram em grande parte eles próprios que cercavam alguns trechos de rios, que também eram utilizados pelos camponeses, uma vez que esses cursos de água pertenciam às propriedades dos fazendeiros. Limitando o acesso aos recursos que se encontravam nas suas propriedades e ainda usufruindo de terras e outros recursos comuns, aqueles subordinaram os camponeses aos seus interesses, limitando suas *táticas* de reprodução social. Oliveira (2006) apresentou um relato de um camponês que expõe tal situação:

Grupo: - “Aqui não tem extrema em toda terra, não. Tem ‘terras soltas’, sim. Nessa testa aqui do Rio Zé da Silva não tinha cerca. Tem cerca agora, que nós fizemos”.

P.: - E porque vocês fizeram essa cerca?

Grupo: - “É porque os bichos dos outros vinham e entravam para dentro do nosso terreno. Tanto os deles vinham para cá como os nossos iam daqui para lá. Aqui quando está ‘solto’ é porque a gente não tem como cercar. Mas, os grandes cercam... **Até o rio que é ‘datado’ eles cercam.** E datado, liberado para todos os bichos andarem por dentro. Por exemplo, aqui é um terreno e aqui é o rio e aqui é outro terreno aí os donos cercam. **O rio era para ser liberto**” [grifos nosso] (OLIVEIRA, 2006, p. 92).

No sertão Cearense, conforme Oliveira (2006), o cercamento realizado na região, anteriormente levou à diminuição das áreas de uso coletivo. A partir da década de 1970, tais áreas existiam somente através de um acordo entre fazendeiros e camponeses. Por outro lado, em grande parte das demais regiões do país, em especial aquelas que possuíam um maior uso exploratório pelo capital, não havia sequer nenhum tipo de acordo ou uso coletivo, como foi o caso descrito por Nabuco, *et al.* (2009) sobre a região de Cuiabá-MT.

Neste período, consolidou-se o dito comum de que “[...] a terra pertence aquele que a cerca” (SABOURIN; CARON, 2009, p. 95), havendo por sua vez um grande crescimento no número de propriedades, especialmente minifúndios. Nesse processo, de acordo com Sabourin; Caron (2009), quem não dispunha de condições de acompanhar o movimento do capital necessitou assalariar-se junto aos fazendeiros, ser expulso para a cidade ou migrar para o Sul, assim como nas *frentes pioneiras* (MARTINS, 1975) na Amazônia em busca de terra. Sendo que, além desses destinos, o Centro-Oeste também foi historicamente demarcado pela *frente de expansão e frente pioneira* (MARTINS, 1975) do capital.

Dentre aqueles que conseguiram permanecer no campo, o cercamento das terras também influenciou na lógica e dinâmica camponesa. A interiorização do mato, para dentro dos sítios camponeses, como consequência da privatização das matas e do uso comum pelos fazendeiros, como descreveu Woortmann (1990) no Sergipe, modificou a constituição do espaço camponês, uma vez que a mata de área comum tornou-se disputa de posse, por dispor de recursos fundamentais para a manutenção da reprodução social e permanência no campo.

De acordo com Sabourin; Caron (2009), o cercamento das terras também levou a uma diferenciação nas unidades de produção, acarretando a constituição de especializações produtivas das unidades camponesas. Com a instituição do cercamento, novas estratégias e *táticas* permearam os *modos de fazer* camponês, seja através de uma ampliação do controle do solo, como pela rotatividade de seu uso. Dessa maneira, as unidades de produção direcionadas para a pecuária, a agricultura ou demais usos, representavam distintos modos de apropriação e uso das cercas. Além disso, o acesso facilitado ao crédito por parte dos fazendeiros, ao longo da década de 1970 e nas décadas seguintes, acelerou o cercamento das áreas de uso coletivo, configurando a constituição de espaços individuais e privados (SABOURIN; CARON, 2009). Contudo, é necessário destacar que tal processo não ocorreu de modo abrupto e sem que os camponeses não realizassem *golpes* (CERTEAU, 2014), ocasionando a continuidade das áreas de uso comuns inseridas dentro desse contexto de sufocamento e pressão do uso coletivo da terra.

A modernização conservadora¹⁵³ no campo inseriu novas práticas, constituídas a partir da lógica do capital. Um exemplo dentre a amplitude de ações da estratégia do capital foi o plantio de espécies de capim exógenas (WOORTMANN, 1983). Com esse, iniciaram-se novos cultivos que demandaram diferentes tratamentos, demarcando a incorporação de novas práticas na pecuária, em especial nas grandes fazendas, minifúndios e latifúndios, isso assim dado também no início desse processo.

Conforme apontado por Woortmann (1983), a partir de 1950, no sertão sergipano, a substituição das capoeiras por pastagens plantadas, bem como a substituição das soltas por terras privatizadas modificaram a organização social do trabalho no campo. Alterando a paisagem e provocando um escasseamento do mato e da capoeira, estas ações dos fazendeiros impactaram não só na criação de animais dos camponeses, mas também as suas lavouras, provocando degradação de sua condição produtiva e de sua cultura camponesa, isso ao alterar sua reprodução social.

¹⁵³Sobre a modernização conservadora ver: Graziano da Silva; Velho (1981) e Canuto (2012).

Se as cercas serviam para proteger a lavoura do gado do fazendeiro, com a degradação da lavoura e de outros recursos utilizados pelo camponês, restou-lhe a inserção, de modo precário, na pecuária. Assim, as cercas presentes nas precarizadas lavouras passaram protegê-las agora do próprio gado camponês, além de dividir o pasto plantado (WOORTMANN, 1983). Assim consolidando a inserção de *modos de fazer* (CERTEAU, 2014) do capital também no trabalho camponês, originando novas lógicas de integração entre lavoura e pecuária¹⁵⁴ desenvolvida pelos camponeses, como meios de lidar com as dificuldades produtivas que vivenciavam.

O cercamento, portanto, representou uma etapa de um complexo processo de apropriação e valorização do espaço. Através de novas estratégias de manejo pelo isolamento, foi possível constituir uma racionalização do uso da terra, fazendo oposição à perspectiva ecológica integradora que constituía o campesinato como ordem moral (WOORTMANN, 1990). Tal processo ditado pelas cercas possibilitou maximizar e secularizar o uso da terra e o trabalho nela realizado através da aplicação de novas tecnologias. A modernização conservadora que permitiu aos fazendeiros ampliarem a posse de novas terras, através da maximização dos lucros da renda fundiária, conforme Sabourin; Caron (2009), avançou a *frente pioneira*, acelerando e consolidando a inserção e dominação do capital no campo.

O crédito fornecido aos projetos de pecuária, para implantação de pastagens, reforçou a intensidade do fenômeno de apropriação privada do espaço, como destacaram Sabourin; Caron (2009). Esse também através da aceleração do processo de acumulação pelo cercamento, e, conseqüente diferenciação socioeconômica entre os produtores, por meio de diferentes lógicas empregadas na racionalização do uso e do trabalho na terra, como é possível observar nas descrições a seguir:

Antigamente, os fazendeiro tinham muita ‘terras soltas’. Uns não cercava tudo, porque eles não tinham capacidade de cercar. Outros era porque cercavam uma parte e deixava outra parte de ‘terras solta’ para todos os animais ter direito de pastar ali dentro. Quer dizer, nós éramos dois fazendeiros, os seus animais iam lá na minha propriedade e os meus animais iam lá na sua propriedade. Quer dizer, aquela área de terra ali era ‘solta’, para todos os viventes sobreviver dali. Por acaso aquelas pessoas que não tinham terra, que eram moradores, mas criavam os bichinhos deles, todos os animais deles, tinham direito de ir lá, naquela ‘terras soltas’ e comer. Buscar o alimento dele lá. Comer o mato e tudo, porque já não iam poder entrar lá, naquela outra área que tinha cercado [a ‘manga’]. Lá era só para animais de engorda, ou o meu gado leiteiro, que todo dia eu tinha que está com ele no curral (OLIVEIRA, 2006, p. 90).

Essas ‘terras soltas’, umas são de patrão, outras é de morador que tem uma ‘galinha’ de terra estreitinha. E assim..., **porque se todos os ricos cercassem todas as suas**

¹⁵⁴ Sobre as lógicas de integração entre lavoura e pecuária ver Woortmann; Woortmann, (1997b)

terras muitas pessoas pobres não iam sobreviver, porque não tinha onde os animais deles fossem buscar o comer. Porque todas as áreas de terra estavam cercadas e se eu quisesse criar o meu, tinha que ser preso e teria que saber conversar com o patrão para que ele deixasse eu tirar comida lá de dentro da 'manga' dele, cercada, para botar para o meu animal, ou então, ele aceitasse eu botar meu animal dentro da 'manga' dele, cercada [grifo nosso] (OLIVEIRA, 2006, p. 93).

O processo de cercamento demarcou a precarização da prática camponesa, que necessitou se submeter a diferentes formas e lógicas de trabalho e uso da terra para permanecer no campo. Sendo tal processo também responsável pela expulsão de milhares de camponeses para as cidades. Marginalizados em bairros periféricos e precarizados no mercado de trabalho das cidades, esses sujeitos encontraram-se em uma situação de subalternização ainda maior no meio urbano, motivando muitos a quererem retornar para o campo. Em todos os casos, o cercamento levou a uma consolidação da estrutura agrária, dado que tanto aqueles que conseguiram (r)existir no campo, quanto aqueles que migraram para a cidade, mas que posteriormente retornaram, subalternizaram-se ao fazendeiro.

Além do já exposto, tem-se que a submissão dos camponeses aos *modos de fazer* do capital, foi e ainda é uma das principais barreiras vivenciadas por esses sujeitos, à medida que constitui um impedimento de ascensão social. E, como será apontado no tópico seguinte, o *cercamento*, enquanto conceito, busca refletir as práticas simbólicas e/ou constituídas que efetivam a continuidade da reprodução da estrutura agrária hierarquizada, mantendo as posições sociais como forma de subordinação e dominação, retirando meios de ascensão ou limitando-os.

3.2 Os cercamentos e a manutenção das desigualdades sociais no campo

Cercar indica a ação de delimitar, seja pela restrição física de um espaço, como também através de uma força simbólica que tem por finalidade impedir os movimentos ou passagem. Seja bloqueando, sitiando, perseguindo com insistência ou constringendo, cercar possui múltiplos usos e seu significado simbólico no campo vai além de uma ação em si, ele demarca um movimento histórico de constituição e consolidação de desigualdades, como foi apresentado no tópico anterior desse capítulo

Conforme se pretende apresentar aqui, a origem do cercar na cultura camponesa remonta as desigualdades sociais apresentadas no campo, sendo um dos principais elementos simbólicos constitutivos da luta pela terra. E como foi discutido no item 3.1 deste capítulo, através da inserção do capital e da respectiva implementação de novas lógicas de organização

das relações sociais e de trabalho no campo, a cerca constituiu-se como um dos principais símbolos de dominação. Espoliados e expulsos do campo, milhares de camponeses participantes dos movimentos sociais de luta pela terra tiveram na “derrubada das cercas” um importante símbolo constituinte das *lutas*.

Demarcando diferentes temporalidades, os movimentos históricos apresentados pelo cercamento, expõem, em sua pluralidade, as lutas de classes produzidas no campo e como elas se organizaram nesse processo. Como foi dito, a ambiguidade do cercamento se dá pela representação simbólica e prática que desempenhou e continua a desempenhar, dado que ao, mesmo tempo que se constituiu como parte das *táticas* camponesa de produção, o cercamento também exprimiu a dominação do fazendeiro. Assim, os dois usos distintos do cercar, ao longo da história camponesa, salientam a bifurcação simbólica e prática ocorrida ao longo do processo, justificando as oposições do sentido atribuído ao cercar na reflexão sobre o campo.

Por esse motivo, qualquer esforço de produzir um conceito, a partir de tal trajeto histórico, precisa compreender que a ambiguidade simbólica distorce uma aparente ruptura entre os diferentes usos do cercar. Entretanto, esta ruptura se estabeleceu de forma complementar, ou seja, os diferentes usos do cercar compartilham materialidades. Assim, os diferentes usos do cercamento realizados pelos camponeses e fazendeiros, em sua totalidade, possuem relações constitutivas simbólicas, à medida que o uso simbólico da cerca pelo fazendeiro representou uma distorção simbólica da cerca, ressignificando esta e a reinserindo no espaço rural, criando ambiguidades e conflitos.

O conceito de *cercamento* aqui apresentado, por sua vez, busca compreender esse movimento e inseri-lo dentro de sua análise, implicando que o *cercamento* não é entendido a partir de uma perspectiva de dominação total, ou seja, excluindo as possibilidades e tentativas de resistência que foram realizadas pelos camponeses. O reconhecimento dos *golpes* (CERTEAU, 2014) realizados pelas *lutas* em seu movimento de (r)existência, configuram-se como elemento central na constituição identitária dos assentados e, portanto, o *cercamento*, apesar de constituir-se como a manutenção de uma posição precarizada, não se refere a sujeitos inertes à subjugação imposta pelo fazendeiro, ainda que não consigam dispor do necessário para superá-la.

Estando em uma situação de intensificação da subalternização, desde o início do cercamento, os camponeses realizaram e continuam realizando sucessivos movimentos de resistência. É sobre estes movimentos, mas também sobre como a luta contra a subalternização pode, por vezes, também se configurar como elemento que amplia a subalternização,

consolidando a exploração do fazendeiro, é que se trata a ambiguidade constituinte das relações sociais que mediam o *cercamento*.

Nesse sentido, como será aprofundado posteriormente, que a escolarização urbana representa, para os pais assentados, uma importante ferramenta de múltiplos usos — como ensinar os conhecimentos básicos para viver tanto na cidade quanto no campo, representando também um espaço de inserção desses sujeitos no convívio social urbano (importante para não ser “passado para trás” na cidade), além de concretizar o acesso ao “sonho de melhoria de vida”, que na maioria das vezes, foi negada pela impossibilidade de estudar dos pais—, ao mesmo tempo que ela também representa um mecanismo catalisador da expulsão de seus filhos(as) do campo, à medida que não proporciona condições de permanência na terra, enquanto “prepara” para a vida urbana. Diante desses dois movimentos distintos apresentados, compreende-se aqui que um não excluiu o outro, ambos formam um só movimento, contraditório, denso e marcado por múltiplas tramas sociais entrecruzadas. Desta forma, ao mesmo tempo que a escolarização urbana representa para esses sujeitos uma etapa na luta contra a subalternização, ela também contribui para ampliá-la, consolidando a exploração realizada pelo fazendeiro.

Por sua vez, no caminho de delimitar o conceito de *cercamento* e refletir suas implicações na organização social dos sujeitos camponeses, algumas reflexões auxiliam a delineá-lo, proporcionando compreender suas dimensões simbólicas via questionamentos como: o que o *cercamento* realizado ao longo do tempo no campo produziu? Como as diferentes formas de *cercamento* participaram deste processo? Sendo que ao longo da reflexão, observou-se que não se trata de um movimento linear, mas sim atravessado por contradições e desvios, constituindo a materialidade e o simbolismo observados em campo, seja dentro dos movimentos sociais, como também nas relações sociais de camponeses assentados.

A conjuntura que organiza e da forma as desigualdades sociais apresentadas ao longo de todo este trabalho, são constituídas, em parte, pelo movimento das contradições que permeiam o cercar e a inserção de capital no campo. Por esse motivo, refletir o que o *cercamento* produziu ao longo do tempo, auxilia a compreender as consequências gerais desse processo. Seja consolidando a terra como propriedade, seja possibilitando que novas *táticas e estratégias* (CERTEAU, 2014) surgissem no campo, levando a uma ampliação da racionalização do uso da terra, secularizando os *modos de fazer*. De modo geral, o *cercamento* constituiu estratificações no acesso e permanência na terra, ao mesmo tempo que expandiu a propriedade do fazendeiro, diminuindo exponencialmente a do camponês. Como foi possível observar nos dados gerais, anteriormente apresentados no primeiro capítulo desta, relativos à área e a quantidade de estabelecimentos no campo no município de Porangatu, acompanhando o recorte estadual e

nacional. Não por acaso, o crescimento unilateral de somente um dos grupos sociais salienta as desigualdades do processo de acumulação (CARTER, 2010).

Por outro lado, o cercamento realizado pelos camponeses possibilitou a aprimoração e surgimento de novas *táticas* que ampliaram a produção familiar. As cercas de madeira, por exemplo, além de realizarem a proteção da roça, também demarcaram as relações de trabalho e de organização social de um determinado período, pautadas no uso comunal da terra¹⁵⁵. Enquanto que, doutra via, a cerca de arame representou a ruptura dessas relações, instituindo novas e subjugando as demais formas de organização social e do trabalho, anteriormente existentes.

Se antes a madeira retirada da mata de uso comunal era o principal material utilizado na construção das cercas, com a inserção do arame e a necessidade de cercar uma área maior — seja pela imposição da lei, ou pela necessidade de adoção do cercamento para proteção e/ou demarcação da terra —, o camponês passou também a comprar tal material, significando uma maior necessidade de adquirir dinheiro. Dessa maneira, alterando, por conseguinte, as relações de trabalho já existentes, uma vez que os *modos de fazer* tradicionais dos camponeses, não tinham o dinheiro como objetivo principal do trabalho. Contudo, é preciso salientar que, mesmo em tais condições, o uso da cerca de arame, ao possibilitar acelerar o processo de cercamento e ampliar a área demarcada, também possibilitou melhorias nas *táticas* camponesas, ainda que o custo tenha sido o aumento da subjugação ao capital.

Se inicialmente as cercas serviam para proteger a roça, o cercamento realizado pelos fazendeiros teve como objetivo limitar a produção e a expansão camponesa. Ao mesmo tempo ampliando o poder econômico e político daqueles, de tal modo que assegurasse uma posição de privilégio, enquanto possibilitava explorar o camponês. Dessa forma, sendo “*cercado*” pelo fazendeiro, o camponês assistiu (ao mesmo tempo que tentou resistir) intensas transformações nas relações de trabalho e na organização social no campo.

O *cercamento*, portanto, é um conceito que representa um conjunto de ações e/ou práticas simbólicas, que, por sua vez, resulta na manutenção dos camponeses em uma posição de precarização, cumprindo a função de hierarquizar a organização social, estratificando-a. De acordo com Alves (2011, p. 3), “[...] a precarização do trabalho que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas ‘precarização do trabalho’ no sentido de precarização da mera força de trabalho como mercadoria; mas seria também, ‘precarização do homem que trabalha’”. Dessa maneira, a hierarquização social tem importante função tanto na cidade

¹⁵⁵Sobre o uso comunal da terra sugiro a leitura de Campos (1989), o qual realizou uma exposição do tema apresentando as diferentes formas de utilização da terra comunal no Brasil.

quanto no campo, seja para a formação de mão de obra de baixa qualificação, quanto pela exploração da precarização dos sujeitos menos favorecidos para ampliação dos lucros. Portanto, o *cercamento* mantém as posições de subordinação, de forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente, mantendo a organização e exploração de classes, reproduzindo as desigualdades sociais constituintes e necessárias na organização capitalista.

Para além de modificar a organização social e do trabalho no campo, a modernização conservadora foi responsável por realizar uma precarização camponesa (GRAZILIANO DA SILVA; VELHO, 1981) de tal modo que o camponês torne-se subjugado ao fazendeiro. No entanto, antes mesmo da modernização, os fazendeiros já possuíam *estratégias* (CERTEAU, 2014) de ampliação de lucro a partir de sistemas de exploração dos camponeses.

De acordo com Sabourin; Caron (2009), na Comunidade de Juá, próxima ao município de Senhor do Bonfim (BA), os fazendeiros tradicionalmente remuneravam alguns camponeses quando o seu gado invadia suas terras, tendo inclusive acesso ao fundo de pasto, no seio da comunidade. Funcionando como um “aluguel de pasto”, tal prática constituiu-se a partir de outra lógica. Já que, aproveitando do uso comum da terra na comunidade e da ausência de cercas, os fazendeiros soltavam o gado nas terras camponesas e em “benevolência” remuneraram o camponês pelos “danos acidentais”, pagando um preço abaixo do comumente cobrado pelo arrendo da terra na época, uma vez que o pagamento era somente uma “camaradagem” do fazendeiro, um “pedido de desculpas” pelo ocorrido.

Assim, utilizando-se dos recursos camponeses, a partir de um sistema de uso comum da terra por uma comunidade, o fazendeiro ampliava os lucros e consolidava sua posição na hierarquia social agrária. Para a concretização da subjugação do fazendeiro, era imprescindível que os camponeses não tivessem muito gado, caso contrário esse recurso não seria cedido de forma fácil, ou seja, o camponês necessitava estar em uma condição de precarização para que o fazendeiro pudesse ampliar seu lucro.

Em processo semelhante, os assentados do PA Salvador Allende em Porangatu-GO, além de uma grande parte dos assentamentos do Norte do estado de Goiás, conforme relatos dos próprios assentados entrevistados, tem no aluguel de pasto uma das principais fontes de renda. Alugando terras, em sua maioria, para fazendeiros¹⁵⁶, é comum que os preços pagos por cabeça de gado sejam inferiores, sendo em alguns casos pago até menos da metade do valor

¹⁵⁶Há também o aluguel do pasto para outros moradores do assentamento. Normalmente, trata-se de sujeitos que compraram a terra e chegam ao assentamento com dinheiro para investir na mesma, dessa forma, alugam outras parcelas. Em geral, esses sujeitos costumam pagar um valor um pouco maior aos assentados, por haver uma maior proximidade nas relações sociais.

cobrado na região por outros fazendeiros. Dessa maneira, os assentamentos tornaram-se objetos de valor para os assentamentos locais, pois disponibilizam terra barata para o aluguel de pasto, contribuindo para ampliar os lucros obtidos pelos fazendeiros.

A prática de alugar a terra mais barata possui alguns elementos que a fundamentam. Primeiramente é preciso salientar que, conforme já foi dito no primeiro capítulo desta, os assentamentos do Norte de Goiás, em sua maioria, localizam-se em terras de baixa produtividade e difícil acesso à água, somando-se a questão do abandono do INCRA¹⁵⁷, concretizando as dificuldades vividas pelos assentados, que sem dinheiro para investir e sem a segurança de retorno produtivo, têm suas possibilidades de produção limitadas. Nessas dificuldades produtivas e de reprodução social, a proposta de aluguel do seu pasto ao fazendeiro torna-se uma boa alternativa para aqueles que não conseguem produzir renda suficiente a partir da terra, principalmente pela falta de recursos para investir.

Não por acaso, o aluguel do pasto realizado pelos fazendeiros, é visto como muito benéfico pelos assentados, pois efetivamente contribui para que estes sujeitos permaneçam na terra com condições razoáveis de consumo. Somado aos valores pagos pelo aluguel, é muito comum a prática de outros benefícios dados pelos fazendeiros, que presenteiam os assentados com bezerros, alimentos, pagamentos extras, eletrodomésticos de segunda mão, auxiliam no acesso à internet, além de ajudar com outros serviços. Alguns fazendeiros são reconhecidos por serem “generosos” nos presentes e assim são, por vezes, disputados.

É comum que o acordo de aluguel do pasto seja feito somente *por boca*, ou seja, não há nenhum acordo firmado em cartório, sendo acordado os valores somente oralmente. Quanto a esses, durante as entrevistas realizadas com os assentados, não houve nenhum relato de não cumprimento de acordo, o que aumenta a segurança deles em fechar o negócio com o fazendeiro.

Todavia, essa relação só pode acontecer, pelo menos como ela se apresenta, ou seja, caso o assentado não tenha condições de obter ele próprio uma boa renda da terra. Dessa forma, é imprescindível ao fazendeiro que o assentado: a) não cresça o suficiente para que não necessite alugar o pasto; b) tenha do fazendeiro uma boa reputação, pois em caso de alguém não necessitar alugar a terra ou o fazendeiro deseja alugar mais de uma, sempre haverá outros interessados em firmar o acordo.

¹⁵⁷ Durante a pesquisa de campo, ao serem questionados sobre os problemas enfrentados na vivência do assentamento, o abandono do INCRA foi diversas vezes citado como um dos principais problemas. Seja pelo não recebimento de todos os recursos prometidos, bem como pela falta de acompanhamento, ele é categorizado como um órgão ausente, desde a formação do assentamento.

Durante uma visita a campo em 2019, uma das assentadas que aluga o seu pasto, ao falar sobre o acordo com o fazendeiro, disse que o aluguel era muito benéfico para ela, elencando, pois, que: a) o fazendeiro era o responsável por arar a terra e plantar as sementes para dar mais capim, de modo que ela realizava pouco trabalho nos cuidados do gado¹⁵⁸; b) quando necessitava, ele já ajudou com transporte até a cidade e outros favores; c) o valor pago era baixo, mas era uma renda fixa mensal que ela poderia contar para fazer a despesa; d) alguns bezerros nascidos em sua terra eram dados a ela pelo fazendeiro como presente pelos bons cuidados realizados.

Ao apresentar os benefícios do acordo, a citada assentada disse que o fazendeiro estava organizando para colocar uma torre de internet no assentamento. Inexistente na época, a torre possibilitaria que ela pudesse ter acesso à internet, facilitando a comunicação entre eles. Dado que o sinal de telefone é de difícil acesso no assentamento e, por muitas vezes, falho, sendo necessário deslocar-se da casa para algum outro lugar para fazer ligações ou recebê-las. O que implicava em mais visitas do fazendeiro, pois ele não dispunha de informações diárias, necessitando estar presente para acompanhar seu gado. Contudo, conforme a assentada, a instalação de internet seria benéfica para ambos: a) para ela, permitiria o acesso à internet para sua família e demais assentados; b) já o fazendeiro teria informações diárias sobre o gado, limitando o deslocamento até o assentamento e ampliando o controle sobre o processo.

O aluguel do pasto, portanto, é um acordo seguro e de baixo risco, produzindo uma renda fixa garantida ao assentado. Sendo que não houve nenhum relato, durante as entrevistas, de algum assentado que tenha deixado o acordo para investir na terra e ampliar a produção da renda da terra, seja na pecuária ou agricultura. Normalmente, o assentado adquire algumas poucas cabeças ou as ganha, com o passar do tempo as coloca junto com as do fazendeiro, aproveitando-se de que em algum momento ele irá vendê-las junto com as dele, repassando o dinheiro.

Contudo, é preciso salientar que cada acordo de aluguel de pasto possui especificidades e nem sempre os citados “presentes” e “ajudas” são dados. O que é comum em todos os acordos, por outro lado, é um menor valor pago por cabeça e a fidelidade do pagamento. Dessa maneira, ainda que não pareça haver outra renda da terra mais segura do que o aluguel para o fazendeiro, há outras formas mais lucrativas para o assentado, mas essas necessitam de investimento e aplicação de saberes técnicos para diminuir o risco de falha.

¹⁵⁸ O que não exclui algumas tarefas diárias que eles necessitam fazer, como: a) manter sempre disponível água para os animais beberem; b) contabilizar o gado; c) manutenção das cercas; d) aplicação de remédios, quando solicitados pelo fazendeiro; e) manejar o gado na terra de forma que não lhe falte capim.

Apesar da importância que a renda do aluguel desempenha na reprodução social no assentamento, essa cria uma condição de segurança que desencoraja os assentados a buscar outras opções. Dessa maneira, dispondo de pouco dinheiro para empregarem um investimento de alto risco, os assentados entrevistados preferem continuar em tal sistema e, por sua vez, o sistema necessita que eles continuem na mesma situação vulnerável para continuar funcionando. Tal organização social, que aos olhos do assentado pode, por vezes, parecer simbiótica, é do ponto de vista do fazendeiro parasitária, pois necessita que o assentado permaneça na mesma posição social, sem possibilidades de ampliar e produzir por ele próprio uma alta renda da terra, para que o fazendeiro amplie seu lucro.

Alguns assentados fazem planos de um dia deixarem o aluguel de pasto para obter uma maior renda da terra. Sendo que uma das famílias entrevistadas procurava, através de canteiros agroflorestais, ampliar a produção a partir da agricultura familiar. Contudo, algumas dificuldades tornaram-se barreiras que limitaram os projetos, dentre elas, a de formar parceiras dentro do próprio assentamento, para realizar produção conjunta e aumentar a produtividade, além da dificuldade de se conseguir investimentos e, também a falta de opções de mercado, que atendam esse projeto de campo. Esses foram os principais elementos de barreira citados pelos assentados que, portanto, já buscaram alternativas ao aluguel de pasto¹⁵⁹.

No município de Porangatu, as principais, e também as maiores lojas, são as do ramo agropecuário, com destaque para a comercialização dos produtos pecuários. Sejam sementes de capim, produtos de aplicação direta nos bovinos e os laboratórios de melhoramento genético, sendo que a pecuária representa um dos principais mercados consumidores do município. Assim, ao maximizarem os lucros ao longo do tempo, os fazendeiros, e seu modo de produção pecuário, organizaram e lideraram a oferta de produtos voltados ao campo. Dessa forma, sendo os principais consumidores, todas as principais lojas agropecuárias do município têm no setor pecuário o seu principal rendimento e, portanto, esse setor organiza aquilo que será ofertado para o campo, na forma da maior quantidade de “seus” produtos nas prateleiras.

Tal processo de controlar a oferta dos produtos para o campo pode ser observado em um dos relatos obtidos durante a pesquisa de campo no ano de 2019. No qual, ao falar sobre uma abertura de crediário, em uma das principais lojas agropecuárias do município, uma

¹⁵⁹No PA Salvador Allende, nem todos os assentados realizam o aluguel de pasto, alguns disseram não o fazerem porque prejudica a terra, preferindo outras alternativas de menor remuneração. Já outros assentados possuem produção leiteira o suficiente para não necessitarem do aluguel de pasto, produzindo a sua própria renda da terra, superior ao valor pago pelo aluguel. Contudo, nesse último caso, durante o período da seca é relatado que o seu lucro torna-se inferior ao do aluguel pela diminuição da produção de leite pelos bovinos, nesses casos, é comum que durante esse período sejam realizados trabalhos fora da parcela, ou fora do assentamento, para complementar a renda.

assentada afirmou: “[...] quem diria que um dia o Criador [em referência a ‘Casa do Criador’, maior loja agropecuária do município, que atende toda a região Norte] iria deixar eu abrir um crediário lá”. A surpresa e a alegria dessa assentada em poder abrir um crediário na loja salientam o sentimento de não pertencimento àquele espaço. Contudo, a mesma assentada, tempos depois reclamou que não conseguia encontrar na cidade produtos ou auxílio técnico que atendessem a um projeto de agricultura sustentável, o qual ela buscava explorar.

Nesse sentido, do mesmo modo que os fazendeiros se aproveitaram dos camponeses na Comunidade de Juá (próxima ao município de Senhor do Bonfim-BA) décadas atrás, para ampliarem seus lucros, enquanto exploravam os recursos dos camponeses, mantendo-os na mesma posição social (SABOURIN; CARON, 2009), no caso de Porangatu, tratado nesta pesquisa, os fazendeiros também exploram a situação precarizada dos assentados para ampliarem os seus lucros, enquanto ampliam a precarização e levam a subalternização desses sujeitos.

Ademais, é possível observar o mesmo processo de *cercamento* realizado pela escola(rização) das populações camponesas ao longo de diferentes tempos históricos. De acordo com Martins (1982, p. 100), a escola se incorporou dentro da organização social camponesa, quando ela se integra às “[...] teias de relações com a sociedade urbana [...]” através da produção de mercadorias. Nesse processo, ainda conforme o autor, o trabalhador do campo deixou de produzir diretamente os meios de sua existência e passou a incorporar outros elementos que o subjugavam ao capital, transformando-o de lavrador para trabalhador assalariado. Ao mesmo tempo, para as crianças, adolescentes e jovens camponeses, a escolarização passou a representar um equivalente ao trabalho, tornando-se o papel desempenhado por esses sujeitos dentro da organização social do trabalho camponês.

Por tal maneira, a própria inserção da escolarização urbana, e a inserção desses sujeitos do campo na escola, constituem-se a partir de relações sociais desiguais. Não por acaso, a escola(rização) acaba por reproduzir as desigualdades sociais, participando efetivamente no processo de *cercamento* desses sujeitos. Dentre os aspectos que contribuem para o processo de *cercamento* realizado na/pela escola, destacam-se: a) o não reconhecimento das *táticas* camponesas como possibilidade de “projeto de vida”; b) o não reconhecimento das especificidades camponesas na constituição pedagógica e didática pela escola; c) o distanciamento entre o conteúdo apreendido na escola(rização) e os saberes camponeses.

Contudo, antes de adentrar na discussão relacionada ao *cercamento* no que concerne à escola(rização), faz-se importante discutir o primeiro aspecto que categoriza a escola(rização) como tal. Dado que, o não reconhecimento das *táticas* camponesas como possibilidade de

“projeto de vida” revela um movimento histórico que evidencia as desigualdades e contradições dentro das disputas do projeto educativo.

A discussão sobre o conceito de “projeto de vida”, e suas implicações no processo formativo realizado pela/na escola, permearam as pesquisas educacionais ao longo das últimas décadas. A construção de um “projeto de vida”, conforme Contini (2001), realiza-se pelo reconhecimento de si, o qual é adquirido pelo sujeito em meio as relações sociais que estabelece. Por esse motivo, o papel que a escola desempenha seria de suma importância, pois mediará as distorções estruturais presentes na sociedade. Não por acaso, como apontou Zonta (2007), alunos da rede pública e da rede privada, a partir das diferentes vivências sociais, possuiriam “projetos de vida” espelhados nessas experiências, ampliando desigualdades por meio das alteridades sociais.

Em entrevistas realizadas com alguns professores do Ensino Médio da rede pública estadual de educação, do município de Porangatu, o termo “projeto de vida”, por vezes, atravessou o diálogo. Como pode-se observar na seguinte transcrição:

Ele [o “projeto de vida”] pensa o aluno no mercado de trabalho de uma forma muito ativa. Então o aluno precisa de se entender, como sendo parte do processo, aonde ele se encaixe nesse processo. Se esse processo ele vai conseguir ter verdadeiramente satisfação, benefício. Então por isso ele tem que se conhecer, conhecer o que está lá fora, para ele se encaixar. Então tudo o que se planeja a gente tem mais condição de ter êxito. [...] Procurando pensar a *Mais Valia* em um sentido diferente, naquilo que me dá mais valor mais sentido de viver. Então não é o trabalho pelo trabalho, não é o trabalho pela remuneração, é o trabalho pela gratificação, pelo reconhecimento, pela satisfação. Então a partir do momento que eu me conheço como indivíduo e eu estou inserindo neste processo comercial, eu preciso entender o que me vale mais, o que será mais vantajoso para mim como indivíduo. [...] A disciplina foi criada no Rio de Janeiro, lá na Fundação Ayrton Senna, onde eles perceberam que os estudantes chegavam no 3º ano do Ensino Médio e não tinham perspectiva, não sabiam o que queriam ser, então eles começaram a pensar como esses jovens iam pensar o seu futuro, como eles iam planejar a sua vida, para eles obterem mais êxito. Então nesse projeto eles começaram a discutir essa faceta: do que eu quero? Do que eu preciso? E do que me satisfaz? Ela tem [a disciplina] algumas atividades muito interessantes, porque a partir dela você pode pensar o projeto de vida a partir da sua vida amorosa, religiosa, das viagens que você quer fazer na vida, a partir de como você quer estar daqui 2 anos, 5 anos. Então você pode pensar o seu projeto de vida a partir de n áreas, não só comercialmente. Então vai fazer com que eles tenham uma visão mais europeia de como eles vão traçar e pensar a vida deles. E sabendo que nem todos os projetos eles vão conseguir ter êxito. Então as vezes vai dar dois passos para frente em um, e dois passos para trás em outro, mas isso vai fazer com que eles tenham a expertise de entender o mundo a sua volta, de entender que as vezes a gente não conseguiu andar muito, mas a gente tem que repensar o projeto de vida. Estar o tempo inteiro repensando as nossas vidas e nossos projetos (Professor de História no Ensino Médio que também ministra a disciplina Projeto de Vida).

Tornando-se uma disciplina de mesmo nome, no decorrer dela o aluno constituiria um “projeto de vida”, refletindo a sociedade e seu lugar nesta. Para ampliar as ações, a escola, em

seu PPP (2019), anunciou a implementação de um projeto, em parceria com o UNIBANCO, tendo por finalidade o aprimoramento do ensino. Intitulado “Projeto Jovem de Futuro”, o mesmo trata-se de uma “orientação” impositiva pela Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esporte, tendo como justificativa proporcionar ao aluno: “[...] qualidade no aprendizado, oportunidade, acesso ao ENEM e outras avaliações institucionais que o ajude no vestibular” (PPP, 2019, p. 5).

O “Projeto Jovem de Futuro”, por sua vez, tem como plano de ação atuar nas disciplinas de modo interdisciplinar, acompanhando as necessidades do aluno, com o objetivo de proporcionar um ambiente de trabalho “mais adequado e acolhedor” (PPP, 2019). Além disso, esse projeto também instituiu uma matriz curricular com disciplinas obrigatórias, opcionais e seletivas. Em consonância, a escola também passou a ofertar uma Educação Profissionalizante, concomitante com o Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), Decreto nº 5.151/04; Lei nº 12.513/11 do Ensino Profissional que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, bem como, PNE, Lei nº 13005/2014 e PEE, Lei nº 18.969/2015 (PPP, 2019).

A aproximação do “projeto de vida” com a Educação Profissionalizante, salienta uma realidade que se intensificou a partir de 1990 (OLIVEIRA, 2017), consolidando-se ainda mais após a atual reforma do Ensino Médio (FERRETI; SILVA, 2017; SILVA, 2018) com as parcerias público-privado na educação (OLIVEIRA; OLVEIRA, 2019). A unificação entre o “projeto de vida” com a Educação Profissionalizante levou àquilo que Martins (1982, p. 85) denominou como “uniformização da população escolar”, a qual “[...] procura atender formalmente os imperativos ideológicos da ‘democratização’ do ensino”, eliminando as especificidades e constituindo um “projeto de vida” já direcionado, estruturado e pronto para atender as demandas do mercado. Dessa forma, o conceito de “projeto de vida” utilizado, em especial, pelos institutos privados, não representa o mesmo conceito discutido por educadores nas últimas décadas, uma vez que essa unificação produz uma flexibilização da força de trabalho, que “[...] expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir, ou ainda, submeter e subordinar, o trabalho assalariado à lógica da valorização” (ALVES, 2011, p. 4).

Por esse motivo, ao apontar que a escola(rização) não reconhece os *modos de fazer* camponeses em sua concepção daquilo que o sujeito pode construir como “projeto de vida”, implica afirmar que a escola os entende como ineficazes e, portanto, ilegítimos para constituir um projeto. Em oposição, um “projeto de vida”, fundado a partir dos *modos de fazer* do fazendeiro, é visto como eficaz, sendo sinônimo de sucesso. A experiência de classe, portanto, delimita os contornos e a importância daquilo que foi ensinado, uma vez que “[...] a classe

delineia a perspectiva pela qual um modo social de ser é incorporado ou não pelo sujeito, pela qual o teor do que é ensinado adquire significações, até mesmo estranhas às intenções do educador e dos responsáveis pela política educacional” (MARTINS, 1982, p. 85).

Tal diferença social delimita a hierarquia de classes sociais no campo, em especial, a valorização de um *capital cultural* (BOURDIEU, 1997) em detrimento de outro. Por outro lado, este *capital cultural* também atua diretamente na produção do “projeto de vida” dos sujeitos. Delegados pela escola, esses sujeitos constroem sonhos, vontades e desejos. Sobre essa condição Bourdieu; Champagne (2003), ao refletirem as diferenças de *capital cultural* entre famílias ricas e pobres francesas, elencaram importantes reflexões quanto aos limites desse *capital* e suas implicações sociais:

Os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustenta-lo em caso de incerteza, e estão assim em condição de investir na hora certa e no lugar certo, neste caso nas ramificações apropriadas, nas escolas certas, etc.; enquanto os oriundos de famílias pobres, e especialmente os filhos imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar do investimento do seu reduzido capital cultural. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 484-5)

Todavia, esse não é um problema restrito somente à atualidade, ao contrário, toda a luta dos movimentos sociais, de luta pela terra, e por uma Educação do campo explicita o não reconhecimento desse espaço camponês e de sua cultura adjacente nos projetos educacionais urbanizados, ao mesmo tempo que excluía simbolicamente a vida no campo como uma possibilidade de efetivar-se. Dessa forma, o *capital cultural* sempre foi uma barreira no percurso da escolarização das populações camponesas, especialmente quando ela é sintetizada a partir de uma perspectiva urbanizada. O que pode ser ilustrado na fala de um assentado do município de Ipameri-GO, presente no trabalho de Ferreira (2015):

Eu tenho o conhecimento e esse entendimento pelos meus próprios filhos, porque hoje eu não tenho nenhum comigo [nenhum filho]. O que acontece? O grande problema que não é desejado por nós. Não foi, não era, não foi e não é e não será! Todos nós queríamos e queremos que nossos filho, nossa família, tivesse aqui conosco. O que fez isso? **Esse chamamento do Governo de tirar a escola da zona rural e levar pra cidade, esse desfecho de descaso também dos governos para com os assentamento.** Não nos deu oportunidade de termos a escola. Se você for lá no Canudo, você vai perceber uma grande briga, porque lá formamos professores de lá de dentro e brigando pra levar escola lá pra dentro, pois nem assim! Depois do professor formado e eles não aceitava, não liberava, por quê? Não, **porque tem esse programa de levar os aluno pra escola lá da cidade**, por lá é isso, é aquilo, aquilo outro. [...] [os filhos estão] **ignorante conosco, estranho com as nossas coisas dentro de casa, querem aquilo que nós não temos condição de dá, porque você sabe que quem mora aqui na roça não tem a mesma condição de lá não.** Outra

coisa! Aqui nós observamos, o MST toda vida bateu nisso, observou esta questão do estatuto da criança, do estatuto da escravização no serviço, trabalho escravo, toda vida foi observado isso, nós não aceitamos isso no nosso meio, porém nós sabemos que você criar os seus filhos aqui, junto com você, eles vão pra escola e eles te ajudam, não num trabalho escravo, não num trabalho como eles é obrigado, responsável por aquele trabalho, mas você já imaginou você, **“meu filho, vai lá aparta os bezerro pra mim”! O que é que tem? O menino está aprendendo, se adequando a essas coisas. Nós perdemos tudo isso aqui, todos os pais aqui perdeu e em todos os assentamento, culpa mais do que nós falamos, não é por que nós queremos jogar culpa em alguém, mas é a forma que a lei foi sancionada e está sendo executada que tirou esse direito nosso de ter nossos filhos conosco. Então, eles estudando lá, eles querem o quê? Eles querem a cidade [grifo nosso] (FERREIRA, 2015, p. 90-2).**

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Porangatu, no ano de 2019, dos 166 alunos que utilizavam o transporte escolar rural e cursavam o ensino médio, 153 estudavam no período vespertino, no Colégio Estadual Stellanis Kopanakis Pacheco. Tais dados mostram que 93% do quantitativo geral dos alunos do Ensino Médio estão matriculados em uma mesma escola, indicando uma concentração dos alunos do campo¹⁶⁰.

Dessa forma, dos 311 alunos normalmente matriculados no Colégio Estadual citado no período vespertino, 153 utilizam o transporte escolar rural, totalizando 49,19% dos alunos matriculados no período. Por este motivo, tendo quase 50% de toda a oferta de matrículas destinadas a um grupo específico de alunos nesse período, a ausência de disciplinas opcionais e seletivas que tenham os mesmos como público alvo representa o não reconhecimento do campo como um local com especificidades. Tendo apenas cursos técnicos e profissionalizantes, todos voltados para trabalhos urbanos, o colégio concretiza tais características, solidificando uma constituição urbanizada de construção de um “projeto de vida” desses adolescentes e jovens. Não por acaso, os dados de êxodo dos jovens dos assentamentos encontram-se em número alto, assim, permanecer no assentamento é ir na contramão de um “projeto de vida” apreendido na escola.

Tal questão relaciona-se com o não reconhecimento das especificidades camponesas no conteúdo escolar e nas escolhas pedagógicas da escola. De um lado, como foi discutido no segundo capítulo desta, o campesinato apresenta uma ordem moral específica, constituída por valores próprios, de outro lado a escola(rização) urbana vivencia, e é constituída, por valores urbanos (MARTINS, 1982, p. 85). Tal choque manifesta-se na esfera escolar, com destaque para as ditas escolas rurais, que representam somente uma escola(rização) urbana no campo

¹⁶⁰Há 3 escolas públicas que ofertam o Ensino Médio no município de Porangatu. Dentre essas escolas, uma delas tornou-se um Colégio da Polícia Militar e, assim, possui um acesso restrito, outra tornou-se um colégio integral, impossibilitando que os alunos do campo se matriculem, dado a rotina do transporte escolar e seus horários. A análise sobre as consequências dessa concentração será retomada posteriormente em um artigo, adensando a temática.

(BRANDÃO, 1983). A situação apresentada por uma professora (que também no segundo capítulo desta), que atuou durante as décadas de 1970 e 1980 na educação rural, no município de Porangatu, sintetiza a questão:

“[...] [os pais] queria que a criança, se fosse semana de plantio, não fosse pra escola, aí não vinha e eu chamava e reclamava, aí diziam “ah, mas não ta atoa não”. Digo, realmente, não ta atoa, mas qual a minha obrigação: cobrar os meninos na aula, **no dia da prova ele vai falar quantas sementes ele plantou? Quantas becas ele tirou? Eu não vou perguntar isso, que isso aí não é pra mim**” [grifo nosso] (LUCINDA, PROFESSORA).

Não se trata, portanto, de uma culpabilização da escola(rização) urbana propriamente. Como esperar que uma escola e seus profissionais, constituídos a partir de uma formação pedagógica e didática voltadas ao público urbano, possa problematizar as múltiplas e densas questões do campo sem nenhuma formação específica? Durante as entrevistas com os professores era explícito o reconhecimento por eles das dificuldades e desigualdades de condições de acesso e permanência que os alunos do campo vivenciavam. Houve relatos de práticas, por parte de alguns professores, que reconhecendo tais desigualdades, buscavam não prejudicar tais alunos, isso dentro da margem de possibilidade. Tal prática, segundo um dos adolescentes entrevistados, já foi motivo de revolta por parte de alunos da cidade que reclamavam serem mais prejudicados que os alunos do campo.

Uma reflexão, por outro lado, auxilia a adensar essa temática: Se os pais/responsáveis desses adolescentes e jovens conseguem viver no campo, tendo acesso a bens de consumo (dentre outros acessos), como eles não conseguem ver a vida no campo como um “projeto de vida”? No esforço de ampliar a questão alguns elementos refletidos durante as entrevistas com as crianças, adolescentes e jovens parecem sinalizar o caminho:

[...] não adianta eu voltar para lá e continuar ser a mesma coisa. Não vai fazer diferença. (Jovem egressa E)

-Tem vontade de retornar para o campo?

-Não. Nada, nada. Eu tenho o desejo de que meus pais saiam de lá. E muito...Eles gostam, só que pra mim... Não dá. Eu quero uma vida para mim. Igual eu te falei, eu quero passar em um concurso que eu goste de trabalhar. Quero ficar aqui. Quero minha vida aqui. Ou em outra cidade. Mas não fazenda. Nem em nada. Possibilidade nenhuma de voltar a morar em fazenda. (Jovem egressa C)

-Eu mesmo, se eu tivesse condições financeiras de comprar uma terra para mim eu teria coragem de voltar. Agora de voltar, de assentar, de ficar em barraca para conseguir uma terra em 3-4 anos... Igual minha avó, ficou até mais para conseguir a terra, eu não teria coragem. Eu poderia até ter a casa na cidade e ficar na fazenda. Mas não necessariamente só viver apenas a vida rural. (Jovem egresso F)

Do ponto de vista econômico, a renda obtida da terra não é o suficiente para atender aos anseios de consumo propostos. Já do ponto de vista cultural, os sujeitos do campo não possuem fortes ligações com os valores, sonhos e práticas camponesas, possuindo mais relações simbólicas com a vida urbana. A justificativa para o afastamento da ordem moral camponesa se dá, principalmente, pelo afastamento das práticas camponesas¹⁶¹, dado que o trabalho representa uma categoria valorativa para esses sujeitos (MARTINS, 1982). Há, portanto, uma ruptura com a transmissão do saber camponês, ao mesmo tempo em que ocorre a transmissão dos valores urbanos, levando à construção de um “projeto de vida”, voltado para esses últimos valores.

Por este motivo, ainda que o campo e/ou o assentamento seja relatado como um ambiente melhor para se viver pelos jovens entrevistados nesta pesquisa, para que o “projeto de vida” desses sujeitos se concretize, ou seja, seus sonhos, desejos e conquistas, faz-se necessário que eles estejam na cidade e, além disso, que dominem as *táticas* e *golpes* urbanas, para ampliar o sucesso. Pois, assim como o relato anterior da professora expressou, saber quantas sementes de milho se coloca por cova não agrega em nada na vida urbana.

Ao apontar a escola(rização) urbana como uma forma de *cercamento* desses sujeitos, pretende-se afirmar que ela contribui para a manutenção e continuidade das posições sociais na estrutura agrária e das desigualdades sociais presentes no campo. A migração para a cidade, realizada pelos adolescentes e jovens do assentamento, diminui a mão de obra familiar e, portanto, limita a produção que poderia ser realizada na terra, tornando-se mais um elemento na dificuldade de investir em uma outra forma de obtenção de renda da terra, que seja exclusivo do trabalho familiar camponês.

Ao mesmo tempo, ao inserirem-se no mercado de trabalho urbano, constituído a partir de novas relações flexíveis de trabalho, tais sujeitos percebem as variações entre as expectativas criadas na escola e aquelas produzidas pelo mercado de trabalho. Os jovens assentados que tiveram a vivência de trabalharem e estudarem na cidade durante o período escolar, apresentam uma perspectiva distinta daquilo que Alves (2011) denominou como “metabolismo social do trabalho”, sobre o qual o autor complementa:

¹⁶¹Ferreira (2015), ao tratar sobre o valor educativo do trabalho para assentados, apresenta o seguinte relato: “*meu filho, vai lá aparta os bezerro pra mim!*”! O que é que tem? O menino está aprendendo, se adequando a essas coisas. Nós perdemos tudo isso aqui, todos os pais aqui perdeu e em todos os assentamento, culpa mais do que nós falamos, não é por que nós queremos jogar culpa em alguém, mas é a forma que a lei foi sancionada e está sendo executada que tirou esse direito nosso de ter nossos filhos conosco. Então, eles estudando lá, eles querem o quê? Eles querem a cidade.”

As novas relações flexíveis de trabalho promovem mudanças significativas no metabolismo social do trabalho tendo em vista que alteram a relação “tempo de vida/tempo de trabalho” e alteram os espectros da sociabilidade e auto-referência pessoal, elementos compositivos essenciais do processo de formação do sujeito humano-genérico. São as relações flexíveis do trabalho que instauram a nova condição salarial que põem novas determinações no processo de precarização do homem que trabalha (ALVES, 2011, p. 8).

Por outro lado, há um outro importante elemento de precarização que contribui para o *cercamento*: a desigualdade no acesso, na permanência e no conteúdo que os alunos advindos do campo possuem na escolarização urbana. Por exemplo, no Colégio Estadual Stellanis Kopanakis Pacheco, os cursos profissionalizantes são realizados no contra turno das atividades escolares. Dessa maneira, os cursos para os alunos do vespertino são ofertados durante o período matutino, o que impossibilita que os alunos que utilizam o transporte escolar rural os realizem. Além disso, outros cursos não profissionalizantes como aulas de violão, aulas de informática, além de eventos escolares como quadrilhas, dentre outros festivos, também são ofertados no contra turno, sendo mais um motivo de grande reclamação por parte das crianças, adolescentes e jovens entrevistados. O que faz com que haja apenas duas opções para aqueles que desejam realizar alguma daquelas atividades regularmente: a) mudar-se para a cidade, ou b) ficar na casa de algum parente ou amigo.

Ainda assim, após migrarem para a cidade, ao realizarem cursos técnicos e completarem os estudos, os sujeitos advindos do campo, encontram-se marginalizados no mercado de trabalho. Tal processo produz aquilo que Bourdieu; Champagne (2003) denominaram como a lógica da “responsabilização coletiva”, na qual a ideia de fracasso escolar não mais se relaciona com alguma deficiência ou dificuldade natural, mas sim com a “ineficiência” do sujeito. Produzindo uma lógica de culpabilização própria, em que o sujeito sente-se excluído mesmo após ter sido incluído, jogando para si o peso do fracasso.

Aliado a essa questão, a desvalorização do diploma e dos estudos, representa outra problemática que atinge tais sujeitos. Tratando-se de uma questão geral, a desvalorização desses aspectos representa aquilo que Bourdieu; Champagne (2003) denominaram como uma “crise crônica da instituição escolar”, dado que o seu papel social, historicamente atribuído como o de possibilitar ascensão econômica, torna-se dificultado.

Diante dessas dificuldades, as desigualdades reproduzidas pela escola no processo formativo entre os alunos do campo e urbanos, representam somente uma continuidade de um movimento histórico de precarização camponesa. Por esse motivo, o adolescente e jovem do campo, ao realizarem, em tese, o mesmo processo formativo que os alunos urbanos, por não possuírem um curso técnico, e pela impossibilidade de realizá-lo, acaba terminando a

escolarização em desvantagem competitiva quando no mercado de trabalho urbano, e como este é o objetivo da maioria dos adolescentes e jovens entrevistados, observa-se um movimento de precarização desses sujeitos na vida urbana, ao mesmo tempo que tal fato também impossibilita que esses sujeitos fiquem no campo, pois não possuem os saberes e os *modos de fazer* necessários para viver do trabalho no mesmo.

Assim, a escolarização urbana de adolescentes e jovens assentados, portanto, realiza uma inclusão excludente¹⁶², uma vez que os incluem dentro do mercado de trabalho e das tramas sociais urbanas, mas ao serem incluídos ali, eles encontram-se excluídos, marginalizados pela desigualdade de um processo formativo.

Sobre a exclusão no interior do processo educativo, Bourdieu; Champagne (2001, p. 486) ao analisarem a democratização e ampliação do acesso ao sistema educacional francês apontaram que:

[...] Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, **como se fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos.** [grifo nosso]

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a escolarização urbana, ao democratizar o acesso e a continuidade do processo educativo para os adolescentes e jovens urbanos, algo que foi negado, em sua maioria, a seus pais, parece realizar um processo de exclusão ainda maior que o feito anteriormente. Em meio a tais questões, tal situação parece produzir nesses sujeitos uma responsabilização de si mesmos pelo acesso marginal ao mercado de trabalho. Assim, ao não possuírem nenhum processo formativo no campo, tais sujeitos tornam-se mão de obra desqualificada na cidade, ou necessitam migrar para realizar cursos técnicos adjacentes aos estudos.

Sobre o papel que a escola desempenha na continuidade das desigualdades sociais, Bourdieu; Champagne (2003) apontaram também que nesse, a visão de mundo, os sonhos e as aspirações, produzidos pelos alunos na vivência escolar posteriormente mostram-se como ilusões, à medida que fica mais difícil concretizá-los. Dessa forma, questionando o papel que a escola desempenha na continuidade das desigualdades sociais, os autores afirmam que:

¹⁶²Sobre a inclusão excludente como uma nova forma de dualidade estrutural que se relaciona diretamente com a educação e trabalho sugiro a leitura do texto de Kuenzer (2002).

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. [...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e social que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 485-6).

Por outro lado, é importante destacar que, em sua grande parte, os sujeitos que atuam efetivamente no processo de escolarização da escola não estão cientes que participam do processo de *cercamento*, ou seja, a escola não está consciente de que seu *modus operandi* realize uma formação desigual, contribuindo assim para a reprodução das desigualdades sociais. De acordo com Martins (1982), o “adestramento” realizado pela escola relaciona-se diretamente com as experiências de classes constituintes das visões de mundo dos sujeitos que a constituem, bem como de sua atribuição definida socialmente, através de suas atividades, sobre as quais o autor afirmou que:

Em constatação implica em reconsiderar as bases das funções socializadoras da escola. Como se observa, não é imediatamente o teor da informação escolar, o seu conteúdo ideológico, nem o teor das representações do educador, não é, em suma, o teor da “mensagem escolar” que baliza a socialização dos “imatuross” no meio rural. A escola concorre para essa socialização na medida em que a atividade escolar constitui uma forma de adestramento pelo trabalho em si. [...] A escolarização representa um conjunto de sacrifícios por parte do aluno e seus familiares e eles o suportam sob coerção de normas derivadas da valorização do esforço pelo esforço. O tempo que se permanece na escola é um tempo de adestramento no trabalho pelo trabalho (MARTINS, 1982, p. 88-9).

Comprometida com a escolarização urbana, a escola oferta disciplinas opcionais e cursos profissionalizantes que atendam seus objetivos, bem como aos objetivos atribuídos a ela pela Secretaria estadual e, conseqüentemente, o UNIBANCO, que por sua vez gerencia de modo indireto a escola através de uma imposição verticalizada de uma cartilha pedagógica realizada também pela Secretaria Estadual de Educação. Ainda que os alguns professores reconheçam as desigualdades de acesso e permanência na escola, nenhum reconheceu problemas quanto ao conteúdo, consolidando o não reconhecimento das especificidades do campo. Por esse motivo, o *modus operandi* da escola urbana, reproduz as desigualdades sociais, além de constituir uma inferiorização simbólica do campo.

3.3 Cortar os *arames*: A educação do campo como potencializadora do rompimento das *cercas*

*Lutou contra cercas
Todas as cercas.
As cercas do medo.
As cercas do ódio.
As cercas da terra.
As cercas da fome.
As cercas do corpo.
As cercas do latifúndio.*

A morte anunciada de Josimo Tavares -Pedro Tierra.

No decorrer deste trabalho, buscou-se apresentar como a escolarização das populações camponesas, ao longo do tempo, esteve condicionada a estrutura agrária, reproduzindo desigualdades estruturais e demarcando contradições. No caminho de desvelar tal questão, tornou-se latente que, para além de um projeto educacional que não reconhece as especificidades do campo, a escolarização urbana das populações camponesas, em sua efetividade, realiza a manutenção da estrutura agrária, reproduzindo as posições sociais da hierarquia social.

Não por acaso, ao refletir a educação dos povos do campo, Arroyo (2012) defendeu a necessidade de evidenciação dos conflitos de classes latentes, para assim refletir as contradições existentes no campo. Em especial, o autor questionou por que a educação do campo se secundarizou como irrelevante nas políticas públicas e, em especial, nas pesquisas e demais produções teóricas sobre a educação. Nesse mesmo caminho, Caldart (2009, p. 56) alertou para o “[...] risco efetivo de recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do campo[...]”. Contudo, para além, a autora salientou que a perda da consciência do direito à educação pelos povos do campo representaria um risco ainda maior:

[...] nunca estivemos no país numa situação como a atual em relação à ampliação da noção/consciência do direito à educação entre os camponeses (pelo menos entre aqueles com alguma aproximação a organizações coletivas) e ao reconhecimento deste direito pela sociedade (CALDART, 2009, p. 56).

Parte do processo de secundarização das contradições envoltas na educação do campo, de acordo com Arroyo (2012, p. 83), se deram por um processo de tornar irrelevantes as questões que advém desse lugar, ocultando

[...]em programas pontuais e em análises pontuais as tensões no campo, as lutas por projetos de campo, as presenças contestadoras dos seus movimentos sociais e as propostas radicais de políticas e lutas por reforma agrária, por terra, trabalho, educação é uma forma de ocultar e distorcer essas tensões políticas de poder que se dão no campo.

Ao defender, também, uma educação do campo em sua completude, esse autor destaca o papel da politização das macro lutas que permeiam o campo, entre a burguesia agrária, o agronegócio exportador e o privilegiamento dado pelo Estado a esse setor, em contraste com a resistência do camponês a essas forças de pressão, subalternização e sufocamento. Destacando a diferença entre a educação rural e a educação do campo, Arroyo (2012, p. 84) ainda salienta que a educação rural preocupa-se com “[...] modelos matemáticos de avaliação, índices de qualidade, de correção de fluxos escolares e programas pontuais instrumentais [...]”, por outro lado, a educação do campo, conforme o autor, busca desvelar a tensa realidade do campo, proporcionando um reconhecimento das lutas de (sobre)vivência, que estão em movimento, reconhecendo os povos do campo como sujeitos ativos nesse processo:

Esses sujeitos, ao se afirmarem sujeitos políticos e de políticas, exigem que as pesquisas, análises e políticas superem pontos de vista predeterminados e se deixem interrogar pelas tensões, lutas, ocupações, pelas disputas de projetos antagônicos de campo em que se enredam projetos de educação que contestam teorias epistemológicas e pedagógicas. Do campo vem pressões por outra imaginação sociológica e epistemológica, política e crítica para o pensamento educativo. Por outra hierarquia de relevâncias teóricas e políticas no próprio campo da educação. Outras Pedagogias (ARROYO, 2012, p. 85).

Por esse motivo, as especificidades do campo atuam (ou deveriam atuar) em múltiplas esferas de construção simbólica e prática, tanto nas pesquisas sobre o tema, quanto nos projetos que as efetivam. Os movimentos sociais, por sua vez, possuem um papel fundamental na disputa política e simbólica sobre o tema, uma vez que se constituem como a interface entre os sujeitos que vivenciam as necessidades por uma educação do campo e a sociedade em si, composta por agentes políticos e sociais.

Ao refletir o papel dos movimentos sociais dentro de tal disputa, Caldart (2009, p. 57-8) salienta que:

“[...] se os movimentos sociais entenderem a Educação do campo somente na sua dimensão de política pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada.”

Seguindo esse caminho, para além de reconhecer o *cercamento* e as tensões das lutas sociais travadas do campo, mediante a precarização dos camponeses, defender a educação do campo é reconhecer que em meio a tais processos, os povos do campo produziram “[...] valores, saberes, identidades e culturas coletivas” (ARROYO, 2012, p. 85) como formas de resistência. Dessa maneira, percebe-se que a resistência dos povos do campo, representa um intenso movimento de *luta*.

Todavia, a resistência dos povos do campo através da *luta*, passa, necessariamente, pela continuidade e, portanto, pela transmissão dos valores que as fundamentam. Por isso, ao refletir a “Pedagogia do Movimento”, Caldart (2009) salienta que sem a transmissão dos valores faltaria conteúdo ideológico aos movimentos de resistência, levando, portanto, ao seu enfraquecimento ao longo do tempo. Para a autora:

[...] é preciso entender que a luta pela Educação do campo não substitui a construção histórica da Pedagogia do Movimento, e da construção do projeto de educação de cada movimento social, naquele sentido alargado de **uma educação vinculada a processos de luta social organizada, capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe “para além do capital”** (Mészáros, 2005), e **que essa educação deve ser feita de forma menos tutelada e escolarizada** e desde as demandas próprias da formação dos militantes da organização, **mas na necessária perspectiva de classe trabalhadora unificada na luta contra o capitalismo. Se não for assim, faltará o acúmulo de radicalidade para a própria disputa do conteúdo e do destino histórico da Educação do campo.** [grifo nosso] (CALDART, 2009, p. 58).

Ainda que as *cercas* do capital, as *cercas* do agronegócio e as *cercas* dos fazendeiros sejam grandes e extensas e, portanto, difíceis de serem transpostas, há diversos movimentos sociais que diariamente (r)existem às pressões e estabelecem *golpes* na tentativa de reconfigurar a estrutura agrária, através do reconhecimento de sua subalternização em um sistema fundado na desigualdade social e econômica. Em tal sentido, a educação realizada por esses sujeitos, através da transmissão dos valores que constituem as bases simbólicas que solidificam e potencializam as *lutas* contra o capital agrário, representa a materialidade que sustentaria um projeto de educação do campo que situe o sujeito “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

Esses sujeitos, trabalhadores, em sua diversidade de formas de trabalho e de resistências, apontam o critério para o que é relevante observar, pesquisar, teorizar e traduzir em políticas de educação no campo. Não apenas desocultam essa história, mas apontam para o pensamento educacional e para as políticas outra história da educação do campo em construção. Outras concepções e práticas de educação. Partir do reconhecimento de que essa história tem sujeitos, os próprios povos, exige conhecer mais e melhor os sujeitos. Dar maior centralidade nas pesquisas a aprofundar de que coletivos fala a educação do campo, quem são seus atores, que lutam por outro projeto de campo; como se organizam na diversidade de ações e de movimentos; com

que lutas articulam a defesa de outra educação e de outra escola (ARROYO, 2012, p. 86).

Por esse motivo, para além de defender projetos educacionais que reconheçam a especificidade do campo e que proporcionem saberes efetivos nesse espaço, busca-se refletir aqui a educação do campo enquanto processo formativo de sujeito, como construção de um outro projeto de campo que, por sua vez, reconheça as desigualdades estruturais. Desse modo, não se trata propriamente de refletir uma escola que faça esse papel, mas sim de pensar aquilo que Arroyo (2012, p. 86) denomina como a “Pedagogia da Terra”¹⁶³, tendo nos próprios camponeses os educadores.

O reconhecimento da “Pedagogia da Terra” vem em oposição às “antipedagogias” realizadas pela escolarização urbana ou “ruralizada”¹⁶⁴ dos povos do campo. Como também destaca Arroyo (2012, p. 86), a “antipedagogia” tem por função “[...] formar e manter como subalternos milhões de ‘homens livres e pobres na ordem escravocrata’ sem território, sem terra, sem posse efetiva das terras que ocupavam”.

Não por acaso a *luta* e a resistência se configuram como elementos centrais na constituição identitária dos assentados, herdeiros diretos da “Pedagogia da Terra” dos movimentos sociais do campo. O conflito anteriormente anunciado no segundo capítulo deste trabalho, entre a ordem moral camponesa dos assentados e entre os valores urbanos reproduzidos na/pela escola para seus filhos(as), representa o choque entre a “antipedagogia” da escola urbana e a “Pedagogia da Terra” constituída no seio dos movimentos sociais e integrante da constituição identitária dos assentados.

Tal conflito não representa somente um choque cultural de valores e práticas distintas, ele se constitui como uma disputa de poder, atuando de forma significativa nos conflitos pela definição geral do projeto de campo. De acordo com Santos (2005, p. 231), o poder “[...] representa a realidade física e social numa escala escolhida pela sua capacidade de criar fenômenos que maximizem as condições da reprodução do poder. A distorção e a ocultação da realidade é, por isso, um pressuposto do exercício do poder”. Dessa forma, para além da ausência da transmissão dos saberes da vida no campo, a escolarização urbana, realiza a sua “antipedagogia” pela ocultação da realidade que permeia a organização social no campo, exercendo o poder de distorção e ocultação das contradições da estrutura agrária.

¹⁶³Sobre a “Pedagogia da Terra” e a transmissão do saber agrícola ver: Woortmann; Woortmann (1997a), Freire; Castro (2010) e Tona, et al. (2010).

¹⁶⁴Esse termo faz referência a educação rural, enquanto processo educativo urbanizado realizado no campo.

A disputa pela *terra*, como destacou Arroyo (2012, p. 87), está além da aquisição da terra, dado que “[...] *terra* é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios”. O ponto central não se trata da permanência dos adolescentes e jovens na terra em si, mas que efetivamente esses compreendam a *terra* como uma categoria valorativa (WOORTMANN, 1990), sob a qual se reconheça as disputas por poder em movimento.

A submissão dos filhos(as) à escolarização urbana, representou assim uma ruptura da “Pedagogia da Terra” constituída nos movimentos sociais. Aos poucos, reconhecendo o abandono da terra pelos adolescentes e jovens, os assentados perceberam aquilo que Caldart (2000) afirmou: “A escola é mais do que escola”. Assim, para além de ensinar os conteúdos escolares, a escola também transmite valores, sonhos, saberes e projetos de sociedade, por isso possui um papel importante na sociedade capitalista.

Contudo, esse processo é permeado por contradições, as quais proporcionam um adensamento das tramas sociais. É fato que alguns assentados realizaram oposição a tais valores e, assim, há adolescentes e jovens que reconhecem as desigualdades da estrutura agrária e desejariam modificá-la, mas que não encontram no assentamento possibilidade de atuação. Ao mesmo tempo, existem adolescentes e jovens que são incentivados a deixar o campo, buscando uma outra vida na cidade, mediante as dificuldades vividas no assentamento, em meio a precarização. Outros assentados por sua vez buscam alternativas de construção de projetos alternativos à escola para seus filhos(as), na tentativa de apontar a *terra* como possibilidade de “projeto de vida”, com uma qualidade melhor que a vida na cidade, estimulando a permanência dos filhos(as) no campo.

Se, como visto nesta, historicamente a escolarização já foi utilizada por fazendeiros para manter os camponeses subalternizados em suas terras, atualmente a escolarização, por um caminho diferente, também continua a reproduzir a subalternização desses sujeitos. Arroyo (2012), por sua vez, defendeu a necessidade de repensar não só a escola, mas todo o sistema educacional, como meio de compreender como a escola(rização) reproduz as desigualdades sociais a partir de seu *modus operandi*.

Outro exercício que surge entre os assentados é o de refletir a continuidade da posse da terra. Com adolescentes e jovens, por regra, migrando para a cidade e abandonando o campo, em seus múltiplos aspectos, a posse da terra tornou-se ameaçada a longo prazo. Já que, com herdeiros que se negam à herdá-la, o movimento natural seria de venda da terra caso esta venha a estar na posse daqueles(as). Dessa forma, a preocupação com tal aspecto salienta a perspectiva da *terra* como uma categoria que ultrapassa a terra enquanto propriedade, conforme pode ser observado na fala de uma assentada, relato este, presente no trabalho de Silva (2018, p. 70-1):

Foi isso que aconteceu com aqueles que vendeu, eles vendeu porque não teve força suficiente pra encarar a dificuldade, porque não viu com bons olhos a terra que tem, eu não consigo mais plantar pra vender, planto pra subsistência, alugo o gado, e compro uma roupa, **melhor viver aqui na roça com o mínimo do que viver na cidade, porque ali talvez não consiga emprego e moradia**, e o dinheiro que vendo aqui, talvez não consigo comprar uma casa lá. **Aqui no campo você tem uma vida melhor, respira um ar melhor, uma água de qualidade, tudo isso soma, to longe da cidade. As vezes minhas irmãs falam para minha filha: “porque você não vem pra cidade, está perdendo tempo aí”. Não está perdendo tempo sabe, isso aqui é dela, se não quiser estudar mais, não estuda, mas eu quero que ela estuda, aqui ela não está perdendo, essa é a casa dela, a herança dela, pra eu passar pros meus filhos e netos [...]** (grifo nosso)

Ainda que esses sujeitos do campo se encontrem “de mãos atadas”, como costumam dizer, em meio a atual situação, há ações que buscam transmitir aos filhos(as) os valores inerentes à “Pedagogia da Terra”. Tais ações revelam até mesmo uma robusta metodologia de práticas, que tem como objetivo transmitir saberes, práticas e valores camponeses, como foi o caso da *estratégia* de uma assentada de colocar suas filhas para gerenciar as aves. Contudo, apesar desse e de outros esforços, tais sujeitos se veem em um caminho sem volta. Reconhecendo as ameaças que a escolarização urbana representa no abandono do campo, por seus filhos(as), aqueles também reconhecem, por outro lado, uma necessidade de frequentá-la, assim, sem alternativas, resta aos assentados assistirem à migração de seus filhos(as).

Ao mesmo tempo, a migração dos adolescentes e jovens do assentamento acompanha a hegemonia do agronegócio legitimado na/pela escola(rização) urbana. De um lado, como foi citado anteriormente, esses sujeitos reconhecem, na sua situação de camponeses assentados, uma situação de precarização absoluta, sentindo vergonha de ocupar essa posição. Ao mesmo tempo em que a condição de fazendeiro é, no município de Porangatu, socialmente reconhecida como exitosa, como condição de sucesso e status social. Nesse contexto ao discutir as estratégias do agronegócio na disputa hegemônica de projeto de campo, Molina (2015, p. 391-2) salientou que:

A hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do “sucesso” do modelo agrícola que propõe. Além da ocupação dos espaços no Legislativo, no Executivo e no Judiciário, em busca da ampliação de sua legitimidade junto à sociedade civil, intensas campanhas midiáticas têm sido desenvolvidas por seus integrantes, numa articulação de classe, que busca mascarar e esconder da sociedade as nefastas consequências sociais que essa lógica de organização da agricultura, fundamentada na extrema concentração de terra, no uso intensivo de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza, promovendo cada vez mais a perda da soberania alimentar e devastação da biodiversidade, gera como resultado de sua ampliação e consolidação.

Tal concretização hegemônica do reconhecimento do agronegócio como um projeto de campo de êxito, ao mesmo tempo que (re)afirma na sociedade que o projeto de campo dos

assentados “fracassou”, representa também a consolidação e instituição social do projeto de campo dominante, isso à medida que o outro projeto deixa de ter continuidade pelo abandono dos adolescentes e jovens do campo.

A migração para a cidade, realizada pelos adolescentes e jovens do campo, em conjunto com a precoce escolarização, resulta na perda da mão de obra familiar, historicamente fundamental para a reprodução social camponesa. E, apesar do acesso à escola constituir uma conquista histórica para diversas crianças, adolescentes e jovens do campo, que pela dura lida no trabalho subalternizado no campo, tinham a eles tal direito negado. Por outro lado, o *trabalho* como forma de pedagogia do saber camponês, também deixou de ser realizado pela dura rotina do transporte e da escolarização. Perdendo a curto, médio e longo prazo a mão de obra familiar, restou aos camponeses introduzirem novas formas de produção de renda da terra, reconfigurando *táticas*. É neste processo que o aluguel do pasto, realizado aos fazendeiros, representa uma alternativa viável e que não necessita de mão de obra.

Por sua vez, a educação do campo, representa uma grande esperança para alguns assentados que sonham em um dia matricular seus filhos(as) em alguma escola do campo (como foi o caso de alguns assentados entrevistados). Dessa forma, apesar de não conseguir resolver grande parte dos problemas e contradições do campo¹⁶⁵, a educação do campo representa uma importante ferramenta de resistência, carregando um grande potencial de *cortar os arames* que seguram as *cercas* do agronegócio e dos fazendeiros. Assim, a educação do campo, ao produzir sujeitos escolarizados e ao mesmo tempo, conscientes e ativos do trabalho no campo, reconstitui a mão de obra familiar, possibilitando derrubar os *cercamentos* do aluguel do pasto ao fazendeiro e o *cercamento* realizado pela escolarização urbana. Sendo que, constituindo uma renda da terra a partir do trabalho familiar e dando continuidade à ordem moral camponesa, a educação do campo possibilita *romper os arames*, sem prometer, entretanto, a realização da reforma agrária, processo muito mais denso e complexo.

Além do anteriormente exposto, outro importante ponto de reflexão se dá a respeito da continuidade dos movimentos sociais de luta pela terra. Com cada vez mais jovens migrando para a cidade, com valores urbanos e sem relações efetivas com o trabalho no campo, tende-se a diminuir a expectativa de retorno desses sujeitos para o campo. Situação diferente da de seus pais que possuíam uma forte ligação com o trabalho e a vida no campo, e ao migrarem para a

¹⁶⁵Deixo como sugestão de leitura a dissertação de Souza (2019). Refletindo sobre egressos de uma Escola Família Agrícola (EFA), na microrregião Alto Rio Pardo, no Norte de Minas Gerais, a autora aponta que apesar das contribuições significativas que a EFA desempenhou para as famílias camponesas na região, não é possível que ela consiga resolver todas as contradições e desigualdades da região, o que não diminui a importância da educação do campo.

cidade e terem contato com os valores e práticas adjacentes, percebem que preferem a vida no campo, ao invés da urbana, o que levou ao ingresso desses nos movimentos sociais como tentativa de retorno às suas origens. Por outro lado, para os jovens filhos(as) desses assentados, a vida na cidade representa a concretização de seu “projeto de vida”. Dessa forma, reflete-se como se constituirá os movimentos sociais de luta pela terra a partir da ruptura da transmissão do campesinato como ordem moral a esses sujeitos.

Diante dessas questões, as ações para viabilizar a educação do campo representa não somente a possibilidade de potencializar a permanência das novas gerações no campo, mas sim a aproximação dos povos do campo com os movimentos sociais de luta pela terra e, em consequência, o fortalecimento e resistência dos projetos alternativos ao campo, fazendo oposição ao agronegócio e ao grande fazendeiro.

Ao refletir as questões que tensionam o campo para apontar caminhos frutíferos de retomada das conquistas, Caldart (2009, p. 59-60) destacou alguns pontos como: a) “[...] importância de apreendermos o movimento real da crítica da educação em que se constituiu a Educação do campo, e com o cuidado de não eliminar o movimento dialético necessário[...]”; b) tendo a coragem de assumir a radicalidade necessária, “[...] correndo sim o risco, e grande, de ser ‘comido’ pelo ‘tigre’, mas pelo menos não deixando de enfrentar o risco de fazer a história[...]”; c) “[...] intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação[...]”.

Além desses, ao refletir alguns problemas que tangenciavam diretamente a educação do campo, Molina (2015, p. 385) apontou a desigualdade do processo formativo, que trata desiguais de forma igual, como modo de aprofundar a desigualdade anteriormente já estabelecida. Dessa forma, a Educação do Campo representa uma maneira direta de tratar desiguais de forma desigual, para garantir uma maior igualdade entre os sujeitos. Por sua vez, a autora também salientou que o fechamento das escolas do campo, no decorrer das últimas décadas, representou grandes dificuldades nesse processo de luta. Contudo a autora também criticou a padronização do conteúdo escolar promovido pela Base Nacional Comum Curricular, o que vai na contramão da autonomia necessária das escolas do campo que (r)existem:

[...] toda a concepção diferenciada de formação que construímos, tanto nos cursos de Pedagogia da Terra quanto nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, cuja principal fundamentação baseia-se numa matriz alargada da formação humana, que perpassa todas as suas dimensões, não se restringindo somente ao cognitivo cairá por terra. Caem também todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa. (MOLINA, 2015, p. 397)

Diante das questões que atingem diretamente a continuidade e (r)existência da Educação do campo, a ausência da Pedagogia da Terra atuando diretamente no conteúdo escolar, na didática e demais escolhas pedagógicas, restando somente o conteúdo escolarizado, provocaria uma morte ideológica e simbólica da Educação do campo, objeto de longas *lutas* camponesas.

A partir desses desafios, Caldart (2009) salientou um importante desafio para os Movimentos Sociais, esse relacionando-se diretamente com as questões aqui propostas, a saber: a continuidade das estruturas simbólicas, de valores, de visão de mundo. Como foi possível observar a partir do segundo capítulo desta, não há uma forma de transmissão efetiva da ordem moral camponesa para as novas gerações, bem como dos valores que constituem a *luta* pela terra, tão importante para a constituição identitária dos assentados¹⁶⁶. Desse modo, após conseguir a terra houve um esvaziamento da *luta* camponesa pelos assentados, seja por estarem ocupados(as) com a dura tarefa de permanecer na terra, ou seja também pelo enfraquecimento do objetivo maior – a reforma agrária – e/ou pela conquista do objetivo menor – a aquisição da terra. Por sua vez, a autora deixou um importante caminho a ser refletido pelos movimentos sociais, a saber:

O segundo desafio é o de radicalizar a Pedagogia do Movimento, entendendo-a fundamentalmente como um processo formativo de base dos trabalhadores que recupere sua “humanidade roubada” (Paulo Freire) e seja capaz de romper com a estrutura de valores, com a visão de mundo, que os faz reféns da lógica do capital, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do capitalismo. Isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber-se como sujeito da história, que é também ser sujeito de seu próprio processo de formação para se construir como tal. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas nesse movimento, o que implica a reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano (CALDART, 2009, p. 60).

Mediante à centralidade da educação do campo para a manutenção da *luta* e da resistência, por sua vez, Arroyo (2012, p. 91) defendeu a necessidade das pesquisas sobre educação afirmando que “[...] colocar nos debates e oficinas questões centrais sobre que saberes têm sido produzidos e acumulados na relação desses povos com a natureza, com suas práticas

¹⁶⁶Sobre como a escola pode configurar-se como um espaço de afirmação e reelaboração identitária ver: Fernandes (2010)

produtivas, com o modo de produção camponesa, familiar, até coletiva e comunitária”. Dessa forma, faz-se necessário refletir uma educação do campo que tenha nas resistências dos povos do campo a sua constituição base, dado que “[...] as resistências são mais pedagógicas na medida em que lutam por libertar a terra, o trabalho, o viver e por emancipar-se desses padrões históricos de exploração e de poder-dominância-subalternização dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 92).

Por esse caminho, é necessário reconhecer os povos do campo, os movimentos sociais e outras formas de organização dos sujeitos que permanecem no campo e constituem práticas, *táticas*, *golpes* e valores, como educadores, à medida que realizam o enfrentamento aos projetos dominantes no campo e, ainda que precarizados, resistem ao *cercamento*.

Arroyo (2012, p. 92), por fim, defende que:

[...] não será suficiente pesquisar, teorizar, elaborar programas, políticas e didáticas para garantir o direito dos povos do campo à educação, ao conhecimento, aos valores, às culturas e identidades sem aprofundar os brutais processos de subalternização. Sem aprofundar mais nos saberes acumulados nos próprios processos de subalternização, os processos históricos de apropriação, desapropriação da terra, dos territórios que tem sido dos mais desumanizadores ou antipedagógicos em nossa história.

Seguindo o mesmo caminho do autor, este trabalho procura apontar a importância de desocultar os conflitos de classe presentes e latentes no campo, em especial, refletindo os processos de subalternização que tem por finalidade manter os camponeses precarizados para reproduzir a estrutura agrária, mantendo sua desigualdade. Esses *cercamentos*, representam também a constituição de *táticas* de resistências pelos povos do campo, que apesar de não disporem do necessário para *romper os arames* que mantém o *cercamento*, possuem os saberes necessários para implantarem outros projetos de campo, constituídos a partir do reconhecimento das contradições da estrutura hierárquica construída no mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenhe ninguém neste mundo
Que sofre mais do que eu
Meu amor foi embora depressa
O carinho meu não tenho
Mais alegria só tenho o dom da poesia
Que foi que Deus me deu*

Chico Vaqueiro - Poeta Camponês Porangatuense¹⁶⁷

A provocação feita ao leitor no título deste trabalho foi a mesma provocação que recebi no decorrer desta pesquisa. Nesta, os assentados, ao compartilharem suas histórias de superações, de dores, de alegrias e, principalmente, de *lutas*, através das quais fui levado a refletir onde terminam as *cercas* que subalternam os camponeses. Contudo, mais do que perguntar onde as *cercas* terminam, este trabalho buscou trazer apontamentos de como elas começaram.

Ainda no ano de 2019, antes da pandemia, durante a pesquisa de campo, as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa proporcionaram intensas reflexões sobre a precarização que eles(as) vivenciavam e as *táticas* de (sobre)vivência que realizavam para dar *golpes* em meio a um intenso processo de marginalização social que atravessou diferentes tempos históricos.

Sendo que o conceito de *cercamento*, na realidade, surgiu a partir da análise desse movimento, em meio aos diários de campo e entrevistas que buscavam compreender a maneira de viver das crianças e adolescentes do assentamento, a partir das (re)significações que tais sujeitos estabeleciam com a vivência no assentamento e na escola(rização) urbana. Refletindo a constituição simbólica desses sujeitos, observou-se que as relações estabelecidas no cotidiano escolar urbano camuflavam intensos processos de reprodução da desigualdade social, constituindo, por fim, a inclusão excludente desses sujeitos na cidade.

A partir da análise do que une e o que separa as experiências escolares e a organização social camponesa de diferentes gerações no município de Porangatu, observou-se que a inclusão excludente, vivida atualmente pelas crianças e adolescentes assentadas, representa a continuidade de um longo processo já existente no município (bem como no restante do país). A escolarização dos povos do campo, portanto, esteve, e ainda continua, condicionada à

¹⁶⁷Conheci seu Francisco ajudando-lhe a aprender a ler e escrever. Vindo do Nordeste a pé, ainda criança, para Goiás, Seu Chico, como é chamado, é um camponês poeta. Idoso, ele buscou na escolarização a tentativa de realizar seus dois sonhos: formar-se na escola e escrever suas poesias, que antes eram somente versos em sua mente. Em sua homenagem e gratidão deixarei no Anexo V todas as suas poesias transcritas.

estrutura agrária, de modo a reproduzir as suas desigualdades, realizando assim sua manutenção.

O *cercamento* vivido pelos assentados, sujeitos desta pesquisa, representa, portanto, a materialização da estrutura agrária, que constitui-se de modo hierárquico, necessitando manter uma estrutura social piramidal. Dessa maneira, para que os fazendeiros continuem a ocupar a mesma posição social (mando e controle socioeconômico) é necessário que os camponeses estejam precarizados, estes, constituindo uma massa de mão de obra reserva a serviço daquele que, além de tudo, aproveita-se da condição fragilizada do camponês para explorar e maximizar os lucros.

Tais *cercas* aqui expostas, foram dessa maneira constituídas a partir de múltiplos processos de exploração, mas que tiveram como objetivo central subjugar o camponês. Dessa forma, o processo de *romper os arames* que constituem tais *cercas* passa, necessariamente, pela autonomia camponesa em sua terra, proporcionada pelo aumento das condições de sua própria produtividade na mesma.

Levando-se em conta as dificuldades vividas pelos assentados de modo geral, os sujeitos ora nas terras do Norte de Goiás, necessitam de investimentos para correção do solo das mesmas. Sendo que o aumento das condições de produtividade em tais terras poderá se dar de dois modos: a) através da aquisição de recursos, seja por financiamento, ou pelo trabalho assalariado ou outro meio; e b) através do aumento de mão de obra e da aplicação de conhecimentos técnicos que permitam a ampliação da produtividade, mesmo com baixos recursos.

Visto existir a dificuldade de aquisição de recursos entre os sujeitos assentados, a aplicação de conhecimentos técnicos em conjunto com a mão de obra familiar tornar-se-ia o meio mais viável da unidade familiar ampliar a renda nas atividades agropecuárias. Contudo, com o abandono do campo pelos(as) filhos(as), há uma ruptura dessa possibilidade. Tal ruptura concretiza-se, de modo efetivo, dado que o abandono do campo não acontece somente na migração desses sujeitos para a cidade, mas sim no abandono desses de um “projeto de vida” no campo, rompendo com os *modos de fazer* e com os valores camponeses.

O processo de urbanização dos adolescentes e jovens advindos do assentamento, por outro lado, é constituído a partir de intensas desigualdades, que desde a escola(rização) demarcam uma posição marginalizada que esses sujeitos ocupam na vida urbana. A partir das distintas condições de acesso e permanência na escola(rização) e na formação técnica, a escolarização urbana consolida uma exclusão no interior do seu processo educativo.

Ao refletir a escolarização urbana dos sujeitos assentados e sua relação com a reprodução social camponesa, destaca-se o papel da educação do campo em tal processo, à medida que essa representa a construção de um projeto de campo que proporciona a autonomia do trabalho camponês, pelo reconhecimento dos movimentos de subalternização que atravessam o campo.

A escolarização urbana dos povos do campo, portanto, rompe com o campesinato, como ordem moral, ao mesmo tempo em que realiza uma formação desigual, produzindo assim uma precarização dos sujeitos desses povos dentro de seu *modus operandi*. Por sua vez, é seguro afirmar que a escola urbana reproduz e amplia as desigualdades no campo, à medida que ela nem contribui para modificar a realidade dessas famílias, como também não contribui para dar condições de igualdade entre os alunos do campo e os da cidade.

Mediante tais questões, a defesa por uma Educação do campo não representa forçar a permanência dos adolescentes e jovens no campo, mas sim o reconhecimento das especificidades desses sujeitos, visto que proporciona condições formativas de maior igualdade e contribui para a evidenciação das relações de dominação no campo. Essa Educação, constituindo a continuidade da “Pedagogia da Terra”, representa um movimento que não elimina as contradições desse espaço socioeconômico, cultural e político, mas fundamenta-se como um dos principais caminhos de reconhecimento do saber e fazer camponês, e, portanto, de potencialidade de transformação das desigualdades do campo, a partir da autonomia camponesa em sua unidade familiar.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: Novo Metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. *Revista Estudos do Trabalho*, 5(8), 1-31. 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/rmh0000008>

ALMEIDA, M. J. F. *O sertão de Amaro Leite no século XIX*. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis. 149f, 2016.

ALMEIDA, M. J. F.; PINA, M. L. M. *Visita Guiada ao Sítio Histórico do Descoberto: um relato de experiência*. IN: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] *Aprendizagens Históricas: rumos e experiências*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

AMADO, J. *Eu quero ser uma pessoa: revolta camponesa e política no Brasil*. Resgate: *Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 4, n. 5, p. 47-69, 1993.

ANDRADES, T. O.; GANIMI, R. N. *Revolução verde e a apropriação capitalista*. CES *Revista*, v. 21, p. 43-56, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 238 p. (Coleção Biblioteca Clássica UnB, 9), 1985.

ARROYO, M. G. *Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo/Work and education in the dispute by field projects*. *Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X*, v. 21, n. 3, p. 81-93, 2012.

BACHA, S. M. C. et al. *Rendimento escolar de alunos da área rural em escola urbana*. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 429-440, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462006000400004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 17 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462006000400004>.

BARBOSA, Y. M. *O movimento camponês de Trombas e Formoso*. n. 6, p. 115-122, ago. 1989.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção Social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 23ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1985.

BERSANI, H. *Racismo estrutural e o direito à educação*. *Educação em Perspectiva*, v. 8, n. 3, p. 380-397, 12 dez. 2017.

BORBA, C. A. V. *Norte de Goiás: terra de esperança, conflitos e frustrações (North of Goiás: land of hope, conflict and frustration)*. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 16, n. 25, p. 345-372, out. 2015. ISSN 2237-8871. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237->

8871.2015v16n25p345/8951>. Acesso em: 11/04/20. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2015v16n25p345>.

BORGES, B. *Goiás nos quadros da economia nacional 1930-1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000. 172p.

BRAGA, A. *Primórdios históricos, educacionais e culturais de Porangatu*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, Goiânia: Asa Editora, n. 20, p. 169-186, 2009.

BRANDÃO, C. R. *Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural*. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. *O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural*. São Paulo: FTD, 1990.

_____. "No rancho fundo". *Espaços e tempos no mundo rural*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009. 244 p.

_____. *Plantar Colher Comer: um estudo sobre o campesinato goiano*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

_____. *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo*. Sociedade e Cultura, v. 10, n. 1, 5 dez. 2007.

BOURDIEU, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____. *Le Sens Pratique*. Paris: Éditions Minuit. 1980.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et all. *A miséria do mundo*. São Paulo, Vozes. 2003

CALDART, R. S. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, N. J. *Terras comunais e pequena produção açoriana na Ilha de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 1989.

CANUTO, Antônio. *Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade*. Revista Nera, n. 5, p. 1-12, 2012.

CASTILHO, D. *A Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a formação de Ceres-GO-Brasil*. Élisée-Revista de Geografia da UEG, v. 1, n. 01, p. 117-139, 2012.

CARNEIRO, M. J. *O ideal rurano: a relação campo-cidade no imaginário de jovens rurais*. XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, 1998.

CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Edunesp, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento. *A cultura do arroz* / organizador Aroldo Antonio de Oliveira Neto. – Brasília: Conab, 2015. Disponível em: https://www.conab.gov.br/outraspublicacoes/item/download/2523_efd93e81ea2d9ae8f0302a6d4f9cefc6. Acesso em: 30 de junho de 2020.

CONTINI, M. L. J. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (2001).

COSTA, D. M. V. *A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). 2012.

CUNHA, P. R. *Aconteceu longe demais: a luta pela terra dos posseiros em Formoso e Trombas e a revolução brasileira (1950-1964)*. 2ª ed.; São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

DOURADO, M. *A luta de Trombas e Formoso: uma ruptura narrativa no contexto da ditadura militar*. Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/41207>>. Acesso em: 13 apr. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/campos.v15i2.41207>.

EGAS, H. A. P. B. *Movimentos Sociais e Estado Resistência e contra-hegemonia na ação do MST*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.

FERNANDES, R. F. A escola como espaço de afirmação e reelaboração identitária: a experiência pedagógica Kyikatêjê. IN: *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, (pp. 180-188) 2010.

FERREIRA, F. DE J.; BRANDÃO, E. C. *Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo*. Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p. 76-86, 7 jun. 2017.

FERREIRA, J. P; et. al. *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. XXXVI Vol. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 1958.

FERREIRA, R. *ESTUDANDO NA CIDADE ELES QUEREM O QUÊ?: Sentidos de escolarização no Assentamento Olga Benário de Ipameri GO*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG – Regional Catalão, 2015.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. *Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia*. Educação e Sociedade, Campinas, v.38, n. 139, p.385-404, abr.-jun.2017.

FREIRE, J. C. S; CASTRO, E. M. R. Políticas Públicas, juventude e educação para a sustentabilidade: Saberes da Terra em foco. IN: *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, (pp. 150-160) 2010.

FREITAS, W. A.; MELLO, M. A *Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a redefinição nos usos do território*. Soc. nat., Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 471-482, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198245132014000300471&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de abril de 2020.

FUNDATER. Fundação de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural de Goiás. *Relatório Socioeconômico do Projeto de Assentamento Salvador Allende*. Ano de 2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1.ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997. 366 pp.

GRAZILIANO DA SILVA, J. F.; VELHO, O. G. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

HORA, K. E. R.; MAURO, R. A.; CALAÇA, M. *Desafios para o parcelamento dos assentamentos de reforma agrária sob a perspectiva ambiental a partir da experiência do MST em Goiás*. REVISTA NERA, n. 49, p. 140-167, 2019.

INSTITUTO MAURO BORGES - IMB. *População Censitária – Rural (Habitanes)*. 2020

KUENZER, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. Capitalismo, trabalho e educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

LEVIEN, M. *Da acumulação primitiva aos regimes de desapropriação*. Sociol. Antropol., Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21-53, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752014000100021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/2238-38752014v412>.

LÉVI-STRAUSS, C. *A crise moderna da antropologia*. *Currier de l'Unesco*, nov. 1961. Traduzido e republicado em *Revista de Antropologia*, v. 10, n. 1/2, 1926.

_____. “A Noção de Estrutura em Etnologia”. In: *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIMA FILHO, M. F. *Pioneiros da Marcha para o Oeste: memória e identidade na fronteira do médio Araguaia*. Brasília, UnB, 1998. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Antropologia Social.

MAIA, C. L. *Os donos da Terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira – a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960*. Tese de Doutorado (2008). Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG, 2008.

MALINOWSKI, B. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. Malinowski, Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, J. S. *A valorização da escola e do trabalho no meio rural*. Em Aberto, Brasília, v.1, n.9, 1982.

_____. *Expropriação e violência: A questão política no campo*. 1a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

_____. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo, Hucitec, 1997.

MARTINS, A. P. A. *Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Transportes, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília (UNB), DF, 118p, 2010.

MATTA, E. C. C.; FREITAS, M. de S. T.; MORAES, R. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: como metodologia para o ensino aprendizagem*. Publicado em: 15 de dezembro de 2010. Acessado em: 14 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/jogos-brinquedos-e-brincadeiras-como-metodologia-para-o-ensino-aprendizagem/54776/>>.

MATTEI, L. *A relevância da família como unidade de análise nos estudos sobre pluriatividade*. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 45, n. 4, p. 1055-1073, 2007.

_____. *Pluriatividade no contexto da ruralidade contemporânea: evolução histórica dos debates sobre o tema*. Revista Econômica do Nordeste, v. 39, n. 3, p. 411-422, 2008.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. *Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio*. Imagens da Educação, v.4, n.2, p.31-39, 2014.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, M. C. *A Educação do campo e o enfretamento das tendências das atuais políticas públicas*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. *Das desigualdades aos direitos*. Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas, v. 28, n. 1 e 2, p. 174-190, 13 jul. 2010.

MOTTA, M. V. *Conhecimento Camponês e forças produtivas: a fazenda goiana*. IN: OLIVEIRA, R. C. et all. Anuário Antropológico / 81. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará; Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983, pp. 159- 163.

NABUCO, H. C. G. et al. *Organização espacial em comunidades camponesas de Santo Antônio de Leverger-MT*. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 219-231, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122009000200009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15 Dez. 2020.

NEIVA, A.; PENNA, B. *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás*. Memórias do Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.74-224. 1916.

OLIVEIRA, A. M. Camponeses tecendo saberes no sertão: o uso comum das terras soltas. IN: SILVA, J. B.; DANTAS, E. W. C.; ZANELLA, M. E.; MEIRELES, A. J. A. (orgs.). *Litoral e Sertão, natureza e sociedade no nordeste brasileiro* - José Borzacchiello da Silva et al. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, E. C. *Vivendo sem um tostão furado!:* o uso cotidiano do dinheiro em Goiás (1808-1848), Rev. Hist. Regional, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2393>. Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA, V. A. *As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014:* disputas, estratégias, concepções e projetos. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. UFG. 2017.

OLIVEIRA, V. A.; OLIVEIRA, J. F. *O Ensino Médio em Tempos de Parcerias com os Institutos: o projeto do campo econômico em ação*. In. Revelli, Inhumas, GO, v.10, n.1, 2019.

OLIVEIRA, M. T. E. *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011.

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, junho de 1996. ISSN 1678-9857.

PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. Análise Social, vol. XXV (105-106). (1.º, 2.º), 139-165. 1990.

PALACÍN, L. *Coronelismo no Extremo Norte de Goiás: O Padre João e as Três Revoluções de Boa Vista*. Goiânia: Ed. da UFG, São Paulo: Loyola, 1990.

PALMEIRA, M. G. S.; LEITE, Sergio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde; CINTRÃO, Rosângela. *Impacto dos Assentamentos: Um Estudo sobre o Meio Rural Brasileiro*. 1. ed. Brasília, NEAD: São Paulo, Ed. UNESP, 2004

PEREIRA, E. L. M. *Modernização e expansão do ensino em Porangatu na década de 1950*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

PEREIRA, R. F. *Quando o sertão virou Porangatu? Mitos de fundação e o ensino de história da cidade*. ESCRITAS Vol. 10 n. 1. 2018. ISSN 2238-7188 p. 138-152.

PESSOA, J. M. *A igreja da denúncia e o silêncio do fiel*. Dissertação. Programa de Mestrado em Antropologia Social. UNICAMP. Campinas, 1990.

_____. *A revanche camponesa: cotidiano e história em assentamentos de Goiás*. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

_____. *Educação e Ruralidades*. Goiânia: UFG, 2007.

PIETRAFESA, J. P. *Movimento Camponês, Ditadura Civil-Militar, Ações do Capital Agrário: a Reforma Agrária É possível no Brasil ou como enfrentar a velha violência em espaços rurais*. Retratos de Assentamentos, v. 18 n. 2, p. 109-143. 2015.

PLOEG, J. D. van der. O modo de produção camponês revisitado. In: SCHNEIDER, S. A diversidade da agricultura familiar. Porto Alegre: UFRGS, 2006. P. 13-56.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Stellanis Kopanakis Pacheco. Porangatu, 2019.

REIS, J. G. *Descoberto da Piedade*. Goiânia: Cãnone Editorial, 200f, 2017. ISBN 978-85-8058-088-4.

SABOURIN, E.; CARON, P. Camponeses e fundos de pasto no Nordeste da Bahia. IN: GODOI, E. P.; MENEZES, M. A.; ACEVEDO MARIN, R. E. (Eds.). *Diversidade do campesinato: expressões e categorias*. Coleção História social do campesinato no Brasil. 1º ed. São Paulo, SP: Brasília, DF: Editora UNESP; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 89–116.

SAMPAIO, J. F. R. *A história da resistência dos posseiros de Porangatu-GO (1940-1964)*. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em História) □ Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, F. R.; SILVA, A. M. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de Morrinhos/GO. v. 7, n. 21, p. 23-42, 2016.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 2º ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SCHNEIDER, S. A pluriatividade na agricultura familiar. Editora da UFRGS, 2003a.

_____. *Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade*. Revista brasileira de ciências sociais, v. 18, n. 51, p. 99-122, 2003b.

SCOOT, P.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (Org.). *Gênero e geração em contextos rurais*. Florianópolis: Mulheres, 2010.

SILVA, C. C. J.; LIMA, S. C. F. *História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963)*. Cadernos de História da Educação, v. 16, n. 1, p. 103-124, 2017.

SILVA, J. G. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: Unicamp-Instituto de Economia, 1996. 217p.

_____. *O novo rural brasileiro*. Nova Economia, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2253>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SILVA, M. L. R. “*Melhor Viver Aqui a Roça com o Mínimo do que Viver na Cidade*”: As (Re)Significações do Campesinato no Assentamento Salvador Allende (Porangatu-Go). Monografia – Ciências Biológicas. Porangatu: UEG, 2018.

SILVA, M. R. *A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso*. In. Educação em Revista. Belo Horizonte, v34, p. 1-15, 2018.

SILVA, W. F. *Saberes da juventude no Assentamento Olga Benário em Ipameri (GO)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

SOUZA, E. F. P. *Escola Família Agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

SOUZA, M. A. *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, Sept. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 17 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>.

SOUZA, R. D. “*Fazia Tudo de Novo*”: camponeses e Partido Comunista brasileiro Em Trombas E Formoso (1950-1964). Universidade Federal de Goiás. (Dissertação). Goiânia, 2010.

SOUZA, R. M. S. *Direito à moradia e assentamentos sustentáveis à luz dos preceitos internacionais: o caso do Residencial Jardins do Cerrado em Goiânia-GO.* 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012b.

SOARES, W. S. *Configuração sócio-espacial de Porangatu-GO*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Sócio Ambientais – IESA, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

STEDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960*. 2. ed. —São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, L. C. S. *A história de um lugar [manuscrito]: o núcleo fundacional de Porangatu (GO)*. 2017; Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 155f, 2017.

TEIXEIRA DA SILVA, F. C. *Camponeses e criadores na formação social da miséria*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1981.

TONA, N.; GUHUR, D.; TARDIN, J. M. O Diálogo de Saberes, no encontro de culturas: a promoção da agroecologia na base dos Movimentos Sociais populares. IN: *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC (pp. 175-179), 2010.

WOORTMANN, E. F. e WOORTMANN, K. *Campesinato e saber agrícola*. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências do Solo Rio de Janeiro, julho de 1997a.

_____. *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: Editora UnB, 1997b.

WOORTMANN, E. F. *A comida como linguagem*. Goiânia, *Habitus* v. 11, n.1, p. 5-17, Jan./Jun. 2013.

_____. *De la Transmisión Legítima a la Herencia Legal: Tierra, Trabajo y Género em um Contexto de Cambio Social (El Sur del Brasil, 1824-1980)*. Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 14, nº 42, pp.49-65, Buenos Aires, 1999.

_____. *Espaços de Gênero, Casa e Gestão Alimentar: Contexto Rural Teuto-brasileiro*. IN: *Saberes e Sabores da Colônia*, org. por Renata Menasche, Porto Alegre: UFRGS Editora, 2015, p. 267-284.

_____. Prefácio. IN: *Gênero e Geração em Contextos Rurais*, org. por Parry Scott, Rosineide Cordeiro e Marilda Menezes, Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2010, pp. 11-16.

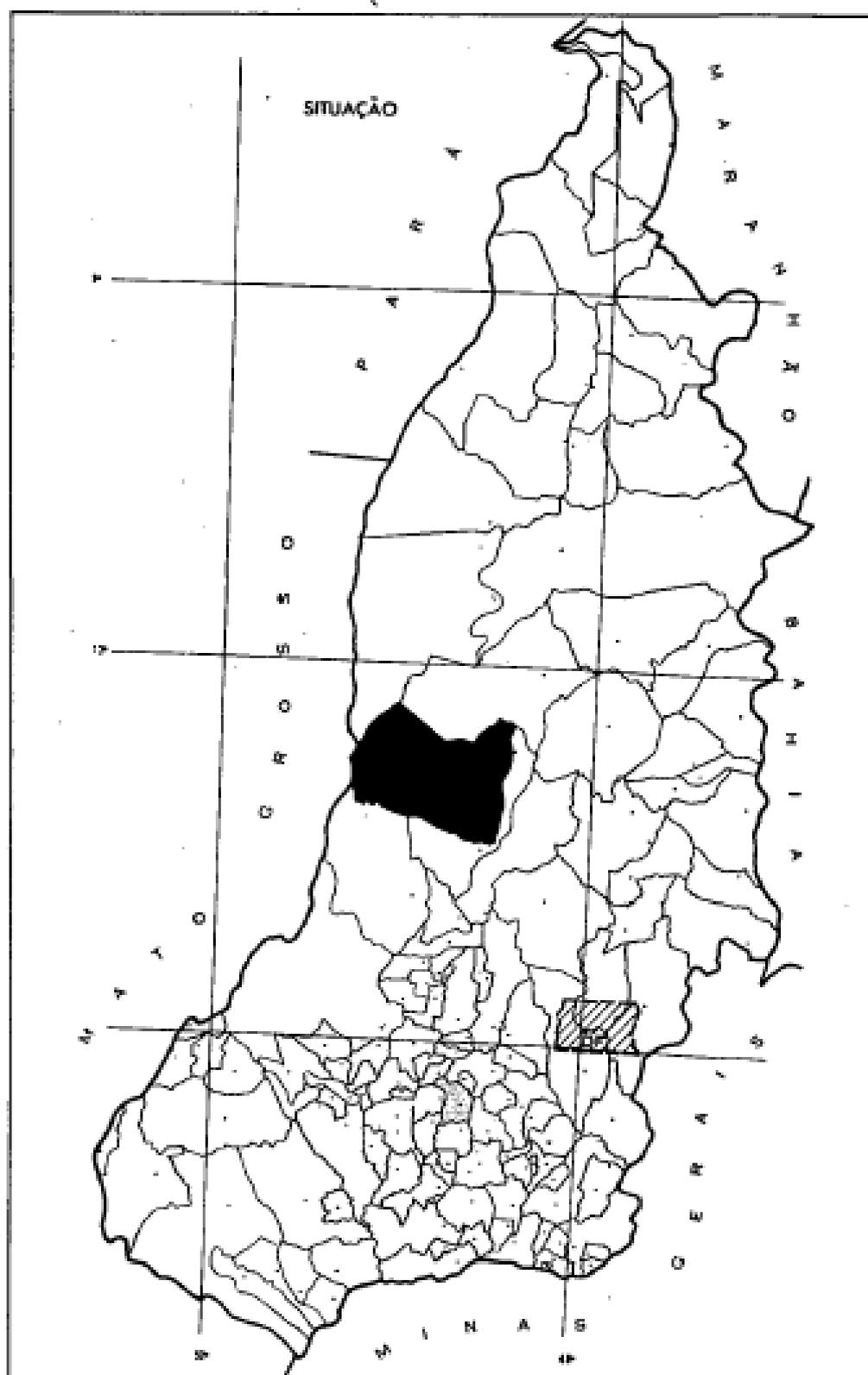
_____. *O sítio camponês*. Anuário Antropológico/81, pp. 164-203, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

WOORTMANN, K. *A transformação da subordinação*. IN: OLIVEIRA, R. C. et all. Anuário Antropológico / 81. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará; Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983, pp. 204- 228.

WOORTMANN, K. “*Com Parente Não Se Neguceia*”: O Campesinato Como Ordem Moral. Anuário Antropológico 87. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1990, pp. 11-73.

ZONTA, G. A. *A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação*. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 25, n. 50, p. 261-268, jul./set. 2007.

Anexo II - Mapa da área de Porangatu conforme Recenseamento de 1950



Posição do Município em relação ao Estado e sua Capital.

Anexo III – Tabela das Escolas Rurais do Município de Porangatu

(Continua)

Nome	Lei de criação	Início de Funcionamento	Total de alunos	Nº de evasão (%)
Escola Isolada Ana Benedita dos Santos	642/84	1984	12	4
Escola Isolada Antonio Martins da Cunha	529/78	1978	30	2
Escola Reunida Adelino Américo de Azevedo*	391/78	1978	37	8
Escola Municipal Antonio de Barros Garção	791/86	1986	47	3
Escola Reunida de Araras	529/78	1978	14	5
Escola Reunida Brandina Tavares*	194/67	1967	92	10
Escola Isolada Basilio Martins da Cunha	389/73	1973	31	10
Escola Isolada Castro Alves	529/91	1991	19	5
Escola Reunida Da Capelinha*	184/67	1967	25	6
Escola Isolada Diolino Alvez Coelho	1134/86	1986	23	1
Escola Reunida do Estreito	184/67	1967	58	5
Escola Isolada Felix Alves	529/67	1967	13	-
Escola Isolada Freitas Farias	642/84	1984	10	7
Escola Isolada Hilário José da Costa	642/84	1984	19	10
Escola Isolada Jangadeira	412/73	1973	18	7
Escola Reunida Linda Vista*	529/78	1978	103	14
Escola Isolada Monjolo	642/84	1984	22	3
Escola Isolada Manoel da Nóbrega	529/78	1978	15	1
Escola Isolada Martinha Ribeiro Marques	390/73	1973	32	1
Escola Isolada Maria Vieira Soares	1139/88	1978**	37	5
Escola Isolada Nossa Senhora Aparecida	556/83	1983	17	4
Escola Isolada Nossa Senhora de Fátima	303/70	1970	23	-
Escola Isolada Nova Vila	556/86	1986	33	7
Escola Isolada Oswaldo Cruz	556/86	1986	18	7
Escola Isolada Ordem e Progresso	1028/88	1983**	21	7
Escola Isolada Prudente de Moraes	684/85	1985	19	4

Escola Isolada Serra Azul	684/85	1985	24	2
Escola Isolada Serrinha	529/78	1978	17	8
Escola Isolada Santa Bárbara	684/85	1985	22	3
Escola Isolada Santa Luzia	556/83	1983	36	1
Escola Isolada Santa Tereza	529/78	1978	24	-
Escola Isolada Santa Verônica	529/78	1978	14	5
Escola Isolada São Carlos	642/84	1984	12	3
Escola Isolada São José	1028/88	1988	14	10
Escola Isolada São Rogue	1028/88	1988	14	0,2
Escola Isolada São Jeremias	642/84	1984	19	0,6
Escola Isolada São Sebastião*	529/78	1978	54	14
Escola Isolada São Pedro*	303/70	1970	43	-
Escola Isolada Vista Alegre	642/84	1984	21	0,3
Escola Isolada José Nunes da Costa Oliveira	529/78	1978	30	0,81
Escola Municipal Abidiel Pereira de Araújo	635/84	1987**	135	67,43
Escola Municipal João Teodoro de Oliveira	388/77	1975**	281	50
Escola Isolada Antônio José de Andrade	-	-	20	0,27
Escola isolada Marechal Rondon	-	1981	20	0,31
Escola Isolada São Judas Tadeu***	-	-	-	-
Escola Isolada Cruzeiro***	-	-	-	-

* Escolas em funcionamento

** Ano de início de funcionamento diferente da lei de criação, indicando ou sua existência antes da lei de criação ou no atraso de funcionamento.

*** Consta no Registro da Secretaria de Educação de Porangatu, entretanto não possuem nenhum dado.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porangatu (2019)

Organização dos dados: SILVA, Matheus Lucio dos Reis

Anexo IV – Fotos do assentamento durante a pesquisa de campo

**Figura: Preparação da comida para a reza a Nossa Senhora
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)**



**Figura: Reza de Nossa senhora, sendo possível observar os grupos formados.
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)**



Figura: Altar feito manualmente com cipó para a reza de Nossa Senhora
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Momentos após o término da reza
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Adolescentes jogando no celular durante a reza
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Adolescente jogando no celular
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Criança brincando com a terra
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Criança brincando na terra
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Estrada para o assentamento, de um lado capim de outro soja
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Plantio de melancia no caminho para o assentamento
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Plantio de soja/sorgo no caminho para o assentamento
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)



Figura: Represa totalmente seca no assentamento
Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Anexo V: Poesias de Francisco Rodrigues Neto

*A cana é muito parecida com atabóca
Só que o caldo é uma duçura.
Se faiz o melado, o açúcar e a rapadura
Ela é moída, passada no engenho.
Da cana se faiz a caxaça, o famosa aguardente,
Uns bebe pra ficar manso, outro pra ficar valente*

Chico Vaqueiro

*Da licença minha gente
Nosso estilo é bastante natural
Nossa terra tem viola, futebol e carnaval.
O estilo do caipira
É bastante original
É um dom que vei de Deus.
Na poesia a força do poeta,
Que espanta a força do mal.*

Chico Vaqueiro

*Arriei meu cavalo,
já estava escurecendo
Par robar uma morena do outro lado do rio.
Pequeno, cheguei na casa dela
Meia noite, mais ou menos, ela estava me esperando
No lugar que nós marquemo
O cabelo dela brilhava, molhado de cereno.*

Chico Vaqueiro

*Arranco de carro de Boi
Quebra cocão o macaco
Também quebra jatobá.
Lá no Sertao
A jaula sendo de ferro
Quebra a força do leão.
Os carinho de mulher,
Quebra a minha opinião.*

Chico Vaqueiro

*O foguete sobe para o alto,
Na noite de São João.
O vigário sobe o altar,
Pra pregar a religião.
A cachaça sobe na cabeça*

*De um beerrão.
Na escada da malandragem,
Pra roubar sobre o ladrão.
A cana sobe atrás,
Leva ele pra prisão.*

Chico Vaqueiro

*E o quatro é importante,
Quatro ponto cardial
Quatro estações do ano
Quatro pés tem o animal
Quatro perna tem a mesa
Quatro dias o carnaval.*

*Sete dias da semana
Sete notas musicais
Sete cores do arco íris,
Das regiões divinas
E de pitar tanto o setembro eu já não aguento mais*

*Eu falei tanto de número
Talvez me esqueci de algum,
Mas as coisas que eu disse
Não são lá muito comum
Quem souber que conte outra
Ou que fique sem nenhum*

Chico Vaqueiro