

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: AS INFÂNCIAS DO CAMPO NOS  
TERRITÓRIOS DA CIDADANIA**

**FERNANDA ALVES DE OLIVIERA**

**Goiânia  
2016**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS 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 nº 9610/98, 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.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

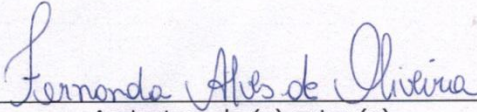
Nome completo do autor: Fernanda Alves de Oliveira

Título do trabalho: Direito Humano à Educação: As infâncias do campo nos Territórios da Cidadania

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 03 / 08 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS**

**DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: AS INFÂNCIAS DO CAMPO NOS  
TERRITÓRIOS DA CIDADANIA**

**FERNANDA ALVES DE OLIVIERA**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós- Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vilma de Fátima Machado.

**Goiânia  
2016**

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

Alves de Oliveira , Fernanda  
Direito Humano à Educação: As infâncias do campo nos Territórios da  
Cidadania [manuscrito] / Fernanda Alves de Oliveira . - 2016.  
CXXXVIII, 138 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vilma de Fátima Machado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,  
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2016.  
Bibliografia.  
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, lista de  
figuras, lista de tabelas.

1. Direitos Humanos. 2. Educação do Campo. 3. Infâncias . 4.  
Territórios da Cidadania. I. de Fátima Machado, Vilma , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

## ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA FERNANDA ALVES DE OLIVEIRA

Aos cinco dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis, às nove horas e trinta minutos, na sala de vídeo da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Fernanda Alves de Oliveira, matriculada sob o número 2014.1448 intitulada: "Direito humano à educação: as infâncias do campo nos territórios da cidadania". Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Vilma de Fátima Machado (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando as demais examinadoras, profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa (PPGE/UFG) e profa. Dra. Rosani Moreira Leitão (PPGIDH/UFG). Foi dada a palavra à mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pela examinadora externa da banca, seguida imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou a mestranda Aprovada e foi, então, declarada Mestre em Direitos Humanos pela presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.

Prof. Dra. Vilma de Fátima Machado/UFG  
Presidente

Prof. Dra. Ivone Garcia Barbosa/UFG  
Membro Externo

Prof. Dra. Rosani Moreira Leitão/UFG  
Membro Interno

Dedico este trabalho às crianças do campo, que vivem suas infâncias em diferentes contextos, em comunidades de fundo de pastos, pantaneiras, as crianças das florestas, as ribeirinhas, caiçaras, indígenas, quilombolas, as assentadas da reforma agrária, as “Sem terrinhas”, aos filhos e filhas de pescadores e extrativistas...

## **Agradecimentos**

À Deus que me concedeu a benção da vida.

À Profa. Dra. Vilma de Fátima Machado, pela dedicação durante as orientações, pela amizade, confiança e paciência, por ter acreditando que eu seria capaz de realizar um bom trabalho. Obrigada, mestre, pela sabedoria que comigo foi compartilhada. Estendo os agradecimentos ao Luís, José, Nina e Leo que compartilharam a senhora comigo durante esses dois anos, me recebendo na casa de vocês sempre com muito carinho e afeto.

À Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, por ser peça fundamental na minha formação, por me ensinar a dar os primeiros passos na academia. Obrigada pela amizade e carinho de sempre.

Às Profas. Dras. Rosani Moreira Leitão, Angelita Pereira Lima e Ivone Garcia Barbosa pelas contribuições realizadas nas bancas de qualificação e defesa. Obrigada pela dedicação, disponibilidade e conhecimentos compartilhados.

À meu amado esposo, pelo carinho, atenção, compreensão e amizade na realização deste trabalho. Obrigado, meu amor, pelo companheirismo durante esta trajetória.

Aos meus Pais, pela dedicação e zelo pelos meus estudos desde a infância. Obrigado por não terem medido esforços para que eu chegasse até aqui.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo.

Às amigas e amigos do NEPIEC, que sempre me incentivaram e motivaram minha caminhada nesta pesquisa. Núcleo que mudou minha história na academia, que me fez ampliar os horizontes e me encantar pelos estudos da Infância.

Aos professores Marcos, Nancy e Telma que sempre com muito carinho estiveram presentes nesta caminhada. Obrigada por compartilharem comigo conhecimentos tão ricos.

A Pró-reitora de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás por possibilitar uma formação interdisciplinar em Direitos Humanos em nível de mestrado acadêmico.

Ao NDH, discentes, docentes, coordenação e secretaria do curso, nas pessoas da querida Ana Maria, Luciana Dias e Ricardo Barbosa pela dedicação, comprometimento e experiências compartilhadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário, pela oportunidade de realização de disciplinas optativas, de interesse na Pesquisa.

Ao IBRACE na pessoa da querida Irene, que com muito carinho dedicou seu tempo em entrevistas e conversas sobre a estrutura e organização dos Territórios da Cidadania no Estado de Goiás.

Ao apoio institucional da FAPEG, imprescindível na elaboração desta pesquisa científica.

E por fim, as crianças com quem eu tive a oportunidade de trabalhar durante esses dois anos de pesquisa, que foram motivos fundamentais para que eu continuasse até o fim.

Estamos diante da rebeldia dos camponeses no campo e na cidade. Na cidade e no campo, eles estão construindo um verdadeiro levante civil para buscar os direitos que lhes são insistentemente negados. São pacientes não tem pressa, nunca tiveram nada, portanto aprenderam que só a luta garantirá no futuro a utopia curtida no passado. Por isso avançam, ocupam, acampam, plantam, recuam, rearticulam-se, vão para a beira das estradas, acampam novamente, reaglutinam forças, avançam novamente, ocupam mais uma vez, recuam outra vez se necessário for, não param, estão em movimento, são movimentos sociais em luta por direitos (OLIVEIRA, 2004).



## RESUMO

OLIVEIRA, Fernanda Alves de. **Direito Humano à Educação: As Infâncias do Campo nos Territórios da Cidadania.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 137f.

O presente trabalho enseja uma reflexão acadêmica sobre o direito à educação, e a educação como um dos Direitos Humanos. Para tanto, apresenta o resultado da investigação sobre as ações para a educação do campo nas políticas públicas, com o recorte no Programa Territórios da Cidadania. O fato de desenvolvermos a pesquisa em um Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, possibilitou discussões com diferentes áreas e campos do conhecimento, entre eles o campo do Direito, da Educação, da Geografia, das Políticas Públicas e do próprio campo dos Direitos Humanos que vem cada vez mais ganhando espaços das discussões acadêmicas. Utilizamos da metodologia de pesquisa documental, para responder as questões: “as ações para a educação da infância desenvolvidas pelo Programa Territórios da Cidadania, contemplam as especificidades da Educação do Campo, articulando-se como uma efetivação do Direito Humano à Educação?” Assim como “quais as concepções conceituais e políticas referente ao modelo de desenvolvimento, Cidadania, Educação no/do Campo e a abordagem territorial presentes no programa Territórios da Cidadania?”. Para traçar um caminho às respostas dos problemas de pesquisa, delimitamos os objetivos conforme cada questão, entre eles propomos analisar as ações do Programa Territórios da Cidadania, referente à educação, com a intenção de perceber quais as convergências e divergências com as concepções da Educação do Campo. A Educação do Campo, assim como, o Programa Territórios da Cidadania tem objetivos quanto à elaboração de projetos de desenvolvimento “para o campo”, contudo, problematizamos a serviço de quem, estão sendo definidos tais projetos de desenvolvimento, a serviço do agronegócio, mediante a vertente capitalista, econômica e urbanocêntrica, ou a serviço dos camponeses, respeitando suas especificidades, cultura e condições dignas de vida. A pesquisa justifica-se, por compreender a necessidade de estudar os direitos das crianças do campo à educação, uma vez que existem legislações que garantem a educação a todos, porém encontramos na realidade crianças com tais direitos negados, ou violados, entre elas as que vivem suas infâncias no campo.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Educação do Campo, Infâncias e Territórios da Cidadania.

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Dados Territórios da Cidadania em Goiás	p. 61
<b>Quadro 2</b> - Comunidades Quilombolas em Goiás por Municípios	p. 65
<b>Quadro 3</b> - Comunidades Indígenas de Goiás por município	p. 68
<b>Quadro 4</b> - Número de Assentamentos do INCRA no Território Rio Vermelho em 2012.	p. 113
<b>Quadro 5</b> - Dados: Municípios Integrantes do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho que receberam a ação do Proinfância	p. 118

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> - Territórios da Cidadania - Estado de Goiás	p. 62
<b>Figura 2</b> - Comunidades e Territórios Quilombolas Auto –Identificados em Goiás	p. 64
<b>Figura 3:</b> Terras indígenas em Goiás	p. 68

## **Lista de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - População Urbana e Rural do TVRV (1980 à 2010)	p. 112
<b>Gráfico 2</b> - Acesso dos agricultores familiares à escola	p. 116

## **Listas de abreviações, siglas, símbolos**

CEAAL - Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina

CEB - Conselho de Educação Básica

CEBs - Comunidades de Base da Igreja

CF- Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF- Distrito Federal

DH - Direitos Humanos

DUDC - Declaração Universal dos Direitos das Crianças

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC- Emenda Constitucional

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH - Educação em Direitos Humanos

FAPEG- Fundação de Amparo a Pesquisas no Estado de Goiás

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GO- Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDRS - Lei de Desenvolvimento Rural Sustentável

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC- Ministério da Educação

MG- Minas Gerais

MIEIB- Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil

MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MP- Ministério Público

NDH - Núcleo Interdisciplinar em Direitos Humanos

NEPIEC - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos

ONGs - Organizações Não-Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PMDH- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PME- Plano Municipal de Educação

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNDRS - Política Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPA- Plano Plurianual

PPIDH- Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos

PRADEM - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PRONAT - Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais

PRONATC- Programa de Apoio e Formação Profissional e Tecnológica

PTC - Programa Território da Cidadania

PTDRS - Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável

PTRI - Programa Territórios Rurais de Identidade

SDR - Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

TVRV- Território Vale do Rio Vermelho

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNEMAT- Universidade Estadual do Mato Grosso

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	15
Caminhos Metodológicos.....	20
Estudos Documentais.....	21
Levantamento Bibliográfico e a interdisciplinaridade em Direitos Humanos.....	23
<b>CAPÍTULO 1- Educação, Infâncias, Cidadania e Direitos Humanos: do reconhecimento às lutas pela efetivação do Direito Humano à Educação da criança do campo</b> .....	277
1.1 A Educação como um direito social e humano	27
1.2 Cidadania e Direitos Humanos: a criança do campo como sujeito de direitos.....	38
1.3 Infâncias e Direitos.....	43
<b>CAPÍTULO 2 - O Programa Territórios da Cidadania: entre linhas e entrelinhas</b> .....	52
2.1 Políticas de desenvolvimento territorial no Brasil	52
2.2 Programa Territórios da Cidadania: da implementação à execução.....	55
2.2.1 O Programa no Estado de Goiás.....	61
2.3 Territórios e Territorialidades.....	69
2.4 Quanto as concepções de Cidadania e a garantia dos Direitos Humanos.....	77
<b>CAPÍTULO 3 - A educação do campo como uma efetivação do direito humano à educação: O Proinfância no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho</b> .....	81
3.1 A educação do campo: O direito a uma educação diferenciada.....	82
3.2 Os Movimentos Sociais como protagonistas das lutas pela efetivação de direitos	87
3.3 Um programa de caráter desenvolvimentista.....	89
3.3.1 Quanto aos limites do Programa.....	97
3.4 Analisando as ações do Programa Territórios da Cidadania para a Educação das crianças camponesas no Estado de Goiás.	98
3.4.1 Cidadania para a infância e a educação para as crianças do campo.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	126
Referências:.....	129

## **Introdução**

Este trabalho apresenta o resultado da investigação sobre as ações para a educação do campo nas políticas públicas, com o recorte no Programa Territórios da Cidadania. A escolha e o interesse em discutir esta temática, nascem de uma trajetória acadêmica de estudos realizados ao integrar ainda na graduação, e durante a inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos na (NEPIEC) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Nesse ambiente fértil nasce o interesse pelo estudo e pela pesquisa sobre a educação das crianças que vivem a infância no campo. Assim, no trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia nos dedicamos ao estudo acerca da educação infantil em turmas multisseriadas, realidade presente sobretudo na educação do campo.

Posteriormente no Curso de Especialização em Teorias da Educação, Formação de Professores e Educação Infantil, nos dedicamos à investigação da Educação do campo também a partir do viés da criança e da infância. Ao mesmo tempo, nos mantínhamos engajada politicamente participando de movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, como integrante do Fórum Goiano de Educação Infantil, vinculado ao MIEIB – Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil; nas discussões da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, além do envolvimento nos cursos de extensão e especialização, voltados para a formação de professores da Educação Infantil, em diferentes municípios goianos, inclusive professores do campo, coordenados pelo NEPIEC, sob responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Durante o processo de realização dessa dissertação atuei também como professora do Departamento de Educação Infantil do Centro de Estudo e Pesquisa Aplicado a Educação (CEPAE/UFG) e ingressei na carreira docente da rede municipal de educação de Aparecida de Goiânia, atuando como professora da equipe de inclusão.

Dando continuidade aos estudos nessa área, e ao mesmo tempo buscando ampliar nossa abordagem, ingressamos no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos. Tendo como premissa a ideia de que o direito à educação é um direito social e humano cuja garantia é indispensável para potencializar a reivindicação e garantia de uma série de outros direitos que fundamentam o exercício da cidadania, dirigimos novamente nossa atenção e olhar para a educação do campo. Ao longo desde novo percurso uma questão

geral esteve sempre presente, qual seja a necessária articulação entre o direito humano à educação e o reconhecimento das crianças do campo como pessoas também sujeitos desses direitos. A partir dessa preocupação nos dedicamos a examinar a Educação das crianças do campo integrantes do Programa Territórios da Cidadania. A escolha por analisar as ações do PTC iniciou ao conhecer a proposta do programa de promover desenvolvimento para o campo, possibilitando acesso a direitos sociais e à cidadania, desta forma, questionamos qual seria esse modelo de desenvolvimento, e se o direito à educação estaria contemplado para as crianças do campo.

A partir da temática proposta, elaboramos as seguintes questões, que caracterizam-se como problemas de pesquisa, sendo eles:

- As ações para a educação da infância desenvolvidas pelo Programa Territórios da Cidadania, contemplam as especificidade da Educação do Campo, articulando-se como uma efetivação do Direito Humano a Educação?
- Quais as concepções teóricas e políticas referente ao modelo de desenvolvimento, Cidadania, Educação no/do Campo e a abordagem territorial presentes no programa Territórios da Cidadania?

Para traçar um caminho para nos aproximarmos das respostas dos problemas de pesquisa, delimitamos os objetivos conforme cada questão, entre eles propomos analisar as ações do Programa Territórios da Cidadania, referente à educação, com a intenção de perceber quais as convergências e divergências com as concepções da Educação do Campo.

Esta pesquisa justifica-se, por compreender a necessidade de estudar os direitos das crianças do campo à educação, uma vez que existem legislações que garantem a educação a todos, porém encontramos na realidade dessas crianças com tais direitos negados, ou violados.

Nossa concepção de educação tem como referência não apenas a educação escolar, formal, e sim uma educação mais ampliada considerando inclusive a educação não formal. No entanto ao analisarmos as políticas públicas para a educação, estas centralizam a discussão da para a educação formal.

Kramer (2003, p. 99) destaca que, “Políticas para a infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos. [...] pois a formação cultural é direito de crianças, jovens e adultos, cidadãos que têm direitos sociais, entre eles direito à educação”. A ausência de oferta de educação para as crianças do campo significa, então,



negar seu direito à educação e desta forma fere os princípios de igualdade, estabelecido nos direitos humanos.

Trabalhamos com a compreensão da criança como sujeito dos Direitos Humanos, na perspectiva da criança cidadã, uma vez que cidadania é a condição da possibilidade do direito a ter direitos (ARENDETT, 1998).

Sendo um dos objetivos dos Direitos Humanos a conquista da igualdade (MENDONÇA, 2013), vale colocar em discussão a igualdade de oportunidades quanto ao acesso e permanência a educação de qualidade, sobretudo aos cidadãos que ficam às margens das políticas públicas, por exemplo as crianças. Ao que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, encontram-se as margens duas vezes, por serem crianças, e moradores do campo.

Optamos por trabalhar com o conceito de campo como um lugar de vida humana, não apenas vinculado à produção econômica, a maquinários e agricultura, mas sim por uma compreensão que no campo brasileiro, existem vidas. Como um lugar em que as famílias produzem seu sustento, recriam modos de vida, vivem seus dramas, efetivam seus sonhos, realizam desejos, produzem relações sociais, afetivas, econômicas e culturais (FERNANDES, 2005; SILVA; SILVA e MARTINS, 2013).

Ao definir campo como um lugar de vida, implicando então discutir uma proposta de educação para esse contexto, utilizamos a definição de Educação do Campo como fruto do reconhecimento da necessidade de uma proposta de educação de qualidade para as pessoas que vivem no ambiente rural. Conforme, os cadernos SECAD<sup>1</sup>/MEC 2007, “[...] esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos” (BRASIL, 2007, p. 9), trabalhamos com os seguintes referenciais: (FERRI, 1994; LEITE, 2002; SANTOS, 2002; CALDART, 2009; GONÇALVES, 2009; TOLEDO, 2005).

Optamos pelo recorte em estudar a educação para a infância, compreendendo esta como um tempo específico da vida das crianças, caracterizado pelo contexto histórico, social e cultural (BARBOSA, 2011). Para definição e estudo da infância trabalhamos com as contribuições de: (ROCHA, 1997; BARBOSA, 2001; KRAMER, 2003; HEYWOOD, 2004; STERNS, 2004; KUHLMANN JR, e FERNANDES, 2004; ALVES, 2007; VYGOTSKY,

---

1 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

2007; BARBOSA, ALVES, e MARTINS. 2008; DEL PRIORE, 2009; ALMEIDA, 2010; VEIGA, 2010; BARBOSA, 2011).

A partir do conceito de infância, trabalhamos com as infâncias que vivem nos campos, que assim como o próprio conceito de campo, são compreendidos mediante a perspectiva das múltiplas dimensões que compõem e significam suas vivências e experiências. Desta forma, torna-se pertinente reconhecê-las como crianças sujeitos do campo e não apenas sujeitos no campo (SILVA e PASUCH, 2010; PASUCH e SANTOS, 2012; GOBBI, e FINCO, 2013; ROSEMBERG, 2013).

Outro conceito que merece destaque é o de cidadania como uma condição de igualdade civil, social e política, que sofreu variações em sua definição ao longo da história, aproximando-se dos fatores de ordem social e política associando ao exercício da participação (FERREIRA, 2013; REZENDE FILHO e NETO, 2001).

Os conceitos de território e territorialidades forma fundamentais na elaboração dessa dissertação, mediante a compreensão de território como “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, envolvendo sempre as relações de poder, tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação, relacionando-se a várias dimensões, entre elas política, cultural, econômica e natural (HAESBAERT, 2005).

Problematizamos a definição de território como um elemento de disputas, conflitualidade por meio dos enfrentamentos entre essas diferentes relações sociais entre agronegócio e o campesinato. Sobre a discussão de território e territorialidades utilizando dos seguintes referenciais: (LITTLE, 2002; MDA, 2005; HAESBAERT, 2005; GEHLEN, 2006; DANTAS e MORAIS, 2008; PIRES, 2012).

A presente dissertação divide-se em três capítulos, além de uma parte introdutória, composta pela justificativa e detalhamento do caminho metodológico. O primeiro, “*Educação, Infâncias, Cidadania e Direitos Humanos: do reconhecimento às lutas pela efetivação do Direito Humano à Educação da criança do campo*”, discute o direito a educação, a educação como/em/para direitos humanos, ressaltando os direitos humanos entre as afirmativas normativas, e as amarras históricas que foram fundantes para que direitos fossem reconhecidos, declarados e legislados. Neste capítulo abordamos os conceitos de Cidadania e Direitos Humanos, pensando a criança do campo como cidadã e sujeito de direitos, Questões como “quem são os sujeitos dos Direitos Humanos?” permeou todo o trabalho, na tentativa de

colocar em discussão a prática social da negação da criança como sujeito de direitos. Outra discussão que ganhou visibilidade foi as infâncias do campo, um diálogo entre as concepções de infância e os direitos das crianças, tendo a compreensão do campo brasileiro como lugar de vida humana, de diferentes infância(s), e diferentes campo(s).

Tecendo uma articulação entre a garantia do direito à educação, e as especificidades da educação brasileira, pautadas nas desigualdades e exclusão social, foi possível perceber que as desigualdades e a exclusão social são elementos centrais para a não efetivação do direito a educação.

O segundo capítulo “*O Programa Territórios da Cidadania: entre linhas e entrelinhas*”, apresenta as concepções do citado Programa e seus objetivos, para posteriormente analisar suas contribuições para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Neste sentido, foi realizada uma descrição da estrutura, composição e formato do programa, para em seguida – recortando especificamente as suas ações voltadas para a educação da infância do campo no Estado de Goiás – discutir quatro dos conceitos-chaves encontrados nos documentos, sendo estes o enfoque territorial, a discussão de políticas de desenvolvimento territorial no Brasil, as concepções de cidadania, e a garantia dos Direitos Humanos. A compreensão de tais conceitos foram fundamentais para realizarmos a análise no capítulo seguinte.

Já no terceiro capítulo “*A educação do campo como uma efetivação do direito humano a educação: O Proinfância no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho*” discutimos as concepções de educação do campo, como uma educação que leve em consideração as especificidades das pessoas, grupos e comunidades que vivem no campo.

Ao compreender que a educação do campo enquanto uma efetivação do direito humano a educação, só é reconhecida a partir do momento que são garantidos suas especificidades. Ainda nessa discussão, abordamos o protagonismo dos Movimentos Sociais nas lutas pela efetivação de direitos, para posteriormente realizar as análises das ações do Programa para a educação do campo no estado de Goiás, a fim de verificar quais as contribuições para a garantia do direito a educação.

Durante o estudo sobre a educação das crianças que vivem no campo, percebemos que parte dos desafios para a efetivação do direito à educação diz respeito à ausência de infraestrutura que garantam condições de acesso à educação, ou seja, próxima às comunidades do campo, ou no próprio campo. Sendo esse um dos problemas básicos em relação à garantia

de condições minimamente necessárias para que seja garantido o direito humano à educação, a análise que fizemos do Programa Territórios da Cidadania teve como foco principal as ações voltadas para a implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esta ação, tem como objetivo a construção de instituições de educação infantil, planejando os espaços de forma adequada a esta etapa da educação básica, e em consonância com as exigências técnicas e legais, possibilitando o aumento do número de vagas na educação infantil e a ampliação do acesso à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Buscando, ainda, tornar a pesquisa exequível nos moldes do calendário da pós graduação, focamos nossa análise, no âmbito do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, dentre os três existentes no Estado de Goiás. Levamos em consideração, nessa escolha, o fato deste ser o território em Goiás com o maior número de municípios que receberam a ação Proinfância<sup>2</sup>. Neste, cinco municípios foram contemplados: Guaraíta, Itaberaí, Itapirapuã, Mossâmedes e Sanclerlândia.

No levantamento realizado a partir da definição do Território e de perceber quais municípios receberam a ação Proinfância, analisamos a situação de cada obra, entre: paralisada, em andamento, e concluída. Assim como os Planos Plurianuais de 2014 – 2017 e os Planos Municipais de Educação elaborados em 2015 com a intenção de perceber quais concepções de educação, e se está concepção considera as especificidades da educação do campo.

Entre os critérios de escolha do território para análise na dissertação, encontra-se o maior engajamento em relação ao debate sobre as políticas de Educação do campo, além das parcerias com a Universidade, na coordenação, avaliação e acompanhamento do Programa, além do território com o maior número de municípios contemplados com a ação.

## **Caminhos Metodológicos**

Compreendemos neste trabalho a metodologia como um caminho a ser percorrido durante toda a trajetória da pesquisa como “o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento

---

<sup>2</sup> No Território Vale do Paranã 3 municípios receberam a ação, sendo esses: Alto Paraíso, Campos Belos e São João D’Aliança. No Território Chapada dos Veadeiros, apenas o município de Mambaí recebeu a ação Proinfância.

de que todo conhecimento sociológico tem, como fundamento, um compromisso com valores.” (MARTINS, 2004, p. 289).

A pesquisa se orienta pelo método dialético, sabendo que este tem como pressupostos e objetivos realizar análises da realidade, e não apenas descrevê-la, estudar o homem como corpo e mente, ser social e biológico, membro da espécie humana e ao mesmo tempo participante do processo histórico (FRIGOTTO, 1994). O método dialético torna-se método por se tratar do caminho para analisar a sociedade e suas ações, que encontram-se em contradições. Conforme aponta Barbosa (2006),

[...] a contradição entre a aparência e a essência dos fenômenos e da realidade é princípio e condição essencial para superarmos a proposição de uma pesquisa que se assenta em processos fossilizados e que não consegue apreender a inversão da realidade que se estabelece no processo de representação sobre as relações de produção, as relações sociais e o próprio conhecimento (BARBOSA, 2006, p. 278).

Esse método se define pela investigação da realidade, e que em um processo de pesquisa não se analisa objetos, mas sim, os processos envolvendo sua historicidade (VYGOSTKY, 2007), constituindo-se do estudo de sua ação e reciprocidade, da contradição e da mudança dialética entre homem e natureza. Entendemos, a dialética como uma forma de pensar a realidade em constante mudança, sabendo que a ciência está sempre em construção. Torna-se, portanto, o método mais adequado para uma pesquisa que tem como temática o direito à educação sendo analisado a partir das ações do Programa Territórios da Cidadania voltados para a Educação das crianças do Campo. Ao debater essa pesquisa em um prisma dialético propõe-se uma aproximação e investigação da complexa dinâmica do fenômeno amparada pelas reflexões teóricas (BARBOSA, 2006).

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo. Realizamos uma pesquisa de cunho documental propondo uma análise das Ações do Programa Territórios da Cidadania para a educação do Campo.

### **Estudos Documentais**

Mediante a especificidade do problema de pesquisa, optamos pelo caminho de investigação a metodologia de pesquisa documental. Essa escolha justifica-se por um dos objetivos da pesquisa ser analisar as ações do Programa Territórios da Cidadania, referente à

educação, com a intenção de perceber quais as convergências e divergências com as concepções da Educação do Campo.

Conforme expõe Sá- Silva, et al, (2009) este formato de investigação é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Desta forma os autores complementam,

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. Deve muito à História e, sobretudo aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas (SÁ- SILVA, et al, 2009, p. 13).

O direcionamento e a escolha do tipo de pesquisa, parte de fatores iniciais como a natureza do objeto que se propõe investigar, assim como do problema de pesquisa. Após a definição dessas duas partes estruturantes da pesquisa, optamos pela pesquisa documental, identificando como o melhor caminho para conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, com a intenção de responder as questões elencadas no trabalho.

Pimentel (2001) ao investigar sobre o método da análise documental, a partir da sua trajetória na pesquisa, apresenta em sua escrita alguns elementos importantes para a construção de um caminho metodológico de cunho documental. A autora destaca a pesquisa como reconstituição da memória da ciência, menciona que “a investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material, e reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica.” (PIMENTEL, 2001, p. 191). Nesse sentido, utilizamos desse caminho metodológico para realização da pesquisa. Desta forma, foram analisados os seguintes documentos: Documento Referência para a Gestão Social de Territórios Rurais MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário (2005); Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece os critérios e institui o Programa Proinfância. BRASIL (2007); Documento do FNDE- Proinfância- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. (2007); Decreto que Institui o Programa Territórios da Cidadania de BRASIL (2008); Relatório de Avaliação do Plano Plurianual

2008-2011. MEC/ BRASIL (2009); Decreto nº 8. 144 de 28 de Novembro de 2013 que Discrimina ações do Programa Territórios da Cidadania a serem executadas por meio de transferência obrigatória. BRASIL (2013); Relatório- Programa Territórios da Cidadania- Balanço 2008- 2014. MDA/BRASIL (2015); Planos Plurianuais de 2014 – 2017 e Planos Municipais de Educação dos Municípios dos municípios analisados na pesquisa.

### **Levantamento Bibliográfico e a interdisciplinaridade em Direitos Humanos**

O levantamento bibliográfico foi realizado durante toda a pesquisa em portais de periódicos eletrônicos brasileiros como CAPES, Scielo e Fundação Getúlio Vargas, sites e arquivos do Programa Territórios da Cidadania e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Além disso utilizamos dos arquivos disponibilizados nos acervos das bibliotecas setoriais dos Campus I e II da Universidade Federal de Goiás.

Quanto ao caráter interdisciplinar nos estudos dos Direitos Humanos, faz-se pertinente mencionar que este por si só é interdisciplinar, uma vez que os Direitos Humanos não estão positivados no campo do Direito e sim nas diferentes áreas do conhecimento. Por vezes, a garantia dos Direitos Humanos encontra-se como uma agenda em disputa, com componentes, políticos, econômicos e sociais. Constituindo-se de forma sensível para a construção de um conhecimento novo, que não esta posto, mas que se faz relevante abrir para discussão, sendo este através da interdisciplinaridade.

Entretanto, percebe-se a necessidade de articular-se de forma inovadora, despertando o interesse de diferentes áreas do conhecimento a colocar-se a serviço do enfrentamento dos problemas de efetividade dos direitos humanos. Contudo, os estudos que se tem por objeto os direitos humanos, não se reduzem ao caráter disciplinar, fazendo se necessário, diálogos entre especialidades de diferentes áreas, mas também entre saberes, disciplinares e não disciplinares.

Diante do campo de estudos da interdisciplinaridade, não desconsidera-se o especialista, e sim propõe uma articulação entre os conhecimentos especializados. Roberto Cardoso de Oliveira (1995) ao colocar em discussão a ciência, a antropologia e a crise dos modelos explicativos de construção do conhecimento, apresenta como sugestão de ampliação do campo disciplinar a “fusão de horizontes” de comunicação para compreender o outro, o autor ressalta que, “nessa fusão de horizontes o pesquisador apenas abre espaço à perspectiva do outro, sem abdicar da sua, uma vez que o seu esforço será sempre o de traduzir o discurso

do outro nos termos do próprio discurso de sua disciplina.” (OLIVEIRA, 1995, p. 223). Tais contribuições do autor podem nos auxiliar na construção referente ao campo da interdisciplinaridade.

Muitos são os autores que assim como Leff (2001, p. 36) apresentam a interdisciplinaridade como uma metodologia de pesquisa, ora “para o avanço do conhecimento como para a resolução de problemas práticos”. Mediante esse pensamento metodológico e estrutural Leff (2001, p. 36) ressalta que “A metodologia interdisciplinar propõem-se também como a busca das homologias estruturais entre diversas disciplinas que respondem a diferentes processos da realidade [...]”. Contudo, afirma que,

Os princípios desta prática interdisciplinar como metodologia unificadora do saber foram transferidos para o campo da teoria, pretendendo fundar neles o desenvolvimento do conhecimento científico. Desta forma surgiu uma prática transdisciplinar, ou seja, a ligação de metodologias de uma ciência em outro campo científico, a formalização matemática das ciências naturais e sociais, ou o transplante de conceitos teorias próprias de um objeto científico á outro (LEFF, 2001, p. 37).

Contudo, Medrado e Lima (2014) problematizam a utilização da interdisciplinaridade apenas como técnica de realização de uma pesquisa. Questionam “a utilização do termo interdisciplinaridade apenas como uma espécie de justificação estritamente técnica, [...], criada para a descrição de sua regulação em detrimento da análise e interpretação conceitual/teórica dos problemas de pesquisa.” (Idem, p. 12).

Ao que refere a terminologia da palavra interdisciplinaridade Dogan (1996) ressalta que este foi usado pela primeira vez em 1937 pelo sociólogo Louis Wirtz. Anteriormente, o autor expõe que a Academia de Ciências dos Estados Unidos já havia falado sobre cruzamento de disciplinas, e o Instituto de Relações Humanas da Universidade de Yale já defendera a demolição dos muros disciplinares (DOGAN, 1996, p. 89).

Ainda no pensamento interdisciplinar defendido por Dogan (1996), faz-se pertinente destacar, que este pontua as contribuições de algumas disciplinas para as outras, como por exemplo menciona,

A história, por sua vez, ocasionalmente recebe auxílio de outras disciplinas, às vezes de forma inesperada. Um exemplo aleatório é a contribuição da biologia, ou mais especificamente de uma especialidade da biologia, a hematologia, para um setor particular da história, nomeadamente o estudo das origens dos povos anteriores à escrita. O sangue é um registro histórico (DOGAN, 1996, p. 100).



Mediante os vários conceitos já teorizados, utilizamos no trabalho a ideia de interdisciplinaridade como um termo que vem sendo utilizado para nomear a desconstrução dos muros disciplinares, com a premissa do cruzamento ou interpelações de especialidades. Conforme expõe Medrado e Lima (2014, p. 11) “Seria uma espécie de novo campo do conhecimento, estruturado na interconexão necessária das especialidades, cujo propósito, vem sendo utilizado na solução de problemas complexos que à ciência fragmentada faltam mecanismos de superação.” Esta por sua vez, se propõe como a superação da visão restrita de mundo, à promoção de uma compreensão adequada da realidade, e à produção de conhecimento.

Para Dogan (1996) a interdisciplinaridade se faz possível através de um direcionamento específico, pautada por assuntos e não pela mistura ou junção de disciplinas inteiras. Desta forma é preciso delimitar um assunto ou temática a qual se propõe um diálogo interdisciplinar. Este é o caso, por exemplo, da Cidadania, dos Direitos Humanos, da igualdade e diferença, das reivindicações sociais entre outros muitos que poderíamos elencar.

Ao que se compete à temática que foi desenvolvida na pesquisa, esta se apresenta como um tema que ultrapassa os limites disciplinares, uma vez que encontra-se imbricado questões referente as políticas públicas, modelos de desenvolvimento, concepções de educação, cidadania e Direitos Humanos. Dessa forma, propomos a superação das barreiras disciplinares, com a intenção de apoiarmos em uma abordagem interdisciplinar, na tentativa de compreender este fenômeno em sua integralidade ou de forma menos fragmentada e distante da realidade.

Pinto e Bastiani trazem algumas contribuições quanto ao caráter interdisciplinar nas pesquisas em direitos humanos, afirmam que,

[...] deve superar uma visão única e articular os conhecimentos e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, viabilizando um processo educativo plural, integrado e significativo. Por outros termos, o que se busca na interdisciplinaridade é a tentativa de superar uma visão isolada e descontextualizada, objetivando a formação de um sujeito crítico a partir da vivência de uma realidade global e interativa. Pensar a interdisciplinaridade é preocupar se com os diferentes níveis de aprendizagem e com as distintas áreas do conhecimento, com vistas a autonomia e a participação política dos sujeitos de direitos (PINTO e BASTIANI, 2012, p. 275).

Entendemos que a temática aqui elencada e discutida, abrange o campo educacional, assim como o campo de estudos dos Direitos Humanos, por compreender que neste campo que se encontra em disputa, torna-se possível um diálogo interdisciplinar, mediante o discurso de igualdades de direitos, e direitos diferenciados, a educação como direito de todos, mas de uma educação diferenciada que leve em consideração as especificidades sociais, seja ela para os povos do campo, indígenas, quilombolas, entre outros grupos que compõe as diversidades sociais, culturais e econômicas.

## **CAPÍTULO 1**

### **Educação, Infâncias, Cidadania e Direitos Humanos: do reconhecimento às lutas pela efetivação do Direito Humano à Educação da criança do campo**

Este capítulo torna-se fundamental na discussão do direito a educação, apresentando uma trajetória histórica do reconhecimento às lutas pela sua efetivação. Enseja uma reflexão sobre a educação como um dos Direitos Humanos, reconhecendo como efetivação desse direito não apenas a garantia do acesso, mas sim a oferta das condições de permanência com qualidade, levando em consideração o modelo de educação de acordo com as suas especificidades, que seja em e para os Direitos Humanos. Esta discussão inicial se faz pertinente para nos capítulos posteriores.

Realizamos uma discussão sobre a educação como/em/para os direitos humanos, as especificidades da educação brasileira pautadas nas desigualdades e exclusão social; além dos direitos de igualdade e os direitos as diferenças.

Abordamos os conceitos de Cidadania e Direitos Humanos, pensando a criança do campo como sujeito de direitos. Aprofundamos neste capítulo também uma discussão sobre as infâncias do campo, das concepções de infâncias e seus direitos, um diálogo do campo brasileiro como lugar de vida humana, de diferentes infância(s), e diferentes campo(s).

#### **1.1 A Educação como um direito social e humano**

A educação vem sendo pensada e discutida enquanto um direito social, que viabiliza o exercício dos demais direitos, como os políticos e os civis. Desde o nascimento da República, esse direito tem sido positivado nas nossas diferentes constituições, o que sinaliza o reconhecimento social da necessidade de se garantir esse direito. Enquanto declaração, muitos são os documentos legais, Planos, Leis, Emendas Constitucionais, entre outros, que encontrasse de forma textualizada a educação como um direito. Desta forma Dias (2007) menciona que,

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Todavia, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado (DIAS, 2007, p. 444).

Embora o direito à educação tenha sido declarado na Constituição de 1934 e no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a educação só foi reconhecida e legislada como um direito no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Ficando estabelecido o direito ao acesso à cultura, à educação e à ciência no art. 23, a qual ressalta ser “competência comum da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;” (BRASIL, 1988). A defesa por uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade no Brasil vem sendo pauta desde 1922 com o Manifesto dos Pioneiros que desbrava na premissa do direito a educação. Teixeira ao publicar na década de 1960 a obra “Educação não é privilégio” já anunciava críticas ao modelo posto de educação para poucos. Mencionando que,

Quando na Convenção Francesa, se formulou o ideal de educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e que o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social (TEIXEIRA, 1994, p. 40).

Naquele momento histórico no Brasil, a educação brasileira estava, fortemente marcada por desigualdades de oportunidades e acesso. Mesmo que declarado como um direito de todos, ainda se firmava como um privilégio de poucos.

Avançando no percurso da história do direito à educação no Brasil, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, reforça a definição da educação enquanto um direito, e enfatiza algumas especificidades. Assegurando em seu Art. 53 que,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Assim como descrito no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” E afirma como dever do Estado a garantia do direito à educação.

A legislação estabelece como um direito de todos, contudo, questiona-se neste trabalho se nesta utilização da palavra todos, de forma universalizante, inclui as crianças camponesas, entre elas: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, ciganos, entre outros grupos ao qual esta sendo negado e/ou violado muitos dos seus direitos, entre eles o direito à educação.

Mediante as contradições da legislação e a efetivação, vale destacar, que na história da educação brasileira, muitas foram às contribuições de Paulo Freire em defesa do direito a educação, e sua universalização, Freire (1987) ressaltava a importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipadora do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. Freire já anunciava a defesa por uma educação como um direito de todos, e não apenas como privilégio de alguns, além de inferir sobre qual o modelo de educação a que se propõe em pleno momento histórico de opressão mediante as marcas causadas pelo regime militar nas décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil. Freire defende um modelo de educação que contribua para a libertação, para autonomia e emancipação, mencionando que não se faz suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que disponha a transformar a realidade (FREIRE, 1987).

As contribuições de Freire nos levam a refletir para além do direito a educação, para o autor não basta ter o direito, se não se pode usufruir dele, ou se o modelo de educação ofertado não contempla as realidades e diversidades. Desta forma, pensar a educação do campo, significa pensar uma efetivação do direito humano à educação.

Ao reconhecer a Educação como um dos Direitos Humanos, como um direito que deve ser garantido a toda pessoa humana, independente da faixa etária, raça, gênero, cor, classe econômica, entre outras especificações, pressupõe considerar que esta se constitui como um dos Direitos Humanos, que assim como os demais não podem ser analisados como um direito individual. Os Direitos Humanos são indissociáveis e relacionados, ou seja, não se pode

garantir direito à educação, sem garantir o direito à qualidade de vida, a saúde, a moradia, a água, ao saneamento básico, entre tantos outros. Desta forma Candau (2013) destaca,

Quando um direito não é respeitado a vida é afetada em seu conjunto. Reconhecer a interdependência dos diferentes direitos e sua indivisibilidade exige uma contínua atenção à inter-relação entre eles e a articulação entre os diferentes movimentos sociais e organizações que atuam em referência as diversas lutas e questões específicas (CANDAU, 2013, p. 41).

Levando em consideração a interdependência dos direitos e a sua indivisibilidade, o direito à educação esta relacionado à garantia dos demais direitos. Nesse sentido, diante do histórico quanto à afirmação e garantia da educação como um direito, Dias afirma que “a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o “privilégio” de ter acesso à escola.” (DIAS, 2007, p. 445). Este autor apresenta problematizações quanto a impossibilidade de falarmos em direito à educação e obrigatoriedade de ensino delimitando uma parcela social, ao afirmar que,

Percebe-se, aqui, mais uma vez, a “fórmula” encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação não seja efetivado em sua plenitude. Ainda que possamos visualizar, na Constituição de 1988, uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa humana à educação, ainda não é possível falarmos em educação para todas as crianças, jovens e adultos (DIAS, 2007, p. 447).

Dias (2007) refere-se a obrigatoriedade de ensino a um determinado grupo social, como uma “formula” ou uma estratégia de não garantir esse direito verdadeiramente a todos.

Machado (2010) também identifica contradições quanto à obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, presente na Emenda Constitucional nº 59/2009, conforme a autora, esta afirma e nega o direito à educação, não atendendo à demanda das crianças de 0 a 3 anos, e dos que não possuem educação básica com mais de 18 anos de idade. Mesmo em termos das garantias legais, ou seja, no que diz respeito estritamente aos direitos positivados ainda observamos setores sociais excluídos desses direitos. Machado (2010, p. 250) ressalta que “para que se possa ter noção da necessidade de políticas públicas que garantam o direito de todos à

educação, cabe visualizar a população correspondente a este todos, e pensar o que ela já alcançou deste direito”. Para a autora,

Ao mesmo tempo em que também é perceptível o desafio da população em áreas rurais, o que representa, em 2009, 16% de toda a população, correspondendo a mais de trinta milhões de pessoas no campo, onde, infelizmente, as condições reais de acesso à escolarização ainda são as mais precárias [...] (MACHADO, 2010, p. 251).

A autora compreende a educação como um direito de todos, e não apenas de alguns, cujo marco deve ser estabelecido por uma faixa etária específica, destaca que deve-se assegurar a oferta gratuita da educação básica, para todos inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Desta forma, ao referenciar a educação como um dos direitos humanos, não basta pensar na educação básica, o direito à educação amplia-se a educação superior – graduação e pós-graduação. Contudo, a educação básica ainda ganha destaque quando nos referimos a educação como um direito, uma vez que para falamos de uma educação superior esta etapa deveria ser garantida e efetivada para todos e com qualidade.

Barbosa ressalta a importância do movimento de luta em defesa dos direitos das crianças, com participação de diferentes segmentos sociais. Destaca o reconhecimento da importância da educação da infância para além do contexto familiar, afirmando ao mesmo tempo, que,

As conquistas resultantes desse processo vão se legitimando em documentos históricos de alcance mundial, assim como no Brasil. A necessidade de proteção e educação das crianças resulta, também, de mudanças no modo de produção e de organização social, as quais se refletem nas diversas instituições da sociedade, por exemplo, a família e a escola (BARBOSA, 2011, p. 14).

Quando pensamos na educação como um direito, pensamos esta indissociável das marcas histórias, que perpassam pelos diferentes modos de produção e organização social, indissociável a história política e social do Brasil, uma vez, que está carrega traços e significados das diferenças e desigualdades que se encontram imbricados no nosso país. Assim, relacionados à dívida histórica do Brasil com os povos tradicionais, índios, quilombolas, negros, pobres, mulheres, crianças entre outros humanos que historicamente tiveram seus direitos negados, não conhecidos e com menos poder na sociedade, portanto tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.

Nesse sentido, Zenaide (2013) destaca que são necessárias que se corrijam as marcas da discriminação construídas ao longo da história, com a intenção de proporcionar “melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais.” (ZENAIDE, 2013, p. 153). Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/ 2003) existe um distanciamento entre os marcos normativos e a realidade da maioria da população brasileira, caracterizados pelas desigualdades, decorrentes da priorização das políticas públicas para os direitos civis e políticos em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.

A existência do distanciamento entre os marcos normativos, legais e a realidade, nos faz pensar e considerar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. Para Bobbio (1992, p. 10), “Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente”.

Garantir e assegurar o direito de todos à educação significa não apenas a disponibilidade de uma vaga, um número de matrícula, ou que seja, garantir acesso e permanência, mas sim diz respeito a qualidade do ensino, estruturas adequadas das instituições, condições básicas de trabalho aos profissionais da educação, enfim, “tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. Sendo assim, o acesso e a permanência se configuram como sendo uma das discussões que permeiam os direitos humanos voltados à educação” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 9).

Pensar como vem se efetivando o direito de todos à educação, pressupõe compreender o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos sem qualquer tipo de discriminação. Tal perspectiva apresenta os Direitos Humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

Desta forma, destaca-se a defesa pelos direitos da igualdade e os direitos da diferença, para Dias (2007, p. 452) “O respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças”. A autora esclarece que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente faz uso do princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um



paradigma de inclusão social. Todavia, a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade (DIAS, 2007, p. 452).

Ao reconhecer os direitos de igualdade e os direitos da diferença, existe uma contradição no que se refere à universalização dos Direitos Humanos, textualizada na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, a compreensão destes como direitos universais, tomando como uniformidade o simples fato de ser humano, desconsiderando as diferenças e as especificidades humanas.

Sobre a tensão entre universal e particular, Candau (2008) afirma que, “[...] vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos, tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia” (CANDAU, 2008, p. 47). Partindo dessa perspectiva, a autora questiona se é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento nesta perspectiva uniformizada.

Reconhecer as diferenças culturais, econômicas, sociais e humanas, nos possibilita pensar nas Políticas Públicas de inclusão social e questões afirmativas que vem sendo fortemente discutidas nos planos municipais e estaduais de educação, com a intenção de garantir direitos mediante as especificidades.

Se relacionam com a discussão do direito à educação as questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, Candau (2008) chama a atenção para o reconhecimento de diferentes grupos culturais, mencionando que essa discussão se faz cada vez mais estreita, compreendida como um paradoxo, uma vez que a problemática dos direitos humanos, “muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” (CANDAU, 2008, p. 46).

Desta forma, discutir sobre o direito a educação significa pensar a superação das desigualdades e democratização de oportunidades. Garantir o direito à educação é apenas o primeiro passo quanto a efetivação deste direito, uma vez não basta apenas garantir o acesso, a matrícula, se não garantir condições para esse acesso, a permanência com qualidade e que a proposta de educação seja para formação de sujeitos de direitos. Contudo, após reconhecer a

educação como um direito humano, destacamos que esta deve ser trabalhada em e para os Direitos Humanos. É referente a essa proposta de educação que nos propomos discutir no item seguinte.

### **1.1.1 Educação em e para os Direitos Humanos**

“Educar em direitos humanos é contribuir para a construção da cidadania, nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo se em um processo amplo que ocorre na sociedade” (WESTPHAL, 2009, p. 1).

Os Direitos Humanos não são uma realidade dada, eles precisam ser construídos, e um dos caminhos possíveis se faz através da educação. “Todas as pessoas têm direito à educação” (Art. 26 DUDH). Para que essa frase estivesse em um documento legal, normativo, muitas lutas foram travadas, muitas pessoas perderam suas vidas.

Ao estudar sobre a história dos Direitos Humanos, percebe-se que muitas são as amarras históricas para sua construção, muitas foram as violações de direitos, mortes, atrocidades, extermínios, holocaustos. E ainda hoje as garantias de direitos humanos continuam sendo uma esfera de desafios cotidianos.

No Brasil esses desafios foram aprofundados pela longa ditadura militar imposta ao país entre 1964 e 1985 e o seu legado autoritário. Além do modelo de desenvolvimento excludente que tem caracterizado nossa história: uma pequena minoria detem mais de 3/4 de todas as riquezas produzidas no território nacional. Somente após a queda do regime autoritário houve condições para que o tema do respeito aos Direitos Humanos fosse retomado na esfera pública. A democracia é condição essencial para a garantia de direitos. E somente depois da abertura política puderam os movimentos sociais lutar fora da clandestinidade a favor da conquista e respeito aos direitos fundamentais e também aos direitos humanos. Foi nesse contexto que a Constituição de 1988 foi elaborada e promulgada. A chamada Constituição Cidadã ao pautar o nosso ordenamento a partir de princípios como a dignidade da pessoa humana, avançou consideravelmente no que diz respeito às possibilidades de luta efetiva pela garantia e ampliação dos Direitos Humanos.

A realidade internacional não estava dissociada da realidade nacional e local, o Brasil em detrimento a ditadura militar ficou em débito 25 anos no que se refere ao reconhecimento dos direitos humanos. Este reconhecimento textualizou-se por meio do arcabouço legal em 1988 com a CF, que procurou legislar os Direitos Humanos, que o país estava em atraso.

O ano de 1993 tornou-se um marco importante e significativo para a discussão da Educação em Direitos Humanos. Nesta data ocorreu a Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena e o tema “Educação em Direitos Humanos” foi um dos pontos de pauta e debate.

A Declaração de Viena realçou a importância de a educação em direitos humanos ser efetivada no contexto da educação formal e não- formal, desta forma,

[...] deve considerar-se como elemento essencial de promoção de relações harmoniosas entre as comunidades, capaz de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, reiterada pela exposição de conteúdos e processos mediante os quais a tarefa de educar em direitos humanos pode ser realizada (DIAS, 2007, p.442).

Os anos de 1995 a 2004 ficaram conhecidos como a década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, e no ano de 2005 foi publicado o documento referente ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) compreendendo a educação como um direito em si mesmo, e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, “mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos” (PMDH, 2005, p. 25).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003, p. 18) que respalda que “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica”. Merecem destaque algumas das ações do PNEDH, sendo elas:

Universalizar a educação infantil para crianças de 4 a 6 anos e ampliar esse atendimento para crianças de 0 a 3 anos; [...] Apoiar às políticas públicas dirigidas às escolas de educação indígena, quilombolas e de educação no campo; [...] Apoiar o processo de elaboração dos sistemas de educação no sentido de incorporar a educação em direitos humanos como eixo norteador dos planos municipais e estaduais de educação (BRASIL, 2003, p. 21).

Entre as metas e estratégias do PNEDH encontra-se o apoio às políticas públicas dirigidas às escolas de educação indígena, quilombola e de educação no campo. Desta forma, pensar a educação em Direitos Humanos, significa pensar em políticas públicas de defesa e garantia dessa educação para as comunidades historicamente marcadas pelas desigualdades e ausência de direitos.

Muitos são os questionamentos referentes à educação em direitos humanos, entre eles como ela vem se constituindo no Brasil. Como política de Estado ou de projetos pontuais? Para Silva e Tavares (2013) esta vem se constituindo como projetos pontuais. Nesse sentido a Educação em Direitos Humanos, conforme o PNEDH em 2009, define-se como,

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

O PNEDH (2009) define a educação em Direitos Humanos como a responsável pela formação de sujeitos de direitos, que, através de processos metodológicos participativos trabalhem atitudes e práticas sociais de cidadania e direitos humanos.

Outros questionamentos, podem ser realizados, entre eles, por que e para que educar em direitos humanos? Muitas são as respostas para essa questão, para Silva e Tavares (2013) educar em direitos humanos, “potencializa o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, [...], sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, e culturais” (SILVA e TAVARES, 2013, p. 52)

Zenaide (2013) ao estudar a história da educação em direitos humanos no Brasil, ressalta que esta não se dissocia da história política e social, nem se resume ao momento de instalação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003. Para a autora a história da EDH no Brasil “é resultado de múltiplas experiências e sujeitos políticos ao longo

do processo de transição democrática. Uma trajetória permeada de resistências, ousadias, contradições, tensões e possibilidades” (ZENAIDE, 2013, p. 25). Desta forma, complementa,

Da resistência à opressão surgiram as ideias de proteção e defesa, de reparação e promoção de direitos, atravessando culturas e mentalidades que sustentam a ideia de descartabilidade da pessoa humana. Se nos horrorizamos com o holocausto, como não nos indignarmos com a persistência da tortura, do racismo, da fome, da exploração e do abuso sexual? (ZENAIDE, 2013, p. 27).

Por fim encontramos a expressão Educação para os Direitos Humanos, esta, se faz pertinente quanto à promoção dos direitos humanos, a necessidade de conhecer os direitos para lutar pela sua efetivação.

De acordo com Benevides (2000, p. 3) educar para os direitos humanos refere-se “a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. Significa que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros”. Para a autora os direitos humanos são históricos, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos, e através da educação é possível pensarmos que novos direitos que ainda podem ser identificados e consolidados (BENEVIDES, 2000).

A noção de educação para os direitos humanos conforme Dias (2007, p. 454) “guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país”. Ou seja, uma educação que possibilite a construção de novos ideais, diferentes destes postos, marcados pela exclusão e pelas violações dos direitos fundamentais, pela permanência das desigualdades, preconceitos e discriminações.

Portanto, consideramos a educação como um lugar privilegiado de realizar, promover e praticar Direitos Humanos. O direito à educação e ao acesso à escola é algo recente na história, ou seja, para a criança poder chegar a uma instituição educacional, ou a educação não formal é preciso ter políticas de incentivo pelo caminho que as crianças vão percorrer para terem seus direitos garantidos. E uma das possibilidades de efetivação desse direito se faz mediante a implementação de Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos.

Desta forma, garantir o direito à educação, e à efetividade da educação em, como e para os direitos humanos, nos faz ponderar a importância da educação como construtora da

cultura dos Direitos Humanos, como um instrumento de constituição de respeito integral aos direitos humanos, além de desenvolver a consciência de ser sujeitos de direitos.

## **1.2 Cidadania e Direitos Humanos: a criança do campo como sujeito de direitos**

Quem são os sujeitos dos Direitos Humanos? Iniciamos esse tópico com esse questionamento, com a intenção de perceber qual o lugar que a criança ocupa frente à efetivação dos direitos. Considera-se a criança, sobretudo a criança camponesa cidadã?

Pensar na criança como cidadã, implica pensar na garantia dos seus direitos, uma vez que Alves (2007, p. 50) ressalta que “socialmente a criança é tratada como sujeito menor, sem fala, sem voz, que deve sempre obedecer aos que possuem a razão e a capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que nela são depositadas esperanças de um futuro melhor”.

Ao que se refere aos direitos da criança, encontramos estes muitas vezes em legislações, declarações, tratados nacionais e internacionais, normatizados nos documentos oficiais, contudo, vale ressaltar que muitos não se efetivam, e quando se efetivam não inclui todas as crianças.

Dagger (1995) na tentativa de melhor esclarecer as ideias e conceitos sobre o direito, aprofunda a discussão referente aos significados dos direitos e sua construção histórica, afirma que para Bentham,

Direitos são uma convenção, não naturais, e se nós os usufruímos é só porque somos sujeitos a um sistema legal; no qual ter um direito é meramente ser beneficiário de uma relação sancionada por lei. Uma vez que não há direitos sem lei ou governo, lei e governo não podem ser possivelmente justificáveis por um apelo a direitos (DAGGER, 1995, p. 299).

Dagger ressalta que para usufruímos dos direitos devemos ser sujeitos a um sistema legal, nesse contexto perguntamos se as crianças do campo não estão inseridas neste sistema.

Ao discutir os direitos das crianças, sobretudo as pertencentes a grupos marginalizados, integrantes do processo de exclusão de direitos, questionamos a compreensão de humano, questionamos quem são os sujeitos dos direitos humanos.

Para Neves (2005) grupos estão sendo excluídos da arena político- jurídica, vale questionar, se entre esses grupos encontram-se os povos do campo, entre eles as crianças.

O reconhecimento do humano é relevante para compreender quem são os sujeitos de direitos. Hannah Arendt (1998) destaca que desde a elaboração dos Direitos do Homem, “surgia o paradoxo contínuo da declaração dos direitos humanos inalienáveis: se referia a um ser humano “abstrato”, que não existia, pois até mesmo os selvagens viviam dentro de algum tipo de ordem social” (ARENDDT, 1998, p. 325). Para a autora a partir da Revolução Francesa, o povo representava a imagem do homem e não mais o indivíduo. Desta forma, Arendt (1998) complementa,

Não importa como tenham sido definidos no passado (o direito à vida, à liberdade e à procura de felicidade, de acordo com a fórmula americana, ou a igualdade perante a lei, a liberdade e a proteção da propriedade e soberania nacional segundo os franceses) não importa como se procura aperfeiçoar uma fórmula tão ambígua quanto a busca pela felicidade, ou uma fórmula antiquada como o direito indiscutível à propriedade; a verdadeira situação daqueles a quem o séc. XX jogou fora o âmbito da lei mostram que esses são direitos cuja a perda não leva a absoluta privação de direitos (ARENDDT, 1998, p. 329).

Arendt (1998) faz a defesa do direito ao pertencimento a uma comunidade, ressalta que mais fundamental que a liberdade e a justiça, são os direitos do cidadão, e estes tornam comprometidos quando deixam de ser natural que o homem pertença à comunidade em que nasceu. Destaca, que “a calamidade que se vem abatendo, sobre um número cada vez maior de pessoas, não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade capaz e disposta a garantir quaisquer direitos” (ARENDDT, 1998, p. 331).

Entretanto, Lyotard (1993) ressalta que não basta garantir o pertencimento a uma comunidade, que nada adiantaria pertencer a uma comunidade e não ter garantido o direito à fala, e de ser ouvida.

Lyotard (1993) ao tomar o direito à fala como um dos Direitos Humanos, e como um dos mais fundamentais deles, apresenta reflexões referente às muitas formas de silenciar, expondo que,

Há muitas formas de se impor silêncio. A Anistia Internacional sabe delas melhor do que ninguém. Sua vocação é modesta, mas decisiva. É *mínima*. *Amnestos* significava aquele que é esquecido. Anistia não requer/exige que o julgamento seja revisado ou que o homem condenado seja reabilitado. Ela simplesmente pede que a instituição que o condenou ao silêncio esqueça esse

decreto e restaure a vítima à comunidade de falantes/interlocutores (LYOTARD, 1993, p. 138- trad. para o português).<sup>3</sup>

O autor chama a atenção para as pessoas cuja participação no discurso está ameaçada, entre elas traz para discussão a figura da criança, ressaltando que,

[...] quando crianças, somos mantidos às margens da interlocução, e condenados ao exílio. A situação de infância é aquela do ser humano “incompleto” que ainda não fala. Falam para a criança e da criança, mas não é uma interlocutora embora seja mergulhada na comunidade interlocutória (LYOTARD, 1993, p. 142- trad. para o português).<sup>4</sup>

O sujeito de direitos para Lyotard (1993), é o homem que tem direito à fala, o homem interlocutor. Para Arendt (1998) o sujeito de direitos é aquele que pertence uma comunidade, “o homem pode perder todos os chamados direitos do homem, sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da sua própria comunidade é o que expulsa da humanidade” (ARENDR, 1998, p. 331).

Para Lyotard (1993, p.135) “o que faz seres humanos iguais é o fato de que cada ser humano carrega consigo a figura do outro”. Acrescentando que,

O indivíduo e o outro podem chegar a um acordo, após raciocínio e debate, a então estabelecer sua comunidade por contrato/acordo. Esse é o princípio da *politeia* grega ou da *república* moderna. O cidadão é o indivíduo humano cujo direito de endereçar a outros é reconhecido por esses outros. [...] Eu simplifico minha descrição para acentuar a oposição essencial entre o *demótico* e o *cívico*. A diferença entre ambos é a consideração dada à interlocução, que modifica a figura do outro (LYOTARD, 1993, p. 136- trad. para o português).<sup>5</sup>

---

3 There are many ways of imposing silence. Amnesty International knows them better than anyone. Its vocation is modest but decisive. It is minimal. Amnestos meant he who is forgotten. Amnesty does not demand that the judgment be revised or that the convicted man be rehabilitated. It simply asks that the institution that has condemned him to silence forget this decree and restore the victim to the commuruty of speakers (LYOTARD, 1993, p. 138).

4 As children, we are kept on the margins of interlocution, and condemned to exile. The situation of infantia is that of the incomplete human being who does not yet speak. The child is spoken to and spoken of, but is not an interlocutor even though he is plunged into the interlocutory community (LYOTARD, 1993, p. 142).

5 The one and the other can come to an agreement, after reasoning and debate, and then establish their community by contract. This is the principle of the Greek *politeia* or the modern republic. The citizen is the human individual whose right to address others is recognized by those others. . [ ... ] I oversimplify my description to bring out the essential opposition between the demotic and the civic. The difference between them is the consideration given to interlocution, which modifies the figure of the other (LYOTARD, 1993, p. 136).



Na discussão sobre o outro, faz-se necessário questionar se seriam as crianças do campo os outros, frente às políticas públicas, frente à compreensão de cidadania, frente aos direitos humanos, e a efetivação dos direitos. Ao se reportar ao direito a fala, questiona-se também quem fala por elas, ou quem as representa?

Portanto, pensar a exclusão social da criança que vive no campo a partir do conceito de humano, do que nos faz humanos, a quem se destina os direitos, torna-se fundante pensar esse conceito mediante as diferenças. Reis (2014) ressalta que o que faz de cada ser humano um indivíduo singular, com todas as suas especificidades é, sobretudo discutir as relações entre estes seres.

Reis (2014) destaca a complexidade do conceito de igualdade, mediante a compreensão desta como absoluta, conforme destaca,

A igualdade é um conceito difícil, porque a ideia genérica de igualdade remete, quase imediatamente, a uma igualdade absoluta, tal como  $A=A$ . No entanto, se partimos da concepção que as pessoas são livres e que a liberdade implica pensar, decidir e agir por si mesmo, temos que admitir que dificilmente encontraremos duas pessoas que se enquadrem no esquema  $A=A$ . Ora no âmbito social e político não buscaremos igualdade absoluta, mas qualificada – ou seja, igualdade em tal ou qual aspecto. Exatamente isso é o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos: qualifica a igualdade, posto afirmar que as pessoas são iguais em dignidade e direitos. Tal qualificação impede que a igualdade seja concebida como homogeneidade garantindo a liberdade das pessoas pensarem, decidirem e agirem em vista de sua cultura, valores, concepções políticas, religiosas, etc (REIS, 2014, p. 2).

Quem são os humanos sujeitos de direitos? Qual a compreensão que se tem de criança, como humana, ou como o outro a quem se nega direitos? o que nos assemelha e o que nos difere, enquanto sujeitos singulares. Pensar a criança como humana, e não como o outro a quem se nega direitos, pensar no direito a fala, direito à educação se torna possível, quando consideramos essa criança como sujeito de direitos, como constituinte e construtora da história.

Veiga (2010), em estudos sobre as crianças na história da educação, faz uma interlocução entre a história da infância e a história da educação e escolarização, apresentando a constituição da “infância civilizada”, uma vez que a criança é reconhecida pela sociedade

como o “outro” distinto do adulto. A autora destaca que em diferentes momentos crianças e adolescentes são homogeneizados como alunos, interferindo no conceito de suas identidades.

Conforme Alves (2007) a infância é tratada de forma paradoxal, “recebendo uma atenção que discrimina, exclui, e muitas vezes humilha. No percurso das políticas públicas vemos a infância marginal, o menor, o pobre, o necessitado, a família insuficiente e inadequada[...]”. Ocupando a infância esse espaço excludente. No que se refere às políticas públicas para a infância, estas não seguem uma direção linear, pois são constituídas na correlação de forças sociais.

Contudo, ser criança significa ter especificidades que os tornam diferentes em relação aos adultos, não inferior, sendo importante compreender “que é na possibilidade de ser diferente que reside à condição humana de pessoas livres e iguais em dignidade e direito” (REIS, 2014, p. 7). Ser diferente e ter suas especificidades não significa ser o “outro”, que não tem direitos. Para Reis (2014, p. 10) “O outro sempre será o outro, e é bom que assim seja para preservar a diversidade dos modos de ser humano. Sem o outro, sem o diferente, cada um deixa de ser singular [...]”. No entanto é necessário que esse outro tenha os direitos garantidos assim como os demais.

Pensar sobre os sujeitos de direitos, significa pensar em inclusão social, ou seja, em grupos, movimentos e seguimentos de reivindicações por direitos, vale questionar quem são os excluídos sociais que reivindicam direitos por meio dos movimentos sociais.

Desta forma, levando em consideração os avanços de combate e enfrentamento das desigualdades sociais, Rifiotis e Matos (2010) destacam que para promover justiça social é preciso eliminar os parâmetros de dominação, lutar pela garantia de direitos de igualdade, rompendo com as opressões, para que as pessoas tenham suas próprias ações dando condições de fala e ter voz ativa para reivindicações dos direitos (RIFIOTIS, MATOS, 2010).

Rifiotis e Matos (2010) ressaltam a necessidade de discussões referente à inclusão política e promoção da justiça social. Quanto à inclusão democrática das minorias, destacam que:

A nova onda de debates acerca dos paradigmas da justiça passa a compreender a esfera política como uma das faces da injustiça, sendo necessário para uma sociedade justa, o aprofundamento e alargamento da democracia, com o objetivo de promover uma sociedade mais equânime e menos excludente (RIFIOTIS, MATOS, 2010, p. 265).

Quanto à exclusão social e o respeito às diferenças, Munanga (2003) apresenta elementos de diversidade cultural e humana, ressaltando que essas devem ter o reconhecimento dos seus direitos, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Munanga (2003) aponta que os grupos e indivíduos discriminados permanecem os mesmos, o que foi modificado foram os conceitos e os termos, mas as ideologias a dominação e a exclusão permanecem.

Dallari (2007) ao escrever sobre o Brasil rumo a uma sociedade justa, apresenta discussões de justiça e exclusão social, menciona a questão dos negros, índios e desvios regionais como forma de explicar as desigualdades sociais. O autor resalta que a nossa constituição é a mais completa e democrática em relação aos demais países, no entanto expõe que a Constituição Federal é dividida em direitos civis e políticos, porém não basta só conhecê-los, é preciso mobilização social para que ocorra a efetivação dos direitos humanos, sobretudo para os povos marginalizados e excluídos socialmente.

São muitas especificidades dos indivíduos e grupos excluídos socialmente, negros, índios, mulheres, crianças, sem terra, mendigos, homossexuais, contudo, o recorte aqui realizado, refere-se a exclusão social das crianças do campo, frente ao direito a educação. Dessa forma, faz-se indispensável refletir as diferentes concepções de infância, entre elas as infâncias dos campos e os direitos das crianças.

### **1.3 Infâncias e Direitos**

Discutir a temática infância e seus direitos é uma tarefa complexa e exige um olhar atento sobre os diferentes tempos e espaços em que as crianças se inserem. Del Priore (2009)<sup>6</sup> em estudos sobre a história das crianças brasileiras desde o século XVI resalta que durante muito tempo o papel da criança foi negligenciado, ocorrendo um alto índice de mortalidade infantil, contudo, diferentes concepções de infância e criança demarcam a história das formas de tratamento as crianças no Brasil.

Para compreender a história das crianças brasileiras, discutiremos parte da história da infância no período medieval e pré-moderno, estudos que nos auxiliará na compreensão da criança e sua infância, nos tempos atuais.

---

6 Dedicou-se na investigação sobre a história das crianças no Brasil

Heywood (2004), ressalta que o historiador James A. Schultz sustenta a ideia que a sociedade medieval na Alemanha considerava a infância como uma “idade da deficiência” e as crianças sendo meramente “adultos imperfeitos”. Como uma ideia de incompletude.

Sterns (2004) ao escrever sobre a infância menciona que já estava presente na infância ocidental pré-moderna alto números da mortalidade infantil e o trabalho das crianças nas sociedades agrícolas. Expõe que “a fartura de terras intensificou a necessidade do trabalho infantil e determinou o aumento da natalidade nos séculos XVII e XVIII.” (STERNNS, p. 81, 2004).

São históricas as concepções de infâncias, que pontuam as violações dos direitos fundamentais das crianças. Ao estudar a história da infância, percebemos que desde séculos atrás as crianças encontravam-se presentes como parte marginalizada da sociedade, sobretudo ao que se refere às condições de dignidade humana.

Rocha (1997) ressalta que com o surgimento das indústrias as crianças eram empregadas, ou alugadas para o trabalho nas fábricas, destacando que,

[...] a redução do número de empregados e sobretudo, a substituição dos trabalhadores especializados pela mão de obra muito mais barata, dócil e abundante dos migrantes expulsos do campo, das mulheres que a miséria das famílias operárias empurrava para os empregos, e finalmente das crianças que podiam ser compradas ou alugadas nos asilos para os pobres: “Aluga-se o trabalho de 260 crianças, com teares o mias necessário para tratar o algodão. Mais detalhes, dirigir-se ao senhor Clough, Common Street, Manchester” (ROCHA, p.13 1997).

Ao que se refere à violação dos direitos das crianças, Rocha (1997, p. 17) complementa que “prisioneiras das fábricas, estas crianças eram submetidas a todo tipo de brutalidade, contanto que surgisse efeito lucrativo”.

Era interesse desses feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrair. A consequência natural disso era a crueldade. Em muitos distritos industriais, especialmente Lancashire, empregavam torturas de dilacerar o coração, contra essas crianças inofensivas e desamparadas, consignadas ao dono da fábrica. Esgotadas por excesso de trabalho ate a morte... eram açoitadas, postas a ferro e torturadas com esquisitos requintes de perversidade em muitos casos ficavam a míngua de alimentos ate aparecer os ossos, sendo obrigadas a trabalhar a chicote (...) Sim, em alguns casos as crianças foram impedidas ao suicídio! (...) Mas os

lucros dos fabricantes eram enormes, e isto apenas aguçava-lhes a voracidade lupina (MARX, 1859, apud ROCHA, p. 17, 1997).

Alves (2007, p. 45) menciona que a concepção de criança é concebida em muitos momentos como ser frágil, que depende da ação dos adultos e da educação para adquirir autonomia, liberdade, independência, enfatiza a situação da infância como incompleta em relação ao adulto, a concepção de criança como aquela que falta algo, “o vir a ser”, “sujeitos do futuro” a ideia de preparação para a vida em que apenas os adultos “educados e maduros” são capazes de tomar decisões, exercer cidadania e construir sua própria história (ALVES, 2007).

Para Barbosa et al. (2008, p. 5) “não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança”. Isso nos permite questionar qual está sendo o papel da criança na sociedade atual, bem como, mais especificamente no âmbito da garantia de seus direitos, se existem fatores com os quais está sendo violados seus direitos, sobretudo o direito a educação.

Filho e Nunes (2013) ao refletirem sobre os direitos das crianças a Educação ressaltam que a história do movimento social pelos direitos das crianças no Brasil é recente, que somente no final do século XX com a CF/1988 que se tornaram possíveis importantes conquistas como a popularização do conceito de cidadania.

Ao compreender a criança como um sujeito histórico e de direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4º de 2009) considera que esta brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói conhecimentos, sentidos e significados sobre a natureza e sobre a sociedade, apropriando e produzindo cultura na relação com o outro. Dessa perspectiva não se pode desconsiderar o direito das crianças à prioridade absoluta, estabelecida na CF/1988, no ECA/1990 e na LDB/1996.

Referir à criança como absoluta prioridade na Constituição Federal de 1988 é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira. A criança até então compreendida como objeto de tutela, passa a ser reconhecida como sujeito de direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente, ao jovem, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária,

além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Filho e Nunes (2013, p. 71) ressaltam que a educação das crianças, “concebidas, antes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos educacionais, e os movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças”.

Entre os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança no Brasil encontra-se o Mieib – Movimentos Interforuns de Educação Infantil no Brasil, a Campanha Nacional pelo Direito a Educação, que vem colocando como pauta frequente o direito das crianças, entre outros que vem se articulando em esferas municipais, estaduais e nacional com a intenção de defender o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Não se pode desconsiderar que algumas conquistas foram decorrentes de ações no âmbito internacional, entre elas, mediante a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia- Geral das Nações Unidas, da ONU, em novembro de 1959, com o objetivo primeiro de que a criança tivesse uma infância feliz e pudesse gozar em seu próprio benefício e no da sociedade, direitos e liberdades nela anunciados.

Ao definir o ano de 1979, vinte anos após a DUDC como o Ano Internacional da Criança, a ONU colocou em destaque o tema da infância. Dez anos se passaram e em 1989 a Assembleia-Geral das Nações Unidas, aprofundando a Declaração Universal dos Direitos da Criança, formulou a Convenção dos Direitos da Criança (uma carta magna para as crianças de todo o mundo), documento oficializado como lei internacional (FILHO; NUNES, 2013).

Esses e outros marcos foram inspiradores no âmbito nacional para a aprovação da lei 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente dos direitos humanos. Dessa forma, em 1990, 30 anos após a Declaração Universal dos Direitos da Criança que o Brasil as reconheceu como sujeitos de direitos. O Estatuto considera o direito da criança de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar, entre outros.

Muitos são os direitos textualizados nas legislações, muitas também, são as crianças que não usufruem destes,

Muitas crianças ainda não tem acesso a Educação Infantil, principalmente a creche - a falta de vagas, a dificuldade de locomoção, a pouca flexibilidade no atendimento, a oscilação do mercado de trabalho nas exigências de escolaridade dos pais são alguns dos principais desafios que provocam a busca de medidas alternativas (FILHO; NUNES, 2013, p. 81).

Entre essa parcela de crianças que tem seu direito à educação violado, ou negado, encontram-se as crianças do campo. Pensar sobre as infâncias no e do campo significa levar em consideração as diferentes formas de viver, sobretudo, as pluralidades de experiência humana.

Assim como “as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, também o conceito de campo exige hoje um olhar a partir do reconhecimento de sua complexidade histórica, contextual entre outras” (SILVA; SILVA e MARTINS, 2013, p. 14).

A definição e o significado do termo campo sempre esteve em meio a disputas, para a elaboração e distribuição de políticas públicas, desta forma faz-se necessário compreender que,

No exercício da política, tratar de campo e de rural significa discutir, em última instância, a democratização do acesso e da distribuição das terras, o enfrentamento da pobreza e das desigualdades regionais e o uso e o manejo do solo nacional, das águas e das reservas naturais. Evidencia-se assim que se propor a discutir campo é adentrar em uma arena de grandes debates político-acadêmicos. [...] Nessa batalha, travada como parte de um processo de definição e construção do desenvolvimento do país (FERNANDES, 2006) e de um horizonte utópico, refletem-se, portanto, posições que convergem ou distanciam-se da consideração de que, no campo brasileiro, existem vidas humanas. O campo pode ser visto como espaço de disputa vinculado unicamente à produção econômica, à produção e à exportação de alimento, às inovações, às tecnologias e ao mercado que, a partir e em torno dele, constrói-se e estrutura-se. Nessa abordagem a visão de campo tomado exclusivamente pelo processo de modernização de agricultura revela-se possível de acontecer, independente de sujeitos nele residindo (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 14).

Compreendemos campo não apenas vinculado à produção econômica, a maquinários e agricultura, tem-se a compreensão que no campo brasileiro, existem vidas humanas. Como um lugar em que as famílias produzem seu sustento, recriam modos de vida, vivem seus dramas, efetivam seus sonhos, realizam desejos, produzem relações sociais, econômicas e culturais.

A partir da concepção de campo como um lugar de vida, torna-se possível fazer a discussão referente às infâncias do campo. As autoras mencionam que ao utilizar a palavra “infâncias” no plural, “afirmam uma variedade de infâncias no próprio campo, que é resultado de um olhar que privilegia tanto a multiplicidade das infâncias como a dos campos em que eles vivem e que as constituem” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.16). Ou seja, são diferentes infâncias com diferentes realidades e contextos,

Crianças assentadas e da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidades de fundo de pasto, pantaneiras, crianças da floresta, por exemplo, vivem relações sociais, identitárias e com o ambiente construído e natural de forma diferenciadas, compondo assim possibilidades que se olhadas de perto, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação no mundo, de constituição e expressividade de si, por meio de diferentes linguagens (Idem, p.16).

As infâncias do campo e o próprio campo são vistos, assim, a partir dessa perspectiva, nas múltiplas dimensões que compõem e significam suas vivências e experiências. Desta forma, torna-se pertinente reconhecê-las como crianças sujeito do campo e não apenas sujeito no campo. “Propõe-se assim que a criança do campo seja visibilizada como sujeito que, em relação como outros segmentos geracionais, compõe, é afetada e afeta seu ambiente físico e social; é produto, mas também produtora das relações [...]” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 17).

Contudo, reconhecer o campo como um lugar de vidas, e reconhecer a criança como sujeito de direitos, implica em dar voz e vez as crianças que vivem nos diferentes campos. Gobbi e Finco (2013)<sup>7</sup>, destacam a necessidade de dar visibilidade a “escuta e visão daqueles cujas vozes e produções ainda teimamos em desconsiderar: poesia, dança, desenho, imagens, corpos, formas de organização social, vozes e modos de estar no mundo são calados.” (GOBBI; FINCO, 2013, p, 61).

São poucas as produções acadêmicas sobre a vivência das crianças nesse contexto, sendo este, um dos fatores que refletem no desconhecimento de suas histórias. Os sujeitos mencionados pelas autoras são participantes do movimento social na luta pela terra,

---

7 Ao investigarem as representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo realizando a pesquisa com meninas e meninos em assentamentos do MST. Convidam as crianças assentadas a dizerem e mostrarem através de desenhos e fotografias o modo como elas vivem e sentem suas infâncias.



conhecidos também em algumas marchas como Sem Terrinhas, muitas são as pautas das suas reivindicações entre elas o direito a educação, ganha evidência.

Existem diferentes formas e contextos de viver a infância, entre elas encontre-se as que vivem e se constituem em assentamentos. Para Gobbi e Finco (2013, p. 61) “Os assentamentos assumem distintas configurações, ganham vida após as desapropriações, constituem-se por distintos grupos sociais, são coletivos/individuais, agrícolas/ pluriativos, em lotes/agrovilas, com poucas/muitas famílias, entre tantas formas”. Conforme complementam,

[...] ao mostrar que os assentamentos não são apenas conjunto de moradores. Materialização de desejos coletivos, eles evidenciam as lutas e as marcas deixadas ao longo do tempo de existência de um movimento social. São iguais no que aproxima a luta por maior igualdade e justiça social. [...] Trata-se de uma forma de resistência às formas de lidar com a indústria e com a imposição do consumo. Percebe-se claramente o desejo de construção de projetos coletivos que avancem na direção de outro modo de organização social e econômica e, conseqüentemente, outras formas de relação social (GOBBI e FINCO, 2013, p. 62).

As crianças assentadas, sujeitos históricos e sociais produtores de cultura e identidade, evidenciam seu modo de vida, lutam e deixam marcas do desejo de outro mundo possível. Um dos espaços frequentados pelas crianças dos assentamentos são as cirandas infantis, sendo esses, espaços de trabalhos educativos para as crianças de forma itinerante (que ocorre nos momentos das marchas) ou definitivo (no próprio assentamento).

Percebe-se a infância como grupo social de direitos, que demandam novas formas de investigação, conforme ressaltam Gobbi e Finco (2013),

A vida das crianças no campo revela uma infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio a natureza. As criatividades dos brinquedos e das brincadeiras revela uma infância inventiva num cenário de possibilidades, espaços de brincadeiras postos num chão de terra batida. Revelam espaços ricos para criar, inventar e recriar novas brincadeiras (GOBBI e FINCO, 2013, p. 71).

Uma vida de liberdade e rica em possibilidades de criar e aventura-se nas diferentes brincadeiras, em detrimento uma vida de negligência frente a muitos dos seus direitos, a ausência de elaboração de políticas públicas sensíveis a seus mundos, que levem em consideração suas especificidades e modos de vida, ou em algumas realidades sobrevida.

Quanto à construção social da infância e a produção de desigualdades sociais, Fúlvia Rosenberg<sup>8</sup>, frente à dívida histórica do país com as crianças brasileiras, ressalta em seus escritos que,

A posição de subalternidade econômica das crianças no mundo Ocidental, no Brasil, particularmente em área rural, é atestada, como vimos, pelo maior índice de pobreza familiar na população tendo até 14 anos de idade. Tal situação se vê agravada para as crianças residentes em áreas rurais em decorrência da desigualdade de acesso a benefícios de políticas públicas estruturais, como saneamento, habitação, educação e saúde (ROSEMBERG, 2013, p. 257)

Evidencia-se a criança do campo como uma das mais afetadas pela pobreza e desigualdade social. A autora ressalta que, “a riqueza produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, residentes em área rural e entre crianças.” (ROSEMBERG, 2013, p, 258). As políticas sociais para as crianças brasileiras “são marcadas por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes seguimentos sociais [...]” (Idem, p. 258).

Portanto a desigual distribuição de rendimentos pelos seguimentos sociais, não é a única a preocupar. Rosenberg chama a atenção para “a desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos per capita inferiores para crianças e adolescentes.” (ROSEMBERG, 2013, p. 259). Ressalta que o descompasso entre “legal e real” marca a vida das crianças brasileiras, sobretudo as que vivem no campo, que nem sempre recebem o cuidado e atenção que a legislação lhes garante.

Neste capítulo, discutimos o direito a educação, ao referir-se a criança do campo como sujeito desse direito, encontramos como pressuposto de inviabilização da sua garantia e efetivação os paradigmas da desigualdade e da exclusão social.

Levando em consideração a criação do Programa Territórios da Cidadania com a intenção de promover a inclusão social e a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural. Questionamos neste trabalho em que medida as concepções e ações do programa podem contribuir para ampliar a garantia de direitos para os povos do campo, entre eles o direito a educação.

---

8 Uma das pesquisadoras que muito contribuiu para a discussão e denúncias referente à violação dos direitos das crianças no Brasil.

A inclusão social é um dos motivos que diferem os territórios da cidadania, em detrimento aos demais territórios, nomeados territórios rurais, ou territórios de identidade. Em especial a inclusão das mulheres nas discussões das políticas públicas. Estando a educação sempre esteve presente nas pautas reivindicadas pelas trabalhadoras do campo.

Portanto, propomos no capítulo seguinte um estudo conceitual e descritivo do Programa Territórios da Cidadania, para viabilizar posteriormente as análises referente as ações do programa para a educação, e suas contribuições quanto as políticas públicas de educação do campo.

## **CAPÍTULO 2**

### **O Programa Territórios da Cidadania: entre linhas e entrelinhas**

Neste capítulo, propomos um estudo das Políticas de Desenvolvimento Territorial no Brasil, uma discussão conceitual e descritiva da estrutura, composição e formato do Programa Territórios da Cidadania, ano de instituição; ministérios participantes; composição dos municípios integrantes, critérios de seleção, entre outras informações.

Realizamos o recorte em estudar as ações do Programa voltadas para a educação do campo no Estado de Goiás, com a intenção de perceber quais as convergências e divergências com as concepções da Educação do Campo. Nesse sentido, dedicamos um tópico deste capítulo para exposição do Programa no Estado de Goiás, refletindo sobre as populações e comunidades tradicionais, sendo estas um dos motivos da seleção dos municípios para implementação do Programa.

A organização deste capítulo baseou-se em descrever o Programa, e discutir conceitos-chaves encontrados nos documentos, dentre os quais destacamos as políticas de desenvolvimento territorial, o enfoque territorial, a concepção de cidadania e a garantia dos Direitos Humanos.

#### **2.1 Políticas de desenvolvimento territorial no Brasil**

A discussão sobre o desenvolvimento territorial no Brasil vem ganhando visibilidade nos debates científicos, assim como nas políticas públicas. Este acontecimento de acordo com Favareto (2010) está relacionado pela influência nos discursos, bem como pelas configurações da conjuntura nacional, e pelas experiências vivenciadas em outros países.

Favareto (2010) inicia a discussão referente às políticas de desenvolvimento territorial no Brasil sobre a ótica da desigualdade e pobreza, ressaltando o meio rural como um dos endereços preferenciais dos pobres no país. O autor afirma alguns antecedentes do planejamento regional e territorial no Brasil, abordando, por exemplo, o programa, “Luz para todos”, que contribuiu para a melhoria das condições de habitação no meio rural brasileiro. Contudo, tais programas dessa mesma conjuntura, não foram suficientes para modificar a realidade vivida no campo, fazendo-se está ainda presente nos dias atuais.

Ao referir-se as políticas públicas voltadas para a pobreza rural no Brasil e na América Latina, Berdegué et al. (2012) define como desenvolvimento territorial as dinâmicas territoriais rurais, as relações entre os tipos e os determinantes das dinâmicas territoriais rurais, uma vez que este vincula-se à discussão da pobreza rural.

Para Berdegué et al, a intenção das políticas públicas é buscar– declarar crescimento com maior inclusão social e mais sustentabilidade ambiental. No entanto, o autor pontua que na América Latina ainda estamos distante do quadro real desejado. A desigualdade continua sendo enorme 10% da população concentra mais da metade da renda, e os 20% dos pais pobres recebem menos de 5% da renda total. Isso em grande parte dos países (BERDEGUÉ et al, 2012).

Tendo a compreensão de território como o lugar em que as pessoas nascem, crescem, vivem e fazem seu trabalho, Berdegué et al (2012) ressaltam que as desigualdades podem estar no campo espacial ou territorial. Afirmam, que o Brasil é campeão em relação à desigualdade na América Latina e no mundo.

Frente às desigualdades presentes no Brasil, tornou-se emergencial uma discussão sobre a abordagem territorial com a intenção de alavancar a promoção de estratégias de desenvolvimento para o campo. Favareto (2010) considera a necessidade de elaboração de uma lei de desenvolvimento rural sustentável (LDRS). De acordo com ele está não deveria ser,

Somente para inaugurar como mais uma lei, mas sim para consolidar alguns elementos fundamentais necessários para garantir continuidade e cumulatividade nas políticas e investimentos públicos A LDRS deveria se desdobrar num instrumento mais operativo. Mas uma Política Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (PNDRS), não poderia ser somente uma declaração de diretrizes e intenções. Ela precisaria se estruturar em quatro eixos, condizentes com o conteúdo da abordagem territorial do desenvolvimento rural (FAVARETO, 2010, p.38).

Ao propor uma política nacional que operacionalizasse ações de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, o autor parte de reivindicações de integrantes de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e também de diferentes esferas do setor público. As reivindicações por sua vez buscam levar abordagens inovadoras que contemplasse a nova realidade do mundo rural (FAVARETO, 2010). Desta forma, quanto às reivindicações o autor considera que,

Nos documentos oficiais que definiram essa forma de atuação e mobilização social, é sempre presente a ideia de que as políticas públicas realizadas nas últimas décadas para a promoção do desenvolvimento rural no Brasil ou foram insuficientes ou não tinham o objetivo de proporcionar efetivas melhorias na qualidade de vida das populações do interior do país (Ministério do Desenvolvimento Agrário/Secretaria de Desenvolvimento Territorial, 2005-A, p. 9) (FAVARETO, 2010, p.69).

As Políticas Nacionais de Desenvolvimento Territorial foram iniciadas no Brasil a partir das articulações do Ministério de Desenvolvimento Agrário e posteriormente com a criação da Secretária de Desenvolvimento Territorial (SDT). Desta forma, o território passou a ser o foco das políticas de caráter desenvolvimentista dirigidas ao campo.

As ações e estratégias de desenvolvimento rural propostas nos territórios passaram a ser responsabilidade da SDT, a qual assumiu a formulação de Planos de Desenvolvimento Rural, estes por sua vez, identificam as prioridades levantadas pelos atores sociais e os agentes públicos, levando em consideração a real necessidade de cada território.

Mediante a elaboração dos planos de desenvolvimento rural, os atores sociais são convidados a participarem politicamente das ações e decisões do território. Para Favareto,

No fundo, existe um princípio de reivindicação, baseado na vontade de romper um longo histórico de exclusão política. [...] a definição de participação, vem de forma mais ambiciosa do que [...] nas políticas tradicionais de desenvolvimento. Este aspecto é um desenvolvimento da concepção de política pública, vista como uma oferta a partir do Estado, tal como tem prevalecido em muitas das estratégias de intervenção, para uma lógica de política a partir da demanda da sociedade. A participação tem evoluído juntamente com as políticas nas últimas décadas, ganhando um espaço significativo nos esquemas de definição de ações e na própria gestão dos instrumentos. A participação tem aumentado enormemente no alcance de uma maior eficiência nas ações públicas, ao incluir as visões e demandas manifestas dos atores e os próprios receptores dos instrumentos de intervenção [...] (FAVARETO, 2010, p.100).

Através da operacionalização do Programa Territórios de Identidade foi identificado as potencialidades de cada território, com a intenção de canalizar estratégias e ações sociais para o atendimento à pobreza. Alguns Territórios de Identidade foi redefinido para Territórios da Cidadania com o pressuposto de aprimorar a equidade nas oportunidades de desenvolvimento no mundo rural brasileiro (MDA, 2010).

## 2.2 Programa Territórios da Cidadania: da implementação à execução

No ano de 2003 o Ministério do Desenvolvimento Agrário -MDA criou a Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT e o Programa Nacional de Desenvolvimento Territorial – PRONAT, sendo este uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável com abordagem territorial. Em 2008 esta secretaria instituiu o Programa Territórios da Cidadania (PTC) sendo um programa do Governo Federal que se caracteriza como interministerial<sup>9</sup>, ou seja, conta com a participação e apoio de diferentes ministérios, em regime de colaboração entre Federação, Estados e Municípios.

Inspirado no PRONAT/MDA, o Programa Territórios da Cidadania foi implementado a princípio nos territórios rurais.

Assim, o primeiro critério para um território ser apoiado pelo Territórios da Cidadania era justamente que este fosse um dos territórios rurais apoiados pelo PRONAT. A priorização dos territórios rurais que seriam alvos do novo programa se deu segundo critérios objetivos e acordados entre os atores sociais de cada estado, com a participação dos respectivos conselhos estaduais (MACHADO, 2011, p.57).

A criação do Programa justifica-se a partir de uma ampla produção acadêmica e do rol de experiências nacionais e internacionais relacionadas ao desenvolvimento rural com enfoque territorial. A partir do Governo Lula em 2003, instituiu-se um novo formato de política, optando-se pela construção de uma nova institucionalidade – o território – fundada na representação dos interesses sociais e econômicos da agricultura familiar e que previa a coordenação e a articulação de um grupo de municípios, mantida uma identidade coletiva em torno de uma estratégia comum (MACHADO, 2011).

O Programa nasce como suporte e ação complementar aos Programas Brasil sem Miséria e Bolsa Família, com o objetivo de articular políticas de acesso à educação, à energia,

---

9 “De acordo com o art. 6º do Decreto que instituiu o Programa, ele conta com a parceria dos seguintes Ministérios: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Integração Nacional; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério de Minas e Energia; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Ministério da Cultura; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Ministério das Cidades; Ministério da Justiça; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério das Comunicações; Ministério da Fazenda; Secretaria - Geral da Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República; e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, sob. Coordenação da Casa Civil (BRASIL, 2008, p. 2).

aos produtos bancários, ao trabalho e à renda, viabilizando a continuidade da redução da pobreza e da desigualdade.

Para Rosa e Allebrandt (2011) o Programa Territórios da Cidadania possibilita o “auxílio do combate à pobreza e desigualdades sociais, permitindo que as famílias beneficiadas com o programa Bolsa Família possam emancipar-se e passar a não depender mais deste recurso, atingindo a inclusão social pelo trabalho.” (ROSA E ALLEBRANDT, 2011, p. 4).

O Decreto de 25 de fevereiro 2008, ainda vigente, estabelece como objetivo do PTC: “Promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.” (MDA, p. 1, 2008). Outro objetivo do programa é reforçar a prática da cidadania, e colaborar para a garantia dos direitos sociais previstos na Constituição Brasileira aos moradores do campo.

Conforme os documentos do MDA o diferencial do Programa Território da Cidadania é fazer chegar até o campo, políticas públicas, ou melhor, fazer com que as ações das políticas já existentes cheguem até o campo. Acrescenta que para isso, se faz necessário “coordenar investimentos e ações para ampliar a inclusão social e econômica de populações vulneráveis situadas em territórios rurais de identidade” (MDA, 2008).

O Programa está estruturado através de ações que abrangem três eixos: apoio às diversidades produtivas; cidadania e direitos e; qualificação de infraestrutura. Esses eixos são subdivididos em: 1) organização da produção; 2) ações fundiárias; 3) educação e cultura; 4) direitos e desenvolvimento social; 5) saúde, saneamento e acesso à água; 6) apoio à gestão territorial; e 7) infraestrutura. De acordo com o MDA (2010), esses eixos, objetivam realizar a promoção do desenvolvimento econômico e a universalização dos programas básicos de cidadania. Tudo isso se faz, por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável, que busca, principalmente, integrar as políticas públicas, com o propósito de reduzir as desigualdades.

De acordo com Machado (2011) conforme os três eixos, o programa vem buscando combinar ações de inclusão produtiva, formação de infraestrutura pública e acesso à direitos sociais e à cidadania, tendo como premissa a ampliação de oportunidades de melhoria de condições de vida de populações vulneráveis, parte da qual depende atualmente da rede de proteção social para subsistir com um mínimo de dignidade.



O PTC, através da delimitação de unidades territoriais, visa aproximar as escalas administrativas nacional, municipais e estaduais e, especialmente, as organizações sociais, com o objetivo de potencializar e expandir o acesso às políticas públicas para as populações excluídas, principalmente, aquelas situadas no campo. O programa “busca intensificar, de forma diferenciada, a atenção estatal para as áreas mais deprimidas, direcionando, além de ações comuns a outros lugares, políticas distintas que contam com a participação local de forma consultiva, deliberativa e propositiva” (CARVALHO e DAVID, 2011, p. 56).

A composição dos municípios integrantes do Programa, assim como os critérios de seleção, repercutem quanto ao fator social e econômico, caracterizados como as parcelas mais carentes, selecionando os territórios com os mais baixos IDEB, os integrantes do bolsa família, assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, indígenas, pescadores, regiões com agricultura familiar, além dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>10</sup>).

Rosa e Allebrandt (2011) destacam que o Programa Territórios da Cidadania é uma proposta de intervenção na realidade social, sendo este uma política pública federal que busca a integração das políticas com os demais entes federativos (ROSA e ALLEBRANDT, 2011, p. 1). Para os autores, o programa tem como centralidade o desenvolvimento local integrado e sustentável e a emancipação dos seus beneficiários.

Conforme Rosa e Allebrandt (2011) o programa é uma política pública de desenvolvimento territorial que tem como conceito chave para sua realização a gestão social. Os autores consideram que:

O Ciclo da Gestão Social proposto pelo MDA mostra que a gestão social do desenvolvimento territorial é, antes de qualquer coisa, um processo, um ciclo contínuo e retroalimentador que precisa ser sistematicamente acompanhado e avaliado em seus objetivos e resultados obtidos. Este ciclo envolve a sensibilização e a mobilização dos atores locais, que passam a construir uma visão compartilhada de futuro e do diagnóstico participativo da situação presente. Passa pelo planejamento e seu desdobramento em planos e projetos específicos, pela articulação das políticas e instrumentos necessários para dar vida a esse plano, e pelo monitoramento e avaliação. Independente de por onde este desenho se inicie, o fundamental é que ele cumpra os três grandes macroprocessos que, enfim, conformam o ciclo de gestão social das iniciativas de desenvolvimento dos territórios rurais: planejamento, organização e controle social (ROSA; ALLEBRANDT, 2011, p. 3).

---

<sup>10</sup> Índice de Desenvolvimento Humano, uma medida concebida pela Organização das Nações Unidas para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população, município, estado ou país. É importante destacar que no cálculo do IDH são computados fatores como: educação (anos médios de estudos), longevidade (expectativa de vida da população) e Produto Interno Bruto per capita.

No que se refere ao ciclo de gestão social o programa tem como premissa promover diálogo entre sociedade, sobretudo com os seguimentos organizados, associações e Movimentos Sociais, para definir as ações necessárias ao Território. Para isso, torna-se fundamental a criação de conselhos locais de desenvolvimento, iniciando com um diagnóstico participativo. A partir do diagnóstico levantam-se as principais necessidades locais levando-se em conta a pluralidade das trajetórias de desenvolvimento dos ecossistemas, as condicionantes culturais e históricas do lugar, bem como suas identidades e especificidades.

Conforme os documentos oficiais do MDA (2005),

A gestão social se dá tendo por objeto os planos e processos de desenvolvimento territorial, e não apenas as políticas do Governo Federal ou, menos ainda, somente as políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário. A própria ideia de desenvolvimento territorial pressupõe o ultrapassar dos limites setoriais, seja da economia, seja do limite das políticas públicas (MDA, 2005, p. 4).

A gestão social é composta pelos conselhos locais, estes “[...] tem reforçado a prática da cidadania e colaborado para a garantia dos direitos sociais previstos na CF/1988, por meio da integração e participação do Comitê Gestor Nacional, dos Comitês de Articulação Estaduais e dos Colegiados Territoriais.” (CARDOSO, 2013, p. 8).

Um dos objetivos que ancora o projeto e está enfatizado nos documentos de implementação do Programa é o de promover a economia local de modo sustentável, além de buscar inserir os atores locais nos espaços políticos e romper a tradição centralizadora do governo nas estratégias de desenvolvimento.

Rosa e Allebrandt (2011) ao analisarem os documentos do MDA para a realização de um relatório técnico ressaltaram que os resultados esperados no que se refere aos processos de desenvolvimento, contemplam quatro das principais dimensões: a dimensão econômica, a sociocultural, a político-institucional e a ambiental. Para Rosa e Allebrandt (2011) o programa se propõe inovador em termos de desenvolvimento territorial, enquanto possibilidade de pensar desenvolvimento no campo.

Machado (2011) constatou em entrevista com os gestores do PTC, que este caracteriza-se como uma adequação de certas políticas para atingir a públicos antes excluídos. De acordo com sua avaliação do entrevistado,

É claro que nessa aproximação da ação de governo pra realidade dos territórios, você descobre imperfeições das políticas e tem que adequá-las, como aconteceu com a farmácia popular, que visava beneficiar localidades com população acima de 90 mil habitantes, o que deixava 90% do público do PTC fora. Então adequou-se para 30 mil. Isso não incluiu todo mundo, mas já ampliou significativamente essa cobertura. É uma situação de redução da exclusão, pois existe uma lógica perversa de que a gente tem que operar com municípios muito bem organizados (MACHADO, 2011, p. 66).

Tais políticas têm sido disseminadas por organismos internacionais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), bem como por agências de cooperação como a Sociedade Alemã de Cooperação Técnica (GTZ) e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) – não só no Brasil como em quase todo o âmbito da América Latina. Segundo Marquez (2006), esses organismos multilaterais encontraram no Governo Federal grande abertura para projetos de desenvolvimento e exercem influências significativas inclusive na definição das linhas políticas de atuação do governo nessa área.

Para Fonseca (1998), Altman (2002) e Marquez (2006) muitas são as influências do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais no projeto educacional brasileiro. De acordo com Fonseca (1998), embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998; ALTMAN, 2002).

A proposta do Banco Mundial vem carregada de uma retórica assentada na necessidade de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, apresentando como centralidade as questões sociais. Segundo Altman (2002), desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. A autora ressalta que suas principais recomendações são: “uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o

trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária” (ALTMAN, 2002, p.79).

Conforme Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Compreendendo a educação, mediante uma lógica mercadológica, como um investimento, uma preparação para o mercado. Ao buscar compreender as políticas e estratégias do Banco Mundial para a Educação Infantil e identificar os projetos que visam a sua implementação no Brasil, Marquez afirma que o “Banco Mundial, tem investido na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para a primeira infância nos países em desenvolvimento, especialmente no Brasil” (2006, p. 17), ressalta ainda que muitas são as orientações conceituais e políticas do Banco para a Educação engajadas nos programas e projetos implementados no Brasil.

A intervenção sistemática do Banco nas políticas, estratégias, programas e reformas da educação pública foram construídos no transcorrer da história educacional brasileira, com o consentimento do governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, alinhadas às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, restaurando os mecanismos de acumulação do capital e o favorecimento dos princípios do mercado em detrimento das instituições nacionais, de amparo social e de proteção aos trabalhadores, comprimindo os direitos sociais (MARQUEZ, 2006, p. 17).

Desta forma, avaliamos como pertinente compreender as intenções e articulações entre as políticas públicas e as Organizações Internacionais para qualificar a discussão dos programas de governo, entre eles o programa aqui analisado, o Programa Territórios da Cidadania, aprofundando o debate cunhado na lógica das ações de vertentes desenvolvimentistas voltadas para o campo educacional, sobretudo aquelas voltadas ao meio rural.

Foi na perspectiva do desenvolvimento local sustentável que teve início o Programa, criado em 2008, foram laçados já na abertura 60 territórios, em 2009 esse número dobrou para 120, número que permanece até os dias atuais. Esses 120 territórios, encontram-se espalhados nas cinco regiões brasileiras: são 27 situados no Norte, 56 no Nordeste; 10 no Sul; 15 no Sudeste e 12 no Centro Oeste. Destes 12 Territórios no Centro Oeste 3 localizam-se no Estado de Goiás, sendo eles o Rio Vermelho, Chapada dos Veadeiros e Vale do Paranã.

A seguir passo a tratar do processo de implementação do PTC no Estado de Goiás, de modo a situar as análises posteriores que serão focadas nas ações do PTC voltadas para a educação destinadas às crianças camponesas no Estado.

### 2.2.1 O Programa no Estado de Goiás

O Estado de Goiás é composto por 246 municípios, destes 36 estão incluídos no Programa Territórios da Cidadania, distribuídos ao longo dos três Territórios no Estado, sendo eles: Território da Cidadania Chapada dos Veadeiros<sup>11</sup>, Território da Cidadania Vale do Paranã<sup>12</sup> e Território da Cidadania Vale do rio Vermelho<sup>13</sup>.

De acordo com os dados do Programa, os três territórios que compõem o Estado de Goiás abrigam um população de 307.883 pessoas, das quais 91.519 vivem no meio rural. Nos três territórios há 13.152 agricultores familiares, 4.229 famílias assentadas, nove famílias de pescadores, sete comunidades quilombolas e uma terra indígena. Conforme melhor explicita o quadro a seguir:

**Quadro 1:** Dados Territórios da Cidadania em Goiás

Território	Nº de Municípios	População Total	População Rural	Agricultores Familiares	Famílias Assentadas	Famílias de Pescadores	Comunidades Quilombolas	Terras Indígenas
Chapada dos Veadeiros	8	59.537	21.398	2.022	925	--	6	1
Vale do Paranã	12	100.038	35.471	3.002	2.157	--	1	---
Vale do Rio Vermelho	16	148.308	34.650	8.128	1.147	9	---	---

Fonte: BRASIL. MDA, 2008.

11 Englobando os municípios de Alto Paraíso, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João D'Aliança e Teresina de Goiás.

12 Contemplando os municípios de Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Posse, São Domingos, Simolândia e Sítio D'Abadia.

13 Estando inseridos os seguintes municípios: Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Córrego do Ouro, Goiás, Guaraíta, Heitorai, Itaberaí, Itaguari, Itaguaru, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossâmedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás e Uruana.

Além dos três Territórios inseridos em Goiás, existe também o Território das Águas Emendadas envolvendo o Estado de Goiás, Minas Gerais e o Distrito Federal (GO/MG/DF), é composto por 11 municípios: Brasília, Buritis, Cabeceira Grande, Unaí, Água Fria de Goiás, Cabeceiras, Formosa, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Planaltina e Vila Boa. Conforme destacado na figura a seguir:

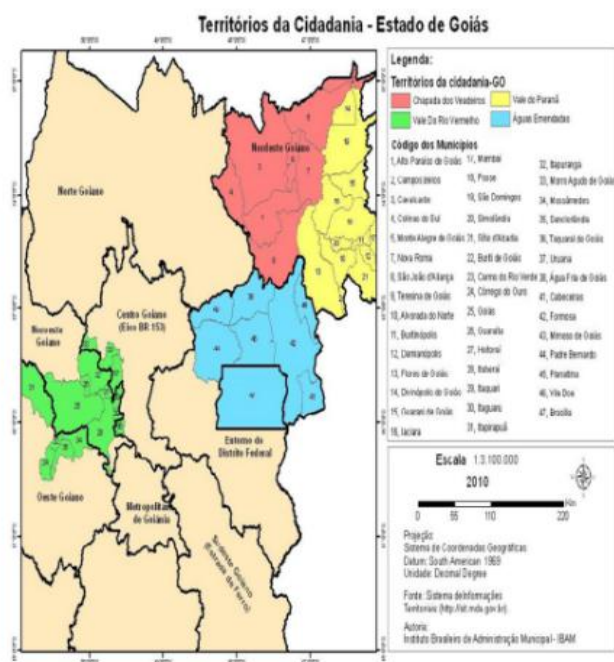


Figura 1 – Territórios da Cidadania - Estado de Goiás  
 Fonte: GOIÁS. Secretaria de Estado das Agências Goianas de Habitação, 2012

Compõem o PTC os municípios goianos de situação econômica mais precária e carentes, caracterizados como a parcela com os mais baixos índices no IDEB, com um grande contingente de integrantes do Programa Bolsa Família, grande parte assentados da reforma agrária, e também com os menores Índice de Desenvolvimento Humano. Fazer referência a parte mais carente do Estado, nos remete para além das periferias das grandes cidades para uma significativa parcela da população que vive no meio rural. Essa população enfrenta uma série de dificuldades, dentre elas a de acesso a serviços básicos como saneamento, água potável, energia elétrica, saúde, educação, qualidade de vida, entre outros. Esta discussão diz respeito também à garantia de Direitos Humanos, ou seja, garantia do direito à vida e não à sobrevivência, o direito de ter garantido condições de exercício da dignidade humana.

Mediante essa situação observado no meio rural a ausência do exercício da cidadania, Lima e Almeida (2012) afirmam que,

O morador do campo se encontra incapaz de agir diante de uma economia cada vez mais modernizada e excludente. Além disso, o mesmo é muito mais privado de direitos que a maioria dos moradores da cidade, pois os serviços públicos essenciais lhe são negados, sob o pretexto de não haver recursos para fazer chegar saúde e educação, água e eletricidade e tantos outros serviços essenciais (LIMA e ALMEIDA, 2012, p. 92).

No espaço do campo brasileiro são muitas as desigualdades sociais e econômicas, de um lado grandes agricultores, proprietários de milhares de hectares de terras, de outro integrantes da agricultura familiar, e comunidades que vivem às margens das políticas públicas. São estas comunidades que integram o PTC e para as quais voltamos nosso olhar neste trabalho.

### **2.2.1.1 Comunidades/Populações no Estado de Goiás**

O Estado de Goiás é composto por diferentes grupos e comunidades, entre elas encontram-se os quilombolas, indígenas e ciganos. Essa diversidade é um dos critérios que orientou a escolha dos municípios que deveriam compor os Territórios da Cidadania no Estado.

Carvalho e David chamam a atenção para a relevância de discutir a situação das “populações rurais historicamente desassistidas, como os agricultores familiares, assentados, quilombolas, povos indígenas e pescadores, os quais equivalem aos povos que vivem no campo sob a condição de uma produção de base familiar.” (CARVALHO e DAVID, 2011, p. 61) que em sua maioria têm como objetivo a subsistência. Nesse sentido destacam que,

Mais recentemente, sobretudo, na última década, visando amenizar desigualdades sociais extremas, intensificou-se a implementação de políticas públicas dirigidas aos sujeitos que se caracterizam por exercer pequena exploração familiar ou coletiva da terra e/ou água como meio de subsistência. Conquistas, as quais são fundamentalmente resultantes de constantes reivindicações dos movimentos sociais (CARVALHO; DAVID, 2011, p. 56).

Ao mesmo tempo em que se destaca a riqueza cultural das comunidades quilombolas, elas figuram entre os grupos sociais presentes no Estado, como um dos mais social e economicamente desassistidos. Lima e Almeida destacam esse aspecto afirmando que essas populações possuem uma identidade territorial e cultural que guardam íntima relação com o

Cerrado, principal bioma do nosso Estado entendem esses autores que quando falamos em identidade cultural estamos nos referindo a uma identidade “composta por elementos que, juntos, formam um todo integrado e inter-relacionado, como a língua, a história, o território, os símbolos, as leis, os valores, as crenças e outros elementos tangíveis, incluindo a tecnologia” (LIMA e ALMEIDA, 2012, p. 91).

As comunidades tradicionais presentes na região norte do Estado de Goiás, especificamente as que vivem nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, juntamente com as comunidades quilombolas são integrantes do Território da Cidadania Chapada dos Veadeiros,

Em termos numérico e histórico está entre as maiores do país, ocupando uma área de 253,2 mil hectares, com uma população estimada de 3.752 habitantes, segundo Almeida (2010). Em 1991 esse território foi reconhecido como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, pela Lei Complementar do Estado de Goiás, número 11.409-91. Estas comunidades quilombolas encontram-se entre os Vãos da Serra Geral, parte ocupado pelo vale do Rio Paranã e seus afluentes, às bordas da Chapada dos Veadeiros, na qual se encontra o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (LIMA; ALMEIDA, 2012, p. 90).

Lima e Almeida (2012) destacam que “a memória do grupo representa a formação e representação da cultura e identidade de um povo. Nesse sentido, ela atua como um saber, formando tradições e caminhos como canais de comunicação entre dimensões temporais”.



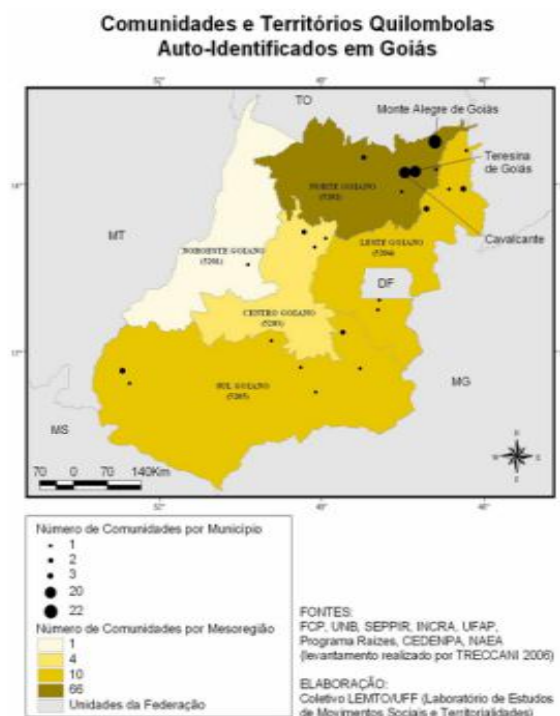


Figura 2– Comunidades e Territórios Quilombolas Auto –Identificados em Goiás  
 Fonte: GOIÁS. Secretaria de Estado das Agências Goianas de Habitação, 2012

Em Goiás o maior número de quilombolas se concentra nas comunidades Kalungas. Em meio à batalha pela terra, os quilombolas são cada vez mais conhecidos pela preservação da identidade e se mantiveram em isolamento geográfico e cultural por cerca de 300 anos, passando a ter maior contato com a sociedade a partir da década de 80. Somente nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, são centenas de comunidades quilombolas e agrupamentos de base familiar, caracterizada como a maior comunidade remanescente de quilombo do Brasil, ocupando uma área de 253 mil hectares de cerrado, próximo à Chapada dos Veadeiros (GOIÁS, 2012, p. 25).

Observa-se ainda que, conforme levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social – MDS de Comunidades Quilombolas (2009), vários municípios da região abrigam comunidades quilombolas: Alto Paraíso de Goiás (comunidade Vão do Rio Oção); Campos Belos (comunidades Brejão e Taquarassu); Colinas do Sul (comunidade José Coletto); Flores de Goiás (comunidades Amendoim e Flores); Iaciara (comunidade Extrema); Nova Roma (comunidade Magalhães e Abobreira); Posse (comunidades Baco Pari, Olhos D’Água e Três Bocas); São Domingos (comunidade São Domingos

Galheiros); São João D’Aliança (comunidade Forte). (GOIÁS, 2012, p. 25). O Estado de Goiás, possui várias comunidades quilombolas, muitas delas organizadas em associação, conforme dados da Secretária Estadual de Habitação constantes na tabela abaixo.

**Quadro 2:** Comunidades Quilombolas em Goiás por Municípios

<b>Comunidade</b>	<b>Município</b>
Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata	Aparecida de Goiânia
Associação Quilombola Baco Pari	Posse
Associação Quilombola de Minaçu	Minaçu
Associação Quilombola Kalunga	Cavalcante
Associação Quilombola Nossa Senhora Aparecida	Cromínia
Associação Quilombola Benedito da Luz da Zagaia 20 casas	Uruaçu
Associação Quilombola Antônio Borges	Uruaçu
Associação de Remanescentes de Quilombo de Pombal	Santa Rita do Novo destino
Associação Quilombola do Distrito do Forte São João da Aliança	São João da Aliança
Associação Quilombola Balbino dos Santos	Santa Rita do Novo destino
Congo Beira Mar e Moçambique Navio Negreiro Itumbiara	Itumbiara
Associação Quilombola Tomás Cardoso – Goianésia	Goianésia
Quilombo Mesquita Cidade Ocidental	Cidade Ocidental
Associação Quilombola do Cedro	Mineiros
Associação Quilombola Chico Moleque	Mineiros
Associação Kalunga de Cavalcante	Cavalcante
Associação Quilombola Balbino dos Santos	Barro Alto
Associação Quilombola Nova Roma	Nova Roma

Fonte: GOIÁS. Secretaria de Estado das Agências Goianas de Habitação, 2012.

Cada grupo possuem suas identidades culturais e territoriais, seja quilombolas, indígenas, assentados, famílias de pescadores, agricultores familiares entre outros que integram os Territórios da Cidadania no Estado de Goiás.

No que se refere às especificidades e singularidades dos diferentes grupos elencados, Lima e Almeida (2012) afirmam que,

[...] é preciso considerar que cada grupo de quilombolas possui singularidades que não podem ser reduzidas a definições históricas ou simples ideias de isolamentos, de fugas e de união entre os grupos. Embora essas comunidades desconheçam o passado que lhes são imputado, se reconhecem em uma identidade coletiva, consideram-se depositários desse patrimônio e responsáveis por transmiti-lo para gerações futuras (LIMA; ALMEIDA, 2012, p. 100).

As políticas afirmativas, a partir dos anos 1980, necessárias ao processo de reconhecimento de populações remanescentes de quilombos, assumiram uma grande importância no processo de reformas constitucionais, por meio das quais essas comunidades passaram a ter a possibilidade de reivindicar seus direitos como remanescentes quilombolas (LIMA e ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que a partir da criação e das ações de apoio da Fundação Cultural Palmares<sup>14</sup>, os Kalungas passaram a ter interesse por se identificarem como quilombolas. Por meio de políticas governamentais, os mesmos vêm tomando consciência da importância de suas raízes, de seus saberes e de sua identidade. Conforme o artigo 2º do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003,

[...] consideram-se os remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, p. 1).

Muitos são os costumes e as práticas sociais que afirmam suas especificidades. Entre essas práticas estão as festas, a religiosidade, a agricultura, o uso dos recursos naturais, a

---

14 Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares, busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. É a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Fonte: [www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br). Acesso: 20/05/2016.

culinária, a convivência entre as famílias, entre outras. Esses costumes, também se mostra presente para as comunidades indígenas.

Já em relação a esses últimos, de acordo com o Plano de Habitação de Interesse Social do Estado de Goiás elaborado em 2012, “a população indígena em Goiás aproxima-se de mil habitantes. 39.781 hectares perfazem a soma das quatro áreas indígenas atualmente existentes no estado – três das quais se encontram demarcadas pela FUNAI.” (GOIÁS, 2012, p. 25).

Tais áreas localizam-se nos seguintes Municípios: Aruanã, Cavalcante, Colinas do Sul, Minaçu, Nova América e Rubiataba. Atualmente as reservas e terras indígenas de Goiás estão localizadas na parte centro e norte do estado de Goiás, de acordo com dados da FUNAI e do Ministério Público Federal. Conforme mapa e quadro a seguir:

### Mapa: Terras Indígenas em Goiás



Figura 3: Terras indígenas em Goiás. Fonte: Ministério Público Federal. Disponível em: <http://www.prgo.mpf.mp.br/indios-e-minorias/terras-indigenas-em-goias.html>. Acesso em 20/05/2016

Das terras indígenas no Estado apenas uma está inserida no Território Chapado dos Veadeiros de Etnia Avá- Canoeiros no município de Colinas do Sul. Os demais municípios

que possuem terras indígenas não integram o Programa Territórios da Cidadania. Conforme indica o quadro abaixo:

**Quadro 3:** Comunidades Indígenas de Goiás por município

TERRA INDÍGENA	ETNIA	UF	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE(ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Avá-Canoeiro	Áva-Canoeiro	GO	Colinas do Sul, Minaçu	38.000,0000	Declarada	Tradicionalmente ocupada
Carretão	Tapuia	GO	Nova América, Rubiataba	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Carretão I	Tapuia	GO	Nova América, Rubiataba	1.666,4512	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Carretão II	Tapuia	GO	Nova América	77,5043	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Karajá de Aruanã I	Karajá	GO	Aruaná	14,2569	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Karajá de Aruanã III	Karajá	GO	Aruaná	705,1748	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: FUNAI (2016). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 20/05/2016

Outro grupo de comunidades tradicionais presente no Estado de Goiás são os Ciganos com seus costumes, tradições e crenças, são um povo amante da música, das cores alegres e da dança (VAZ, 2005).

Os grupos de ciganos no Estado são marcados por uma trajetória de poucos direitos. Vaz (2005) ressalta que, “costuma-se definir os ciganos como sendo o povo que não tem residência fixa, que não tem uma pátria, que não tem emprego [...]” (VAZ, 2005, p. 95), ou seja, aquele que falta, terra, moradia fixa, direitos.

Vaz afirma que esta não é a forma correta de definir as comunidades ciganas pois “[...] não se pode explicar os ciganos pelo que lhes falta, tendo como ponto de referência a nossa sociedade, pois assim, deixa-se de ter uma melhor compreensão da sua realidade” (VAZ, 2005, p. 95).

Ao considerar que cada grupo tem as suas singularidades culturais, deve-se reconhecer as especificidades de cada comunidade no momento de reivindicações por direitos, entre eles o direito à educação, de forma a contemplar as necessidades de cada comunidade levando em consideração a cultura, as vivências, costumes e práticas sociais.

### 2.3 Territórios e Territorialidades

A discussão sobre território está presente em diferentes áreas do conhecimento científico, desde a Etologia, da qual surgiram as formulações iniciais sobre territorialidade, passando pela História, Ciência Política, Antropologia e Sociologia, até aportar na Geografia, na qual se constitui um dos conceitos básicos (DANTAS E MORAIS, 2008). Somente recentemente vem sendo aprofundada também na esfera das discussões sobre educação.

De acordo com a etimologia da palavra, território deriva do vocábulo latino *terra* e, nessa língua, corresponde *territorium*. Contudo, Haesbaert (2005), destaca que,

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-terror* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “*territorium*” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2005, p. 6774).

Sobre os conceitos de território e territorialidade, Dantas e Morais, (2008) ressaltam que muitas são as definições de território, que no próprio âmbito da Geografia, existem diferentes definições que variam em função de uma abordagem jurídica, social, cultural, ou mesmo afetivas<sup>15</sup>. As autoras afirmam, que a definição do conceito e suas problematizações “se ancoram em aspectos vinculados a relações que a sociedade estabelece com a natureza, mediadas por mecanismos de apropriação, dominação, ocupação ou posse de uma fração do espaço.” (DANTAS e MORAIS, 2008, p. 5).

O Programa Territórios da Cidadania nasce de uma política territorial, desta forma, os conceitos de território e territorialidades, são relevantes para a compreensão do Programa. De acordo com os documentos oficiais no portal do Programa, este compreende o território caracterizado por um conjunto de municípios unidos pelo mesmo perfil econômico e ambiental, além de possuir identidade e coesão social e cultural (MDA, 2009).

Ao discutir as políticas de desenvolvimento territorial no Brasil, buscamos nos ancorar em uma definição de território que fosse além da divisão geográfica entre os municípios, mas sim como “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, envolvendo sempre as relações de poder, tanto poder no sentido mais concreto, de dominação,

---

15 Além é claro das definições nos outros campos teóricos.

quanto poder no sentido mais simbólico, de apropriação, relacionando-se à várias dimensões, entre elas política, cultural, econômica e natural (HAESBAERT, 2005). Ou seja, como um elemento de disputas e conflitualidade, capaz de gerar constantes enfrentamentos entre diferentes grupos e interesses sociais, como por exemplo entre o campesinato e o agronegócio (PIRES, 2012).

Na formação do território integram-se municípios com a mesma característica econômica e ambiental, identidade e coesão social, cultural e geográfica. Conforme entende o MDA:

Maiores que o município e menores que o estado, os territórios demonstram, de forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade. Isso facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões (MDA, 2009, p, 3).

Cada território possui uma organização (Colegiado) competindo a esses a elaboração do Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável (PTDRS). O Programa tem como princípio a criação de territórios para favorecer a estratégia de planejamento e gestão territorial, articulando em formato de ciclo de gestão, tendo como componentes a matriz de ações, os debates territoriais, o plano de execução, detalhamentos, demandas e o relatório de execução.

O Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA, 2005) desde a criação dos territórios rurais, anteriores a criação dos territórios da cidadania, ressaltava como definição de territórios como sendo um espaço físico,

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

Santos (2013) ao escrever sobre o espaço do cidadão discute o conceito de território. Inicia com a diferenciação de espaço e território. Para ele o espaço é uma organização histórica que abrange a totalidade da vida social. O espaço seria o habitat do homem, e seu

lugar de vida, sendo este o originador do espaço. Já o território é definido com o espaço físico da sociedade, com área e regras definidas e geradas devido às ações desta sociedade.

Para Santos (2013) o território está contido no espaço, e o espaço no território, num movimento dialético. Sendo o território o local onde se realizam atividades a partir da herança cultural de um povo, construindo uma fração do espaço. Observa-se uma diferenciação nos conceitos de espaço e território, mas também uma indissociabilidade entre ambos.

Nesse sentido, Haesbaert apresenta uma discussão sobre espaço e território ressaltando suas distinções que perpassam os processos denominados por Lefebvre de apropriação e dominação. Ressalta que a diferença entre o espaço social e o território é que o primeiro aparece de maneira difusa por toda a sociedade, enquanto “o território e os processos de desterritorialização devem ser distinguidos através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, que de fato controlam esse(s) espaço(s) e, conseqüentemente, os processos sociais que o(s) compõe(m)” (HAESBAERT, 2005, p. 6775).

O mesmo autor destaca a necessidade de dar visibilidade aos sujeitos que compõe cada território, afirmando que,

Enquanto “continuum” dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/ sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc (HAESBAERT, 2005, p. 6776).

Desta forma, para Haesbaert (2005, p. 6775), “enquanto “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”. No que se refere ao conceito de território o autor ressalta que este em qualquer acepção, “tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2005, p. 6775).

Para melhor desenvolver o conceito de território, Haesbaert, apresenta uma possibilidade de agrupar as várias concepções de território em quatro vertentes básicas: política, cultural, econômica e natural. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que



essa separação ocorre apenas para fins de análise, pois a dinâmica territorial, muitas vezes, conjuga várias dimensões.

A primeira dimensão de análise do conceito de território mencionada pelo autor, é a dimensão **política** que se refere às relações espaço-poder, em geral, ou jurídico-político, que dizem respeito às relações espaciais que se estabelecem na esfera do Estado-Nação. Nestas, o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder. A segunda dimensão de análise é a **cultural** esta delimita o território a partir da teia de representações e subjetividades que se enraízam em porção do espaço território, dando-lhe identidade. Desta forma, o território é visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. A terceira dimensão mencionada pelo autor é a **econômica** para ele focaliza o espaço como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais; e na relação capital-trabalho, como produto da divisão territorial do trabalho. A quarta e última dimensão de análise do conceito de território é a dimensão **natural** que emprega uma noção de território baseada nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento natural dos homens em seu ambiente físico (HAESBAERT, 2005).

No que se refere à territorialidade ou à “contextualização territorial”, “tem-se que esta é inerente à condição humana, [...] sendo muitas vezes entendida no âmbito da dimensão simbólica do território.” (DANTAS E MORAIS, 2008, p. 9). Buscamos compreender a complexidade da relação território e territorialidade, nos apoiando no diálogo que vem sendo construído entre diferentes campos e áreas de estudo que se dedicam a essa temática, de maneira que pudéssemos perceber e destacar qual noção orienta o Programa Territórios da Cidadania.

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, “pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2005, p. 6776).

Uma vez que todo território é ao mesmo tempo funcional e simbólico, afirma Haesbaert que portanto:

(...) todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. O

território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (“lar” para o nosso repouso), seja como fonte de “recursos naturais” – “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (HAESBAERT, 2005, p. 6776).

Muitas são as definições conceituais de territorialidade, desde uma ação dos agentes sobre o território, como a organização no espaço, ou como o significado que se dão ao lugar em que vive ou dele usufrui. Filho ao estudar a territorialização, a produção e sociabilidade em um quilombo do centro norte mineiro, afirma que o debate sobre os processos de territorialização,

[...] envolve normalmente contextos em que houve expropriação de terras e corresponde a uma certa ambivalência teórico conceitual - territorialização / desterritorialização, ligada a princípio, a uma dimensão espacial concreta - o *território* -, mas também ao conjunto de relações sociais e das representações sobre o espaço em que se dão essas relações.” (FILHO, 2008, p. 88).

Para Filho os processos de territorialização “incluem não apenas a dimensão material, mas também a dimensão simbólica e política, compreendendo as relações internas ao grupo e as relações deste com as demais categorias identitárias” (FILHO, 2008, p. 88). Sobre as dimensões simbólicas e políticas o autor complementa que,

Da promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais o conceito de *terras tradicionalmente ocupadas* tem ampliado seu significado, coadunando-se com os aspectos situacionais que caracterizam hoje o advento de identidades coletivas, e tornou-se um preceito jurídico marcante para a legitimação de territorialidades específicas e etnicamente construídas, conjugando assim direitos civis e direitos consuetudinários (FILHO, 2008, p. 89).

Quanto ao conceito de identidade territorial, na perspectiva da territorialidade, Gehlen (2006) afirma que a identidade é historicamente construída em conflitos, uma vez, que está atrelada às transformações no território social, possibilita afirmações identitárias socioculturais. Para o autor,

A Identidade sociocultural, remete à condição de existência privada, referenciada no mundo intra, expresso por relações interativas com “seu”

meio social definido culturalmente. Privado no sentido da história pessoal de referenciar-se à determinada (aquela) totalidade cultural na qual tem pertencimento. Cada um se define pela semelhança, pelos gostos, pelo cheiro, pelos hábitos, validados pelos que pertencem ao mesmo privado, à mesma cultura, se entendem por gestos, meias palavras. As normas são de tradição, de consenso e, em geral não escritas (GEHLEN, 2006, p. 269).

Desta forma o território se constitui com uma sobreposição dessas camadas culturais, indetentárias, pautada pela organização social, econômica, cultural e política, “as identidades são múltiplas e valorizam as tradições, as diferenças, em alguns casos negando valores absolutizados como o do trabalho. A identidade valoriza a cultura local.” (GEHLEN, 2006, p. 271). Filho acrescentaria que “a territorialidade é o contrato social nela implícito e dela decorrente é uma totalidade que se impõe à pessoa, levando-a a seguir regularidades e mesmo regras obrigatórias, engendrando práticas que asseguram a reprodução do grupo social como um todo.” (FILHO, 2008, p. 92).

No que se refere ao conceito territorial, Little (2002) ressalta que o sentido de pertencimento a um lugar específico e a profundidade histórica da ocupação guardada na memória social, são fatores que conformam similaridades entre todos os povos tradicionais. Desta forma, o autor compreende territorialidade como o, “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território” (LITTLE, 2002, p. 3).

Pires (2012, p. 38) conceitua o território como espaço de ação e poder. Especifica como territórios usados aqueles que são objeto de ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Ressalta que “o território só se torna um conceito utilizável para a análise social quando é pensado a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam”.

Desta forma é pertinente questionar quem são os sujeitos que compõem esses territórios? Pires (2012) nos convida a pensar sobre o conceito de território mediante as disputas existentes entre estratégias distintas dos sujeitos, que constituem os territórios do campo brasileiro. O primeiro de acordo com a autora é aquele que acentua o processo de crescimento econômico com forte vocação exportadora na área agrícola, e o segundo valoriza os processos de desenvolvimento sustentável aliado à ideia de justiça e/ou equidade social, ou seja, o agronegócio e o campesinato (PIRES, 2012). Complementa que,

O território é um dos principais elementos da questão agrária e é disputado pelos sujeitos e pelas instituições. A propriedade da terra é o tipo de território que está em disputa na questão agrária. O campesinato e o agronegócio produzem seus territórios como condições de suas recriações por meio da territorialização. Esse processo gera conflitualidade por meio dos enfrentamentos entre essas diferentes relações sociais (PIRES, 2012, p. 39).

O Agronegócio e o campesinato se constituem como atores dos territórios no campo brasileiro. Para Pires (2012) a concepção de campo deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra, ressalta que “é no território que os povos do campo reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a sua permanência na terra. E, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural, educacional e ambiental.” (PIRES, 2012, p. 38).

Ambos os atores que compõem os territórios, o agronegócio e o campesinato disputam projetos distintos. Para Fernandes (2005) tal disputa produz, no interior da questão agrária, um processo conflitivo, pois “conflito agrário e desenvolvimento são processos inerentes da contradição estrutural do capitalismo e paradoxalmente acontecem simultaneamente e a questão agrária sempre esteve relacionada aos conflitos da terra” (FERNANDES, 2005, p. 2).

Ocorre, então, uma dupla compreensão do conceito de território, ou concepções divergentes, revelando os distintos usos dos territórios. “Enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção da sua cultura, para o agronegócio a terra é lugar somente de produção [...]” (PIRES, 2012, p. 41).

De acordo com as considerações aqui elencadas, fica claro que o território é um produto histórico de processos sociais e políticos, o que implica em compreender as especificidades culturais de cada grupo, assim como a multiplicidade de territorialidades, compondo identidades culturais construídas de diferentes formas, de diferentes maneiras em diferentes momentos. Contudo, após compreendermos a discussão de territórios e territorialidades, na perspectiva de análise do Programa Territórios da Cidadania, considera-se relevante uma reflexão sobre as concepções de cidadania, e de acesso á direitos.

## 2.4 Quanto as concepções de Cidadania e a garantia dos Direitos Humanos

O conceito de cidadania está diretamente associado à vida em sociedade estando sua origem ligada ao desenvolvimento da polis grega entre os séculos VIII e VII a.C, e as condições de igualdade civil e política ali observadas (REZENDE FILHO e NETO, 2001). No entanto, essa ideia sofreu variações ao longo da história.

Ao discutir a historicidade do conceito de cidadania Rezende Filho e Neto (2001) afirmam que na Grécia antiga, confundia-se cidadania com o conceito de naturalidade, assim considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas, o qual poderia usufruir todos os direitos políticos. Os estrangeiros, e os escravos proibidos de ocuparem-se da política, dedicavam-se às atividades mercantis. Por muitos anos o conceito de cidadania esteve imbricado ao nascimento, ou seja, ao grupo social que pertencia.

A definição de cidadania é complexa, uma vez que não se trata de um conceito a histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço, não podendo ser analisado desconexo dos momentos históricos. Para Ferreira (2013),

Ser cidadão na época do Brasil – colônia, durante o período da escravatura ou dos regimes militares, em comparação com a situação de hoje é completamente diferente. Da mesma forma, é diferente a concepção de cidadania que se tem na Alemanha, Estados Unidos ou no continente europeu em relação ao Brasil. Isto ocorre não apenas pelas “regras que definem quem é ou não titular da cidadania, mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos” (FERREIRA, 2013, p. 8).

Ainda é presente a compreensão de cidadania ligada à concessão de direitos políticos. Contudo, Ferreira (2013) considera que o termo cidadania implica não apenas direitos políticos, mas também o reconhecimento e a concretização dos direitos civis, e sociais, classificando esses como:

***Direitos civis:*** correspondentes ao conjunto das liberdades individuais estabelecidas por meio da igualdade jurídica; Compreende-se o direito de liberdade, como o direito que tende a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares uma esfera de liberdade em relação ao Estado; ***Direitos políticos:*** referentes ao exercício do poder, e são estabelecidos por mecanismos de participação social e política; Os direitos políticos, segundo BOBBIO são aqueles os quais – concebendo a liberdade

não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); **Direitos sociais:** que se apresentam como o conjunto das garantias mínimas do bem-estar econômico, de acordo com os padrões culturais aceitos por uma sociedade. São regidos pelo signo da igualdade e visam ao bem estar social. Os direitos sociais expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores – como os do bem estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado (FERREIRA, 2013, p. 6).

Ao que compete a cidadania, Habermas (2003) destaca a necessidade de pensar em uma política sensível às diferenças, capaz de reconhecer as minorias culturais, raciais e religiosas. Pensar nos diferentes grupos de pessoas humanas, e questionar quem são os humanos a que pertencem esses direitos.

Tendo este trabalho a cidadania, a educação e os direitos humanos como elementos centrais na discussão da criança como sujeito de direitos, é preciso atentar-se para o reconhecimento e a concretização dos direitos, a partir da compreensão da cidadania e da democracia. Já discutimos a concepção territorial, agora torna-se pertinente refletir qual a concepção de cidadania imbricada no Programa que ganha o termo em seu título “Territórios da Cidadania”.

Quanto a prática da cidadania no âmbito territorial, para Cardoso (2013) o nome do Programa deveria na verdade ser intitulado “Territórios da Estadania” em vez de “Territórios da Cidadania” ao realizar a crítica ao reforço das relações de dependência da sociedade perante o Estado (CARDOSO, 2013, p, 17).

Favareto (2010) destaca a dimensão política da cidadania, no PTC, como uma categoria fundamental da visão do desenvolvimento, afirma que,

[...] as oportunidades e o bem estar não dependem da renda e da inserção no mercado, tanto como na garantia dos direitos e o exercício cidadão. Territórios da Cidadania evoca um compromisso de desenvolvimento social e econômico, mas com um profundo sentido político, enquanto se reconhece que o desenvolvimento social não é simplesmente a inserção em uma economia dinâmica por meio da renda, emprego e o rendimento, mas que, conseqüentemente, inclui o desenvolvimento da cidadania (FAVARETO, 2010, p.105).

A definição política de cidadania, a partir da compreensão de desenvolvimento social no Programa, deve buscar compreender o desenvolvimento para além da preocupação apenas com a redução da pobreza e com estratégias sócias compensatórias, uma vez que os objetivos do PTC,

[...] se relacionam mais diretamente, com as metas de superação de pobreza e se identifica como uma estratégia diferenciada para atenção às populações mais vulneráveis, tanto em termos regionais, como de grupo social. Especificamente, é proposta a superação da pobreza e a geração de trabalho e renda por meio da inclusão produtiva dos mais pobres, a integração das políticas públicas em um marco de planejamento territorial, ampliação dos mecanismos de participação social e a universalização da oferta de programas de cidadania, ou seja, de reconhecimento e garantia de direitos (FAVARETO, 2010, p.1).

A definição de cidadania no PTC vincula-se ao reconhecimento e garantia de direitos. Compreendermos os direitos, não como uma convenção natural (DAGGER, 1995) mas como construção histórica de significados e lutas por reconhecimentos e garantias. Para Neves (2005, p. 6) “O direito não é uma esfera isolada no mundo social, havendo uma variedade de pressupostos não jurídicos (econômicos, políticos, culturais, científicos, técnicos, educacionais etc)”.

Percebe-se, que o conceito de direito, apresenta múltiplos significados, cujas distinções muitas vezes encontram-se em disputa entre direitos ativos e passivos, direitos positivos e negativos, direitos ao bem-estar e de escolha, direitos gerais e específicos, entre outras denominações. Existe um caminho para que um direito venha ser efetivado, a princípio ele dever ser reconhecido, declarado e posteriormente legislado.

Desta forma, para compreendermos a dimensão do conceito de cidadania, vinculada ao reconhecimento e garantia dos direitos no PTC, ampliamos a discussão para o campo dos Direitos Humanos, reconhecendo os integrantes dos Territórios como humanos, sujeitos de direitos.

Quanto às concepções imbricadas aos Direitos Humanos Neves (2005) não aponta para a noção de direitos eternos, essenciais, aistóricos, afirma que os direitos humanos constituem como uma conquista da sociedade moderna, cabendo também caracteriza-los como uma construção ou “invenção” da modernidade.

Pensar em uma concepção de Direitos Humanos “inventado” para o autor seria pensar essa invenção no âmbito de uma nova semântica da sociedade moderna. Os direitos humanos respondem às exigências sociais de autonomia das diversas esferas de comunicação e de discurso. Estes não se referem apenas à pluralidade e autonomia de sistemas sociais, reagindo ao perigo da “desdiferenciação” (sobretudo política e econômica, mas também religiosa, midiática e etc.) da sociedade, mas também dizem respeito a inclusão de pessoas e grupos (NEVES, 2005).

Ao reconhecer os direitos humanos como uma inclusão jurídica no plano social. Neves (2005) afirma que a exclusão jurídica de amplos grupos humanos apresenta-se exatamente como a dimensão negadora dos direitos humanos,

[...] que paradoxalmente, fortifica a sua semântica e também as expectativas normativas correspondentes. Diferente da cidadania em sentido amplo, que aponta para a inclusão jurídica generalizada no âmbito de uma ordem estatal particular, os direitos humanos referem-se a inclusão jurídica no plano da sociedade mundial. Sob esse aspecto, o próprio direito a cidadania pode ser visto como uma dimensão reflexiva dos direitos humanos (NEVES, 2005, p.8).

Ao destacar que o direito à cidadania pode ser visto como uma dimensão reflexiva dos direitos humanos, o autor nos faz questionar se todos têm o seu direito ao exercício de cidadania garantido. Quando falamos em “*todos*” nos referimos às crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, brancos, pardos e negros, hetero e homossexuais, pobres e ricos, independente da nacionalidade, cultura ou religião. No caso dessa pesquisa *todos* envolve essa diversidade pensada a partir do campo, e mais especificamente a partir das crianças do campo, que integram os Territórios da Cidadania em Goiás.

Os Direitos Humanos partem dos dissensos entre a força simbólica e a força normativa, para que os direitos sejam efetivados estes primeiramente devem ser declarados e positivados, o que ocorre em países como o Brasil é que em muitos momentos os direitos se posicionam no estágio inicial da declaração não chegando à forma normativa de tornar-se real.

Para muitos grupos sociais os direitos não saem do “papel”, ou seja, não se efetivam. Existem direitos, como por exemplo, o direito a educação, que foi reconhecido, porém ainda não efetivado a todos.

Desta forma, mediante as intenções do PTC de garantir cidadania, possibilitando acesso a direitos, questionamos as contribuições do Programa Territórios da Cidadania para a



efetivação do direito humano da criança do campo a educação. Nesse sentido, realizamos uma análise das ações do Programa Territórios da Cidadania para educação na infância, com a intenção de perceber se tais ações contemplam as especificidades da Educação do Campo, garantido o direito à educação das crianças que vivem suas infâncias no campo.

### **CAPÍTULO 3**

## **A educação do campo como uma efetivação do direito humano à educação: O Proinfância no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho**

Neste capítulo discutimos as concepções de educação do campo, como uma educação que deve considerar as vivências das pessoas, grupos e comunidades que residem no campo, uma vez que a esta só é reconhecida enquanto uma efetivação do direito humano à educação a partir do momento que são garantidas suas especificidades.

Discorreremos também sobre o protagonismo dos Movimentos Sociais nas lutas pela efetivação de direitos, considerando que sem luta social, estes não se efetivam. A partir das discussões dos Movimentos Sociais e a implementação do PTC, analisamos o caráter desenvolvimentista do programa, problematizando a capacidade do modelo de desenvolvimento que estrutura o PTC, de atender, ao menos em parte, as demandas dos movimentos sociais vinculados ao campo. Essa discussão é importante para fundamentar a análise das ações do Programa para a educação do campo no estado de Goiás, avaliando as contribuições do PTC para a garantia do direito à educação.

### **3.1 A educação do campo: O direito a uma educação diferenciada**

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma (SILVA e PASUCH, 2010).

Pensar a educação como direito de todos, ou como um dos Direitos Humanos, significa pensar em uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, entre outros. Enfim, uma educação capaz de contemplar a diversidade e as necessidades específicas de cada população. A Educação do Campo é fruto do reconhecimento da necessidade de uma proposta de educação de qualidade para as pessoas que vivem no ambiente rural. De acordo com os cadernos SECAD/MEC 2007, “[...] esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos” (BRASIL, 2007, p. 9).

A educação do campo deve levar em consideração as necessidades e especificidades de um ensino pensado para e pelos moradores do campo. Estes, de acordo com a Resolução 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), abrangem, os quilombolas, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, indígenas assentados e os trabalhadores dos movimentos sociais vinculados às lutas do campo.

Vale diferenciar os conceitos de educação rural e educação do campo. Segundo Gonçalves (2009, p. 51), a primeira ganhou forças no Brasil, na década de 1920, com o surgimento do termo ruralismo pedagógico, e tinha como objetivo aumentar a produção e conter o êxodo rural, pela fixação do homem do campo no campo. Uma educação que seguia

e segue os interesses da burguesia. Partindo da diferenciação entre os conceitos *rural* e *campo*, o autor esclarece, ainda:

A utilização do termo “campo” no lugar de “rural” é própria do movimento, que para diferenciar suas exigências das políticas urbanocêntricas do passado feitas “para o meio rural”, define o novo projeto de desenvolvimento “para o campo”, que parte das necessidades e interesses do próprio campo (GONÇALVES, 2009, p. 52).

A Educação do Campo, assim como, o Programa Territórios da Cidadania tem objetivos quanto à elaboração de projetos de desenvolvimento “para o campo”. Questionamos, contudo, se existem aproximações referentes ao desenvolvimento proposto pelo Programa e os projetos de desenvolvimento defendidos pelos movimentos sociais do campo.

Diante dos pressupostos legais, somente a partir da CF/1988 a educação brasileira passou a contemplar as especificidades e interesses das populações identificadas com o campo. Anteriormente a essa legislação, a educação para os moradores da área rural era mencionada apenas como instrumental e assistencialista, ou conforme revelava a LDBEN de 1961 (Lei n.º 4.024/61) como uma,

[...] preocupação quanto à promoção da educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos (BRASIL, 2007, p. 16).

A CF/1988 tem como pressuposto a garantia do acesso de todos os brasileiros à educação escolar, fortalecendo o discurso da democracia. Contudo, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), nos artigos 23 e 28 é que se determinou o direito à igualdade e à diferença, assim como à diversidade sociocultural. De acordo com o Ministério da Educação esta última lei “permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2007, p. 17).

Estabelecem que cada sistema de ensino tenha a liberdade de promover as adaptações necessárias para que a Educação Básica seja ofertada com qualidade, indicando a possibilidade de definição do currículo da organização escolar, do planejamento, do calendário, entre outros elementos. Perceber essa possibilidade de adaptação significa

entender as especificidades da educação do campo, uma vez que se deve pensar no ciclo agrícola, nas condições climáticas e no trabalho no campo – elementos que, muitas vezes, colaboram para o fracasso escolar.

Para que as propostas de educação sejam a partir do campo e para o campo, é necessário que sejam quebrados muitos paradigmas e preconceitos historicamente construídos entre campo e cidade, como por exemplo, o do campo visto como lugar de inferiorização, atraso, de precariedades, de necessidades de investimentos. Encontramos aqui uma estigmatização dos povos do campo, como “atrasados” em relação ao urbano, em decorrência disso serve qualquer espaço, com sucatas e sobras de materiais escolares como carteiras, mesas, quadro negro, entre outros não utilizados mais na cidade, uma concepção que o campo não necessitaria de profissionais com boa formação, bastando garantir a oferta, sem que houvesse uma mínima preocupação com as condições de acesso e permanência na escola

A partir das demandas vindas do campo observa-se um esforço para mudar a concepção que vinha orientando as políticas públicas no âmbito do Ministério da Educação. Avaliando a orientação política predominante o MEC em 2007 considerava que:

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL/MEC, 2007, p. 13).

Dessa ótica, a educação do campo encontra-se a serviço do desenvolvimento urbano-industrial, pensada não sob a lógica da garantia de direitos as populações que vivem no campo, mas sim para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes.

Ressaltamos que esta lógica deve ser alterada, uma vez que quanto à garantia dos direitos humanos, frente o panorama da educação do campo, faz-se necessário pensar na oferta, que ainda é insuficiente para atender a população camponesa, e as condições oferecidas a esse acesso, como local, transporte, alimentação, entre outros, sem desconsiderar a permanência e a qualidade.

Sobre a garantia dos direitos humanos, Rifiotis ressalta que para que isso ocorra é preciso que tenhamos o mínimo de estudo e de conhecimento sobre os direitos, para pontuarmos as condições de reivindicações. Segundo o autor para que ocorra a garantia de

direitos é preciso que a educação escolar seja um lugar que vai além de ensinar conteúdos estabelecidos, mas que essa dê condições para que o sujeito consiga fazer com propriedade os enfrentamentos necessários, sem perder de vista a complexidade em que se insere a luta pela busca, garantia e concretização dos direitos humanos (RIFIOTIS, 2010).

A educação do campo ainda pode ser considerada excludente quanto à oferta e garantia de direito à educação. Percebe-se que um dos grandes desafios presentes no campo é o conflito entre o trabalho e a escolarização, uma vez que “[...] a escola pode ser, para essas crianças, tanto a esperança para livrar-se da enxada, deixar a vida no campo, quanto à de permanecer e ver crescer a família, prosperar, adquirir e cultivar a própria terra” (PRADEM, 2004, p. 58). Trocar a enxada pelos livros pode ser uma boa escolha, desde que a educação proposta seja pensada e articulada com as vivências e experiências das crianças do campo. Portanto, faz-se necessário um olhar atento para a educação do campo, sobretudo a garantia do direito à educação de qualidade com acesso e permanência (OLIVEIRA, 2013).

A educação do campo é compreendida a partir de diferentes espaços, sendo o primeiro deles o espaço da luta, sobretudo da luta política. Conforme destaca Toledo (2005, p. 58), “às políticas de Educação do Campo, ao longo da história republicana brasileira, raras vezes foram oferecidas diretrizes específicas, configurando uma posição marginal na agenda pública”. A luta da educação do campo é por um espaço de direitos políticos, de transição das margens para o centro, por um espaço educacional que se encontre aberto a discussões para propostas de melhorias na qualidade.

Considerar a educação do campo como um espaço de contraste entre a legislação e a realidade é perceber que muitos dos artigos presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determinada pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) não fazem parte do cotidiano da educação camponesa.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo reconhecem o espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã. Estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares das etapas, níveis e modalidades da educação básica. Reconhecendo a identidade das instituições do campo definidas pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios das crianças e dos estudantes que vivem neste espaço (BRASIL, 2002).

As situações de precariedade no trabalho docente, o difícil acesso, a falta de investimentos na formação de professores, entre outros, produzem uma Educação do Campo bastante precária. Perceber essa situação de precariedade demanda, conseqüentemente, pensar na mudança do caráter excludente da legislação, nos poucos investimentos, e na elaboração de políticas públicas que garantam um direito a uma educação de qualidade aos povos do campo. Ou seja, a partir das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, construir uma realidade diferente daquela descrita por Ferri:

Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que saber não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo [...] (FERRI, 1994, p. 12).

Quando nos referimos à educação do campo, estamos nos referindo a uma história de lutas por direitos, direitos diferenciados, direitos específicos, que levem em consideração as vivências do campo. Conquistar o direito à educação do campo significa ultrapassar as barreiras e desafios para a consolidação de programas e políticas públicas que contemplem as especificidades vividas no campo. Entre as especificidades encontra-se, a cultura, as relações intrafamiliares, os tempos de plantio e colheita, os ciclos de produção, o tempo das águas e estiagem, a época de reprodução dos animais, o trajeto de uma casa a outra para alcançar o trajeto do ônibus até a escola, as formas de ser, de pensar, de desejar e de estar no mundo, de ocupar e integrar os espaços.

As crianças do campo, assim como todas as outras crianças, têm a sua história, gostam de brincar, relacionar-se com as outras, fazer amigos, conhecer novos ambientes. E assim, como todas as crianças, têm o direito de brincar, fantasiar, compartilhar experiências e construir a sua identidade. Esse é um direito garantido pela CF/1988 e pela LDB/1996, que consideram a garantia desses direitos uma ação partilhada entre a família, a sociedade e o poder público. Ou seja, a todos competem a responsabilidade de zelar e respeitar os direitos das crianças.

Um dos protagonistas das lutas pela garantia e efetivação de direitos, entre eles os das crianças são os movimentos sociais. Estes se organizam como,

[...] ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 336).

A partir desse entendimento, consideramos importante discutir, a seguir, o protagonismo dos movimentos sociais nas lutas pela garantia dos direitos das populações que vivem no campo, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação.

### **3.2 Os Movimentos Sociais como protagonistas das lutas pela efetivação de direitos**

A organização de movimentos sociais no Brasil ganhou força nas décadas de 1970 e 1980 no bojo das lutas sociais populares que se articularam na oposição ao regime militar. Contudo, para Gohn (2011), “à medida que as políticas neoliberais avançaram, outros movimentos sociais foram surgindo: contra as reformas estatais, a Ação da Cidadania contra a Fome, movimentos de desempregados [...]” (GOHN, 2011, p. 343). Desta forma, os movimentos ganharam forças nas especificidades das suas lutas e reivindicações.

Caldart (2009) afirma que “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Nasce da ‘experiência de classe’.” (Idem, p, 39), ou seja, da organização dos camponeses em movimentos sociais, compostos por diferentes sujeitos, que lutam pelos seus direitos.

Na história da luta pela Educação do Campo, os movimentos sociais frequentemente são os protagonistas, destacando-se entre esses atores os Movimentos Sociais de Luta Pela Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Estes movimentos capitaneiam grande parte das lutas por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na escola. Reivindicam e buscam construir uma educação com qualidade e que permita aos camponeses a permanência na escola. Parte dessa reivindicação envolve, pois, a construção de instituições educacionais no campo, ou seja, a garantia de educação às crianças em seu próprio território (CALDART, 2009).

Os movimentos sociais reivindicam a não retirada dos povos do campo para estudarem nas escolas urbanas; destacam que os transportes escolares são, sem condições mínimas necessárias, como cinto de segurança, cadeirinhas e assentos para as crianças pequenas. Desta forma, os movimentos sociais defendem a permanência dos povos no campo, com condições necessárias de qualidade de vida, como sujeitos de direitos “buscam fixar o homem no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejam cultivar” (VELLOSO, 2008, p. 41).

Os movimentos sociais constituem-se, “em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva.” (SANTOS, 2012, p. 20). Desta forma, por meio da consciência coletiva, desencadeia-se um processo de compreensão acerca dos problemas e dilemas presentes na sociedade.

Grande parte das proposições dos movimentos sociais articulam-se, na luta pela inclusão social, na defesa por justiça e pelo fim das desigualdades. E ainda, na “defesa dos direitos humanos, nas lutas contra a fome e defesa de frentes de produção alimentar, e não de armas, na defesa do meio ambiente, na luta pela paz, contra a exploração do trabalho infantil etc.” (GOHN, 2011, p. 339).

Para Gohn (2011) as lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. A qual acrescenta,

O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado (GOHN, 2011, p. 346).

Sem luta social não se efetivam direitos. A luta possibilita a construção de agendas e políticas públicas de acesso, permanência e qualidade no campo educacional. Nesse sentido, o protagonismo dos movimentos sociais na efetivação de direitos, sobretudo, do direito à educação das crianças do campo, tem sido fundamental para suprir o longo histórico de privação de direitos dos sujeitos do campo.



São fortes desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar (SANTOS, 2012, p. 34).

Colocar em discussão o processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo tem sido uma das pautas mais significativas no interior dos debates realizados nos diferentes fóruns de educação do campo. Nestes espaços é possível compreender de maneira clara que os trabalhadores, a luta por eles capitaneadas a partir dos movimentos sociais, buscam uma educação para além dos interesses econômicos ditados pelo sistema capitalista, em contraponto ao que até então vinha sendo pensado para as escolas rurais para a educação nesses espaços. Esses trabalhadores procuram saber mais do que as primeiras letras, buscam uma educação de qualidade no/do campo, em que se vivencie um espaço gerador de vida, de formação e de direitos humanos (LEITE, 2002).

As relações estabelecidas entre os movimentos sociais e o Estado são permeadas por conflitos e tensões, sobretudo, quando se buscou efetivamente avançar no sentido de garantir uma política pública que assegurasse os direitos humanos básicos dos quais a população do campo é sujeito, como é o caso da educação. Ao mesmo tempo, a necessidade de “[...] romper com as práticas clientelistas e assistencialistas que marcaram historicamente o caráter da ação do Estado em relação a esses sujeitos” coloca-se como um imperativo na garantia desses direitos básicos (SANTOS, 2012, p. 39).

É mediante a essas tensões e conflitos de interesses, que nos esforçamos para analisar as ações do PTC voltadas para a educação do campo, com a intenção de perceber as convergências e divergências entre as orientações do Programa e as concepções de educação do campo defendidas pelos povos do campo e os Movimentos Sociais que os representam. O tópico a seguir materializa esse nosso esforço.

### **3.3 Um programa de caráter desenvolvimentista**

Ao estudar o Programa Territórios da Cidadania percebe-se este como uma política estratégica de caráter desenvolvimentista. Ou seja, o seu principal objetivo é promover o “desenvolvimento do campo”. Desta forma, buscamos compreender qual o modelo de desenvolvimento embasaria o Programa, estabelecendo uma comparação entre este modelo e aquele reivindicado pelos cidadãos do campo.

Para elaborarmos essa análise, buscamos compreender a princípio os conceitos de desenvolvimento mediante as suas múltiplas adjetivações que o acompanham: territorial, rural, econômico, cultural, social, humano, sustentável, entre outros.

Percebe-se, que muitos sentidos estão relacionados ao conceito de desenvolvimento, entre eles a ideia de desenvolvimento como progresso. Esta noção é inerente ao pensamento ocidental moderno e se constituiu no eixo da aliança estabelecida entre capitalismo e modernidade desde o processo de expansão colonial europeu (MACHADO, 2005). E ainda,

Longe de ser somente um conceito utilizado pela economia para qualificar um estágio transitório em que se encontra uma determinada nação, e mais do que uma inesgotável fonte de produção de teorias econômicas e soluções técnicas e científicas para problemas políticos e sociais, o discurso do desenvolvimento funciona como um mecanismo de hierarquização e dominação cultural (MACHADO, 2005, p. 14).

Escobar (1998; 2007) apresenta a ideia de desenvolvimento como regime de discurso e de representação social. Para o autor é neste regime que se construiu o terceiro mundo, e acrescenta que,

O desenvolvimento, deve ser visto como um sistema de representação, como uma "invenção" que resultou da história do pós-guerra e, desde a sua criação, moldado inelutavelmente qualquer concepção possível da realidade e ação social países que, desde então chamados subdesenvolvidos (ESCOBAR, 2007, p. 12 tradução livre).<sup>16</sup>

Escobar (2007) chama a atenção para a criação e utilização do termo “subdesenvolvidos” como termo usado para se referir aos países não industrializados, aos

---

16 El desarrollo, arguye el estudio, debe ser visto como un régimen de representación, como una “invención” que resultó de la historia de la posguerra y que, desde sus inicios, moldeó ineluctablemente toda posible concepción de la realidad y la acción social de los países que desde entonces se conocen como subdesarrollados.

chamados países pobres. Ressalta que basta um breve olhar para a maior parte desses países que constituem o também inventado Terceiro Mundo para perceber que essa ideia de desenvolvimento está em crise, e que a violência, a pobreza e a crescente degradação social e ambiental como inerentes sendo inerentes a história desses aos países faz parte do processo de construção social do Terceiro Mundo, ou seja, de sua “invenção”. O autor afirma a possibilidade de criação de novas formas de organizar a vida social, econômica e cultural (ESCOBAR, 2007).

Grande parte das políticas voltadas para o campo carregam consigo a ideia de desenvolvimento como base para fixação dos povos do campo no campo, como estratégia para evitar o êxodo rural e o adensamento populacional intenso e exponencial nas periferias das grandes cidades, como ocorrido no Brasil na década de 1980. Muitas das políticas de desenvolvimento para o campo têm seus objetivos voltados para a redução da pobreza, do pertencimento dos povos do campo no campo a serviço dos interesses da classe dominante, ou seja, dos grandes latifundiários.

De um outro lado, encontramos a demanda dos moradores do campo, que é de um desenvolvimento que envolva uma significativa redução da pobreza e das desigualdades no campo capaz de ampliar a qualidade de vida, contribuindo para a garantia da dignidade e dos Direitos Humanos dessa população.

A partir dessa divergência entre as intenções de desenvolvimento que fundamentam as políticas públicas para o campo e as intenções que reivindicam os cidadãos do campo, vale questionar quais são os objetivos estratégicos de desenvolvimento que orientam o Estado, se este funciona para o bem estar coletivo, ou apenas em favor dos interesses das classes dominantes.

Quanto ao debate do papel do Estado e o alinhamento dos objetivos de estratégias de desenvolvimento, Machado (2011, p. 7) afirma que essa divergência quanto ao modelo de desenvolvimento “acabou criando uma dicotomia entre agronegócio e agricultura familiar, expressando dois modelos distintos de desenvolvimentos em disputa no Estado brasileiro.” Diante desses dois modelos de disputas, questionamos qual a noção de desenvolvimento que orienta o Programa Territórios da Cidadania.

Para compreender a concepção de desenvolvimento no PTC, Machado (2011) ressalta que a concepção do Estado vai sendo alterada a partir da pressão dos movimentos sociais.

Ocorrendo uma transição das políticas segmentadas e setorializadas no início da década de 1980 em uma política voltada para uma concepção territorial. Conforme esclarece o autor,

[...] um projeto político de valorização da Agricultura Familiar e de implementação de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, que é adotada a abordagem territorial na elaboração e implementação de políticas públicas para o campo. Além da implantação de uma série de políticas e programas nesse sentido pela SDT/MDA a partir de 2003, no ano de 2008 esta abordagem ganhou mais força com o lançamento da Agenda Social do Governo Federal, sendo que um dos principais programas é o Programa Territórios da Cidadania. O objetivo desta mudança foi transformar a política tradicional segmentada e setorializada em uma política voltada para o território (MACHADO, 2011, p. 8).

A ideia de que a noção que orienta as políticas públicas em certa medida acolhem certas demandas dos movimentos sociais são presentes na criação do Programa Territórios da Cidadania, baseado em uma proposta de desenvolvimento rural sustentável de cunho territorial.

A concepção de desenvolvimento cunhada a lógica territorial adquiriu na última década, singular importância na elaboração e implementação de políticas públicas que objetivaram promover o bem-estar e cidadania para as populações rurais (MACHADO, 2011). Nesta perspectiva a discussão sobre o desenvolvimento territorial no Brasil, foi acompanhada dos debates sobre agricultura familiar, nova ruralidade e da relação entre o campo e cidade, sendo estas discussões pautadas nas reivindicações dos movimentos sociais do campo.

Veiga (2005) afirma que as políticas de desenvolvimento rural no Brasil estavam centradas na compreensão do desenvolvimento apenas como a redução da pobreza – como parece ser a tônica nos modelos que costumam orientar a maioria dos governos e constituir-se em modelo político hegemônico – dificulta, e invisibiliza a compreensão do desenvolvimento envolvendo outros aspectos e dimensões como por exemplo a saúde e a educação.

Veiga em 2006 já anunciava a possibilidade de criação de um projeto de desenvolvimento centrada na vertente territorial, ao considerar que,

Qualquer projeto de desenvolvimento para o Brasil que pretenda oferecer melhores perspectivas aos milhares de pequenos municípios, onde estão mais de 50 milhões de habitantes, deverá conter diretrizes, objetivos, e metas que favoreçam sinergias entre os setores primário, secundário e terciário de suas economias locais. Precisar incentivar todas as formas de empreendedorismo que possam explorar vantagens comparativas e

competitivas de seus territórios. E esse oceano de municípios de pequeno porte só poderá exercer influência positiva na fixação dessas diretrizes, objetivos, e metas, em articulações locais com os demais municípios de cada microrregião (VEIGA, 2006, p. 19).

O autor problematiza, e coloca em discussão a situação dos pequenos municípios, uma vez que, as políticas do governo federal “enveredam pela contra-mão, ao exigirem que pequenos municípios “se voltem para o próprio umbigo”, mediante criação de conselhos municipais, quando o mais importante seria induzir articulações intermunicipais.” (VEIGA, 2006, p. 21).

A princípio a criação do PTC como um dos principais programas de governo de caráter desenvolvimentista, ganha uma “nova roupagem” com abordagem territorial e sustentável de pensar a promoção de desenvolvimento para o campo.

Além da abordagem territorial o PTC elege o desenvolvimento mediante a sustentabilidade. A ideia de sustentabilidade perpassa a noção de desenvolvimento que orientou o PTC, mas também perpassa, de outra forma, a noção capitaneada pelos movimentos sociais.

Veiga (2005) refere-se ao desenvolvimento sustentável, como um dos principais desafios do século XXI, como um ideal assim como o anseio por justiça social, como a expressão de desejos coletivos enunciados pela humanidade ao lado da paz, da democracia, da liberdade e da igualdade.

Para Veiga (2005) a junção do substantivo desenvolvimento e do adjetivo sustentável precisa ser analisada mediante a interpretação de sentidos históricos da junção política desses dois termos, mediante a relevância, dos minuciosos argumentos científicos disponíveis sobre os dois componentes. O autor entende o termo desenvolvimento como uma utopia. Acrescentando que,

[...] “utopia” é algo fantasioso ou quixotesco. Os dicionários a apresentam como antônimo de “realidade” e sinônimo de “ilusão” ou “sonho”. Claro, não é nesse sentido que se pode considerar o desenvolvimento como utopia. Mas sim em seu sentido filosófico contemporâneo: a visão de futuro sobre a qual uma civilização cria seus projetos, fundamentando seus objetivos ideais e suas esperanças. Assim entendida, talvez não haja ideia que mais tenha concentrado a utopia da sociedade moderna do que a noção de desenvolvimento. De Marx a Hayek, passando por todas as nuances socialistas e liberais, dificilmente se encontrará uma esperança mais consensual do que o desenvolvimento (VEIGA, 2005, p. 4).

Ao definir desenvolvimento mediante um conceito utópico, Veiga (2005) destaca que sua compreensão está ligada ao fenômeno industrial, a um novo olhar para o mundo, a uma mudança de paradigmas em relação a forma como se percebe a relação do homem com o trabalho. Para Veiga (2005) a utopia desenvolvimentista carrega uma contradição que está na base da noção de desenvolvimento sustentável. O autor pontua que, “procura-se uma solução de compromisso entre o industrialismo ainda exigido pela periferia e o pós - industrialismo já inaugurado no centro. Sejam quais forem os termos desse compromisso, [...] a velha utopia industrialista não é mais sustentável.” (VEIGA, 2005, p. 5). Portanto, os problemas encontrados na discussão de desenvolvimento e sustentabilidade se colocam tanto no campo das ciências e tecnologias, como no campo político e social (VEIGA, 2005).

Mediante a utopia de pensar o desenvolvimento e a sustentabilidade, o espaço de direcionamento das políticas passou a ser o território rural. Machado (2011) ressalta a importância de entender a justificativa que possibilitou o Estado brasileiro adotar a abordagem territorial e quais os critérios utilizados para definir quais seriam os territórios rurais que seriam o alvo da política de desenvolvimento rural sustentável, ou seja, os municípios com menor renda financeira, considerados os mais carentes, com menor IDH, menor IDEB, com mais beneficiários do programa Bolsa Família. Nesse sentido, percebe-se qual o modelo de desenvolvimento imbricado no Programa Territórios da Cidadania, ou seja, um modelo de desenvolvimento econômico.

Ao referenciar ao modelo de desenvolvimento do PTC enquanto uma “nova roupagem”, significa justamente esperar de uma concepção de desenvolvimento que se diz territorial e sustentável, mais do que apenas o reconhecimento da vertente econômica como as demais políticas destinadas ao campo. Esperava-se que considerasse as demais adjetivações que envolvem a noção de desenvolvimento, como a cultural, social e humana.

Ao analisar as políticas de desenvolvimento territorial Berdegué et al (2012) realizaram um estudo em mais de 10 mil municípios de 11 países incluindo o Brasil, perceberam enormes desigualdades na distribuição de renda, e pobreza. Para os autores, o crescimento de um município, território ou país deve estar relacionado à inclusão social e sustentabilidade ambiental.

As estatísticas de desenvolvimento nos países da América Latina são desiguais e escondem territórios que estão indo muito mal, com alguns poucos territórios que estão indo

bem. Lamentavelmente um pouco mais da metade dos 387 milhões de pessoas estudadas no trabalho, habitam em territórios que não há nem crescimento econômico, nem inclusão social, nem sustentabilidade ambiental. Há uma estagnação completa nessas três dimensões (BERDEGUÉ, et al, 2012).

Uma das perguntas realizadas por Berdegué et al (2012), após a realização da pesquisa foi “o que foi realizado pelos 13% dos territórios que alcançaram crescimento com inclusão social e sustentabilidade ambiental?” Nessa imensidão de desigualdade e de estagnação, o que explicou encontrar um caminho para se desenvolver? Como respostas encontraram fundamentalmente a ação de movimentos sociais que se formam ao calor da relação dessas coalizões e dos atores sociais com cinco fatores principais: a estrutura agrária; capital natural; vínculo dos territórios com os mercados dinâmicos; a estrutura produtiva no interior dos territórios; a relação com cidades que fazem parte desses territórios, pequenas e médias e a inversão pública (BERDEGUÉ, et al, 2012).

As ações e reivindicações dos movimentos sociais são fundantes quanto a promoção de desenvolvimento no campo, reconhecer quais são as lutas, pautas e agendas solicitadas pelos próprios moradores do campo, seria o primeiro passo a direcionar os programas e políticas públicas. A princípio reconhecer o campo como um lugar de vidas que necessitam de todas as dimensões do desenvolvimento.

Os autores afirmam que a história da relação de poder é muito desigual. Impediu o surgimento de estruturas do governo mais democráticas, com mais participação, além de que muitas políticas, inclusive políticas de desenvolvimento territorial, foram planejadas para um espaço vazio, ou seja, sem levar em consideração as pessoas e a cultura de cada território.

São duas concepções de desenvolvimento, uma que concentra exclusivamente na riqueza econômica, no crescimento do Produto Interno Bruto do país, baseada em modelos de desenvolvimento importados de outros países, sob a lógica de redução da pobreza fundamentadas nas orientações dos organismos e bancos internacionais, e uma outra concepção de desenvolvimento mais ampliada como a vida que se pode levar, ter saúde, educação, moradia entre outras condições de dignidade e qualidade de vida.

Sem (2010) ressalta que existe uma lacuna entre essas duas perspectivas de desenvolvimento,

A lacuna entre as duas perspectivas (ou seja, entre uma concentração exclusiva na riqueza econômica e um enfoque mais amplo sobre a vida que podemos levar) é uma questão fundamental na conceituação do

desenvolvimento. [...] Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação da riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele (SEN, 2010, p. 28).

Sobre a definição de desenvolvimento no campo das políticas territoriais Amartya Sen (2010), nos convida a pensar o desenvolvimento como liberdade, ressaltando que os fins e os meios do desenvolvimento requerem análise e exame minuciosos para uma compreensão mais plena do seu processo, ou seja, para além da superação da pobreza e do crescimento econômico.

Ao desmistificar a compreensão de desenvolvimento imbricada apenas, ou com maior intensidade a compressão econômica, Sen (2010, p. 28) destaca que “[...] o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo”. Portanto, desenvolvimento precisa se articular à melhoria da vida que se leva e das liberdades que se pode desfrutar. Desta forma, desenvolvimento para o autor está diretamente relacionado à qualidade de vida e a liberdade de escolhas. A concepção de desenvolvimento de Sen aproximasse a compreensão defendida pelos moradores do campo.

Sen (2010) menciona que são muitas as pessoas em todo o mundo vítimas de variadas formas de “privação de liberdades”, o autor chama a atenção para as fomes coletivas que nega a milhões de pessoas a liberdade básica de sobreviver, além da precarização em relação ao pouco acesso a serviços de saúde, saneamento básico ou água tratada, em que pessoas passam a vida lutando contra uma morbidez desnecessária, com frequência sucumbindo à morte prematura. Ao referir-se as liberdades negadas, Sen (2010) destaca a desigualdade entre mulheres e homens, mencionando que restringem em altíssimo grau as liberdades substantivas para o sexo feminino (SEN, 2010).

Para Sen (2010) se um modo de vida tradicional tem de ser sacrificado para escapar-se da pobreza devastadora ou da longevidade, então são as pessoas diretamente envolvidas que tem de ter a oportunidade de participar da decisão do que deve ser escolhido. Liberdade de escolha e de decisão sobre o que almejam. Não imposição de um modelo de desenvolvimento importado, implementado de fora para dentro dos territórios. Sen faz a crítica que muitas das vezes no campo do desenvolvimento, busca-se uma avaliação no campo econômico e negligencia assuntos decisivamente importantes, como por exemplo, a garantia e efetivação de direitos.



Ao questionar qual o modelo de desenvolvimento está sendo imposto aos territórios e ao campo brasileiro, e se este está condizente com as necessidades e interesses do campo e das pessoas que ali habitam, Berdegué et al (2012) ressalta que se perguntar aos camponeses, indígenas, quilombolas, assentados, entre outros povos, sobre a concepção e modelo de desenvolvimento eles irão responder que não é esse modelo posto que eles desejam.

### **3.3.1 Quanto aos limites do Programa**

Um dos impasses do Programa Territórios da Cidadania diz respeito aos problemas com os repasses e transferências de recursos, nesse sentido, Machado (2011) destaca que os municípios com os piores níveis de educação, são também os que recebem menos recursos. Afirmando que,

Torna-se importante uma frase muito utilizada pela doutrina do direito constitucional: “é necessário tratar de forma desigual, os desiguais”, ou seja, é preciso dar um tratamento diferenciado para os municípios menos estruturados para fortalecê-los. Como, historicamente, isso não tem sido feito, o próprio Estado brasileiro vem promovendo a exclusão e a desigualdade (MACHADO, 2011, p. 67).

Outro limite identificado na execução do Programa foi à dificuldade de articulação, entre as secretarias do MDA, e os órgãos do Governo Federal. Como o PTC é interministerial o diálogo entre os ministérios tornou-se um dos elementos que agravam as dificuldades de execução das ações do Programa. Como pontua Machado, “a necessidade de incidir, de forma articulada, em áreas previamente determinadas (territórios) gerou certa tensão, por alterar em parte a autonomia dos órgãos de decidir onde e como alocar recursos de seu orçamento” (MACHADO, 2011, p. 67)

Outro desafio encontrado na realização do Programa é a ausência de recursos humanos. Na criação do programa, não se pensou na sua operacionalização, ou seja, quem vai executar?

Este desafio ainda se faz presente e tem motivado parcerias com as Universidades no que se refere ao acompanhamento do Programa. De acordo com Favareto (2010, p. 103),

[...] foi realizada uma convocação para que as Universidades aplicassem e ingressassem em um processo de acompanhamento e apoio, mediante a constituição das Células Territoriais de

Acompanhamento, que se constituem em unidades técnicas com responsabilidades em termos de informação e comunicação, assim como “na identificação de processos de gestão de conhecimento nos quais a Universidade possa contribuir, a partir de sua natureza institucional, com o território no qual desenvolve sua atividade. Este processo de acompanhamento opera desde o ano de 2009, do qual se espera um significativo aporte na consolidação do modelo e no fortalecimento das relações entre a Universidade e seu ambiente social.

Contudo, frente aos limites e desafios do Programa propomos uma análise das ações para a educação das crianças do campo no Estado de Goiás.

### **3.4 Analisando as ações do Programa Territórios da Cidadania para a Educação das crianças camponesas no Estado de Goiás.**

Entre as ações referentes à educação implementadas pelo Programa Territórios da Cidadania encontram-se as seguintes: Apoio e Formação profissional e Tecnológica – Pronatc Campo; Programa Laptop educacional para as escolas do campo; Programa Mais Educação no campo; Proinfância, e uma ação de aquisição de computadores interativos.

A proposta de analisar as ações para a educação realizadas pelo Programa Territórios da Cidadania está vinculada à compreensão da educação como um direito discutida anteriormente. Parte-se do pressuposto que para a garantia e efetivação deste direito seria necessário um conjunto de políticas públicas coadunadas nessa perspectiva. Entre as ações, buscamos identificar uma que contemplasse a educação para a infância nos territórios. Identificamos o Proinfância, um programa do Governo Federal criado em 2007 cujo objetivo principal é prestar assistência financeira aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas.

Desta forma, antes de iniciarmos a discussão referente a ação a ser analisada, optamos por tratar neste item sobre a cidadania para a infância e a educação das crianças do campo.

#### **3.4.1 Cidadania para a infância e a educação para as crianças do campo**

Mediante a discussão do conceito de cidadania, Ferreira (2013) ao refletir as implicações da cidadania para as crianças e adolescentes, ressalta que sempre negavam seus direitos fundamentais, sendo tratados como objetos e não como sujeitos de direitos, como cidadãos. Ao desenvolver esse pensamento o autor complementa que,

Com efeito, as Constituições Federais passadas, bem como as legislações menoristas, como o Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, - Código Mello Mattos, e a Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979 - Código De Menores, pouco garantiram a cidadania das crianças e dos adolescentes. São leis que visavam à assistência e à proteção de menores, não na sua universalidade, mas sim de uma determinada categoria, ou seja, menores abandonados, delinquentes, ou em situação irregular. Atendiam apenas parte da população infanto-juvenil. A totalidade das crianças e dos adolescentes não era objeto da lei, havendo uma nítida discriminação legal quanto à população infanto-juvenil (FERREIRA, 2013, p. 17).

Dessa forma, Ferreira (2013) considera que somente com a edição da atual Constituição Federal – 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069 de 13/07/1990, é que passou-se legalmente a reconhecer a cidadania da população infanto-juvenil de maneira generalizada.

Para o autor, o Estatuto não criou novos direitos em benefício da criança e do adolescente, o que ocorreu foi um reconhecimento como sujeitos de direitos, regulamentando o que já havia sido especificado pelo legislador constituinte no artigo 227. Afirmando que,

Assim, esta lei visa a garantir a cidadania das crianças e dos adolescentes, mediante ações que venham a concretizar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Visa a garantir os direitos sociais, civis e políticos. Aqueles que buscam a concretização da cidadania das crianças e dos adolescentes encontrarão, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o referencial necessário para a realização de suas ações (FERREIRA, 2013, p. 19).

A legislação reconhece a criança como cidadã, participante das relações sociais em condição de igualdade. Contudo, Barbosa ao investigar a infância e seus direitos, questiona o que seria cidadania infantil? Ressalta que o conceito de cidadania está usualmente atribuído,

À ideia de direitos políticos, civis e sociais que envolvem a participação no processo político e econômico por meio do voto – votando e sendo votado – da formação de entidades representativas, atuando em esferas de negociação política, e do trabalho [...] (BARBOSA, 2001, p. 7).

Alves (2007) questiona se seria possível tal envolvimento e participação da criança nesses processos? Ressaltando que “a criança não é eleitora nem pode ser eleita; não pode trabalhar, nem assumir responsabilidades por seus destinos; não participa das negociações políticas e, certamente, não interfere diretamente na criação de projetos. Então, como se postula que a criança é cidadã?” (ALVES, 2007, p. 54).

No que se refere à concepção de cidadania para a infância, Barbosa, Alves e Martins (2008) consideram que o indivíduo é cidadão quando participa ativa e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, articulando suas ações cotidianas e assumindo posições e responsabilidades quanto aos interesses e destinos tanto pessoais quanto sociais.

Barbosa explicita o caráter de construção da cidadania, cujo processo se dá na concretização dos diferentes projetos de vida, na articulação e contraposição de interesses, sejam eles coletivos ou individuais. Para a autora, tal concepção possibilita superar a ideia de cidadania coisificada, “pronta”, a ser “aplicada” ou “comprada” no “mercado de direitos”. Destaca que os direitos são conquistas, resultantes das relações, negociações, oposições e lutas de força entre diferentes grupos e classes sociais, e não “dádivas” ou “invenções” de certos grupos (BARBOSA, 2001).

Para Barbosa, a cidadania infantil precisa ser entendida não só na forma de direito político, mas também no reconhecimento das capacidades de a criança agir, interagir, criar significados e se construir nas relações com o mundo, sendo também, construtora de cultura com seus pares e com os adultos (BARBOSA, 1997; 2001).

Del Priore afirma que os lugares das crianças nas sociedades nunca foram os mesmos, e “[...] o mundo que a criança deveria ser ou ter é diferente daquele onde ela vive, ou na maioria das vezes, sobrevive” (2009, p.8). Segundo Del Priore, vemos acumularem-se “informações sobre a barbárie constantemente perpetrada contra a criança, barbárie esta materializada nos números sobre o trabalho infantil, sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no tráfico de crianças, na venda de órgãos, entre outros” (2009, p.9).

Como nos referimos anteriormente, a história da infância em muitos momentos foi e ainda é marcada pela violação de direitos e maus tratos. Isto pode ser exemplificado nos

retratos da vida dos infantes no século XVI que, ainda pequenos, eram colocados em embarcações marítimas e sofriam todo tipo de violência para sobreviverem; muitos não conseguiam alcançar a adolescência, sucumbiam às doenças, caíam no mar ou eram mortos por desobediência.

Rezende Filho e Neto (2001, p. 4), ressaltam que “muitas são as denúncias sobre violações desses direitos, e embora muitas das sociedades políticas atuais sejam democráticas, observamos muitos cidadãos às margens dos processos de decisões políticas e alienados de seus direitos essenciais”. No que diz respeito, então, à constituição de cidadania, esses autores em linhas gerais corroboram a ideia de “que todos esses anos de evolução acabaram por afirmar que a cidadania de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta quotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem” (REZENDE FILHO e NETO, 2001, p. 5).

Frente às inúmeras violações dos Direitos Humanos da infância, sobretudo com as crianças pertencentes aos grupos socioeconomicamente excluídos, observa-se que ainda temos que avançar na produção de estudos e pesquisas capazes de auxiliar na elaboração, execução e acompanhamento de políticas públicas cujo eixo esteja assentado na compreensão da criança como cidadã, como efetivo sujeito de direitos.

Ao reconhecer a criança do campo como cidadã, sujeito de direitos, aprofundaremos na discussão do direito à educação das crianças que vivem suas infâncias no campo.

Muitos são os desafios para a efetivação do direito à educação para as crianças moradoras das áreas rurais, nomeadas neste trabalho como crianças do campo. Estes desafios perpassam todas as regiões do país. No ano de 2012 pesquisadores das universidades das cinco regiões brasileiras realizaram uma pesquisa nacional de caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Entre as Universidades responsáveis pela pesquisa, encontra-se a Universidade Federal de Goiás, que coordenou a pesquisa no Estado sobre responsabilidade do NEPIEC<sup>17</sup>.

Para aprofundarmos a discussão da educação da criança do campo analisamos aqui, dados publicados nos relatórios regionais, em especial o volume 5 referente a região do Centro – Oeste que aborda elementos como a demanda, o transporte, os limites e desafios da educação das crianças do campo no Estado de Goiás.

A pesquisa na Região Centro Oeste foi realizada em 6 municípios, 2 de cada Estado:

---

17 Participei da composição da equipe, e tive a oportunidade de auxiliar a realização da pesquisa.

Goiás, Mato Grasso e Mato Grosso do Sul, seguindo os principais eixos de análises: a oferta e demanda por Educação Infantil para as crianças residentes em área rural; os espaços físicos e materiais disponíveis nas Instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural; os professores; as relações entre escola e família e a proposta pedagógica e práticas cotidianas nas Instituições de Educação Infantil que atendem crianças residentes em área rural.

Muitos foram os sujeitos da pesquisa, secretários municipais, gestores nas instituições, professores, famílias atendidas e não atendidas pelas instituições públicas municipais de Educação Infantil, representantes de movimentos sociais, entre outros sujeitos entrevistados. Quanto à oferta e demanda, muitas foram as vozes que evidenciaram aspectos relacionados a critérios de matrícula, oferta de vagas, bem como as dificuldades e ambiguidades no que se refere à ampliação do atendimento às crianças residentes em área rural.

Na análise dos dados quatro aspectos foram destacados devido a sua recorrência e examinados nos relatórios: a demanda por Educação Infantil como uma reivindicação das comunidades, as dificuldades encontradas para a oferta de matrícula em instituições próximas à moradia das crianças, a demanda em relação ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos e o desafio quanto ao transporte escolar.

Quanto à demanda por educação para as crianças de 0 a 6 anos residentes no campo, uma gestora de uma instituição urbana que atende crianças residentes da área rural informa que,

*As crianças só são matriculadas no período vespertino por causa da distância da casa até a escola para não terem que sair muito cedo de casa; são matriculadas as que têm a idade da pré-escola. A escola deixa o número de vagas no período vespertino para uma média de 25 a 30 alunos da zona rural (Relatório de Pesquisa de Campo, Escola 2, p. 2 Município 1, UNEMAT, 2012 In: PASUCH E SANTOS 2012 p. 64, destaques no original).*

A demanda por instituições de educação infantil para as crianças residentes na área rural são maiores que o número de vagas disponibilizados, contudo, muitas famílias optam por esperar as crianças ficarem maiores para enfrentarem os longos trajetos até as instituições localizadas nos centros das cidades.

Conforme o Relatório regional em um dos municípios pesquisados a representante da Secretaria Municipal de Educação informou que o atendimento de Educação Infantil para crianças residentes na área rural era realizado basicamente para crianças a partir de três anos

de idade, em creches e pré-escolas da área urbana. Afirmou que, na área rural, não havia a estrutura necessária (RELATÓRIO REGIONAL CENTRO-OESTE, 2012). Essa realidade evidencia para Pasuch e Santos (2012, p. 68) “uma tendência de nucleação extracampo e a necessidade de transporte escolar para crianças com menos de seis anos, o que contraria a legislação já existente sobre a Educação do Campo”. Os desafios quanto ao transporte escolar para o atendimento das crianças do campo tem se revelado um dos grandes vilões do cumprimento da efetivação do direito à educação das crianças do campo. Para assegurar o direito à educação, o Estado deve também oferecer condições de acesso e permanência nas instituições escolares, estando o transporte incluído na garantia deste direito. Contudo, vale ressaltar que não há, até o momento, uma normatização específica sobre o transporte para as crianças da Educação Infantil (PASUCH e SANTOS, 2012).

Algumas famílias ao serem entrevistadas avaliaram ser mais fácil deslocar o/a professor(a) e a merenda para o campo, em detrimento do deslocamento das crianças para a cidade. Outro fator apontado pelas famílias refere-se às condições dos deslocamentos destacando elementos como: grandes períodos dentro dos ônibus; a saída muito cedo das casas; caminhada a pé realizada pelas crianças de manhã e na hora do almoço, por exemplo. Essas dificuldades levam muitos pais só retardarem o ingresso dos filhos na escola. Eles aguardam as crianças ficarem maiores para poderem frequentar as instituições, ou optam por não realizar a matrícula por não sentirem segurança no transporte escolar. Muitos se referem, inclusive, às condições das estradas, consideradas em péssimas condições a maior parte do ano (RELATÓRIO REGIONAL CENTRO – OESTE, 2012).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Ministério da Educação – MEC executou até o ano de 2015 dois programas voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), que visam a atender aos alunos moradores da zona rural. Conforme dados disponibilizados no site do FNDE, o programa “Caminho da Escola”, criado em 2007, consiste na concessão de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, mini ônibus e micro-ônibus novos (zero-quilômetro) e de embarcações novas. Já o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate), que foi criado em 2004 e ampliado em 2009, por meio da Lei no 11.947, consiste na transferência automática de recursos financeiros, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e

funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica públicas residentes em área rural.

Analisando essa questão Pasuch e Santos afirmam que torna-se fundamental compreender, que o “transporte escolar rural deve ser entendido como uma estratégia a ser utilizada na Educação Infantil do Campo quando, de fato, não for possível assegurar a oferta próxima à residência das crianças” (2012, p. 15). Em outras publicações da primeira autora, esta ressalta ainda que deve-se,

[...] privilegiar o deslocamento seguro intracampo, ou seja, para escolas da zona rural, e evitar os deslocamentos extracampo, para escolas na zona urbana, pois nestes deslocamentos as distâncias entre as casas das crianças e as instituições escolares geralmente são longas e acrescidas pela insegurança do trajeto [...] e que dados nacionais de pesquisas acadêmicas revelam que a política privilegia a oferta de vagas em centros urbanos e consequentemente privilegia o financiamento do transporte escolar em detrimento do financiamento das escolas no campo (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p.186).

Observa-se que na execução da política predomina a prática de privilegiar a oferta de vagas em centros urbanos, promovendo o financiamento de transportes escolares, aspecto que tem contribuído, de um lado, para fechamentos de escolas do campo, e de outro, para reiterar a prática de submeter às crianças que buscam a escola às longas horas de trajeto que a distanciam das escolas localizadas nas áreas urbanas. Os longos trajetos percorridos acabam descortinando ou acentuando outras dificuldades. A questão da merenda escolar insuficiente, por exemplo, é um deles, e como tal foi registrado nos relatórios da pesquisa que vimos anteriormente nos referindo.

A instituição oferta apenas um lanche às 9h:00min. Pelas condições da região seria necessário que estas ao chegarem à escola tomassem um café da manhã, realizassem a colação e almoçassem para então realizar o deslocamento para suas casas (Relatório de Campo, p. 45, município 6, UNEMAT, 2012 In: RELATÓRIO REGIONAL CENTRO – OESTE, 2012, p. 68)

Outro fator de descumprimento da legislação que estabelece a educação como um direito de todos, se refere à ausência de vagas, conforme registra uma gestora de uma instituição, e também duas famílias entrevistadas,



**Instituição:** *As vagas pra creche são muito disputadas no município, os pais chegam a dormir na fila para garantir a matrícula. A escola só aceita matrículas de bebês a partir de 1 ano e 4 meses e que já estejam andando. Outro critério é que as vagas são para as mães que trabalham. Família 1: Creches utilizam como critérios para a vaga a baixa renda da família. Quem ganha um salário mínimo não consegue vaga na creche do município. (...) Poucas mães da comunidade colocaram seus bebês ou crianças pequenas na creche. Os critérios são muito rígidos e nem todas as famílias conseguem atendê-los. Assim, na comunidade, as crianças de 0 a 3 anos, geralmente, ficam aos cuidados das mães. Família 2: O município não consegue ofertar vagas suficientes para todas as crianças da comunidade, três crianças vizinhas ficaram sem atendimento neste semestre (Relatório de Pesquisa de Campo, p.09, município 3 e 4, UNEMAT, 2012 IN: RELATÓRIO REGIONAL CENTRO – OESTE, 2012, p. 69, destaques no original).*

Além da ausência de vagas, os integrantes e representantes dos movimentos sociais e/ou sindicais ressaltam a precarização das estruturas das instituições existentes,

*[...] embora tenha melhorado o acesso à Educação aos povos do campo, a oferta está nas áreas urbanas. Assim, aqueles que querem estudar precisam sair de suas comunidades para que possam ter garantido esse direito. Ele questiona como garantir o direito das crianças do campo, se não há creches suficientes e as poucas que existem estão na sede do município, sendo que, destas, apenas algumas têm a estrutura adequada para recebê-los (Relatório de Pesquisa de Campo, entrevista com movimentos sociais e/ou sindicais, pp. 34 e 35, Município 3, UNEMAT, 2012 In: RELATÓRIO REGIONAL CENTRO-OESTE, 2012, p. 69, destaques no original).*

A ausência de uma estrutura física adequada aparece em vários registros no relatório. Um dos municípios estudados possui somente uma instituição localizada na zona urbana, o que é insuficiente para atender à demanda, gerando “listas de espera”. As crianças do campo, neste município, são atendidas apenas a partir dos cinco anos em turmas organizadas em salas multisseriadas e bisseriadas com crianças do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil seguem a mesma proposta direcionada para as crianças do Ensino Fundamental, sendo que as especificidades da realidade da vida no campo são pouco consideradas na proposta das escolas, que seguem a proposta e calendário das Secretarias Municipais de Educação. A Educação no Campo funciona de forma precária: são disponibilizados poucos materiais pedagógicos, na maioria livros xerocopiados; a merenda é quase sempre insuficiente para atender às crianças que percorrem longas distâncias; o transporte geralmente é terceirizado pela prefeitura e na grande maioria dos casos não oferecem condições mínimas de segurança; as professoras que trabalham no campo ganham apenas por 30 horas de trabalho, recebendo

salários abaixo do Piso Nacional (RELATÓRIO REGIONAL -CENTRO OESTE, 2012).

Conforme revela a pesquisa, para as famílias do campo, a Educação Infantil é importante e elas querem que seus filhos tenham acesso a ela. Contudo, alguns fatores precisam ser considerados, como as condições estruturais necessárias para recebê-los. Não estamos falando de qualquer educação, em qualquer espaço, estamos falando de uma educação de qualidade, que vem sendo reivindicada pelas famílias que residem no campo.

A respeito dos espaços físicos das instituições (creche e pré-escola), algumas famílias consideram esses espaços pequenos para a quantidade de crianças atendidas, e gostariam que o espaço fosse maior, com menor quantidade de crianças para cada professor. Algumas famílias solicitam a capacitação dos profissionais que fazem o transporte escolar, ressaltando que há muitas denúncias de maus-tratos, por parte deles. Ainda em relação à estrutura física, segue a manifestação de algumas das famílias que participaram da pesquisa,

**Família 1:** *Gostaria que houvesse melhorias em relação à Educação no Campo, e que tivessem escolas e Creches para as crianças no campo, mas que não fossem iguais às da sede do município.* **Família 2:** *Como sugestões para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos na zona rural, afirma que, para a escola ser boa, tem que ter um parquinho pras crianças pequenas, um pátio, tem que ser uma escola de tijolo, tudo rebocado bem feitinho* (Relatório de Campo, Família, p. 23, município 1, UNEMAT, 2012 In: RELATÓRIO REGIONAL CENTRO – OESTE, 2012, p. 185, destaques no original).

Outro fator que foi evidenciado nas falas das famílias durante a análise dos relatórios da pesquisa, foi à relação entre a educação no campo e a utilização da internet e das novas tecnologias. Muitos acreditam que é preciso melhorar a educação do campo, e através dessa melhoria poderia ser garantido o acesso à internet nas áreas rurais. Conforme a fala de uma das famílias, *“Eu gostaria que eles mexessem com computador pra eles aprenderem e, quando mexem no computador, ficam felizes, eu queria um computador pra eles mexer.”* (Relatório de Campo, Família 1, p. 59, município 1, UNEMAT, 2012 In: RELATÓRIO REGIONAL CENTRO – OESTE, 2012, p. 185).

É necessário pensar na qualidade desse atendimento, considerando as especificidades da Educação do Campo e da Educação Infantil, como também as questões peculiares a idade, a relação afetiva do bebê com a mãe, a possibilidade de amamentação durante o período na instituição educativa, os cuidados com alimentação e outros que devem ser considerados e planejados na organização da oferta. Essa discussão se faz mediante o comprometimento

político com o direito das crianças a educação, garantir a construção de instituições de Educação Infantil próximas as comunidades do campo; realizar concurso para professores para as escolas do campo; garantir uma educação contextualizada com o campo; garantir uma educação de qualidade, com condições de acesso e permanência; e evitar, sempre que possível, o transporte escolar extracampo.

Em síntese, parece haver uma convergência na avaliação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no que diz respeito aos desafios emergenciais que precisariam ser equacionados para que as crianças do campo tivessem seu direito à educação em condições de ser efetivado. Esses desafios estão relacionados à infraestrutura, à formação dos professores, à necessidade de um currículo contextualizado e à melhoria no transporte escolar.

A partir dessas dificuldades entendemos que pensar em políticas públicas e ações para a educação do campo significa reconhecer esse cenário e os povos que ali residem como sujeitos de direitos. Conforme Aroeira et al (2015) é preciso pensar, planejar e organizar a estrutura de atendimento educacional em áreas rurais, uma vez que não se pode esquecer que parte da população brasileira, 29.852.986 habitantes, são pessoas que vivem no campo e que a educação nessa região registra dificuldades de efetivação.

Essa realidade nos mostra que um dos grandes desafios para a efetivação do direito à educação das crianças do campo ainda é a ausência de infraestrutura próxima às comunidades do campo, ou no próprio campo. Abordamos essa demanda das comunidades rurais a partir da “Pesquisa Nacional de Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural” mas outros estudos, conforme registra Aroeira (2015) apontam no mesmo sentido, reforçando a ideia de que a infraestrutura precária, e a própria ausência de instituições educacionais, e mesmo a localização distante entre as instituições urbanas e o campo, pesam sobremaneira para dificultar a oferta do atendimento educacional para as crianças do campo.

A partir dessa realidade constatada buscamos no âmbito do Programa Territórios da Cidadania perceber quais as ações para a educação contemplariam especificamente o atendimento da educação para a infância nos territórios. Durante a análise dos relatórios e documentos do programa, tomamos conhecimento da implantação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Uma ação cujo objetivo é a construção de instituições de educação infantil. O eixo da ação está voltado para o planejamento e execução de estrutura física devidamente adequada a esta

etapa da educação básica, e em consonância com as exigências técnicas e legais. A meta é possibilitar o aumento do número de vagas na educação infantil e a ampliação do acesso à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Desta forma, concentramos nossa análise nessa ação.

### **3.4.2 Proinfância: A ação para a educação na Infância nos Territórios**

A Educação Infantil tem em sua história marcas de precarização de espaços físicos, improvisações, “puxadinhos”, instituições de placas, entre outras características que ainda se fazem presentes em muitos municípios. Colocar em discussão o Proinfância significa refletir a organização do espaço na Educação Infantil. De acordo com Flores e Albuquerque (2015) a concepção de espaço é destacada como uma construção social, fruto das interações de todos os atores que compõe o contexto de uma instituição de educação infantil. As autoras chamam atenção para o fato de como o espaço se constitui em um elemento central na construção da infância, ressaltando a importância de convidar as crianças a reinventarem os espaços em suas práticas cotidianas.

Mediante a configuração interministerial do PTC a ação Proinfância, encontra-se sobre responsabilidade do Ministério da Educação, em que este por sua vez, oferece às prefeituras um conceito padrão construtivo mínimo, acompanhado dos recursos financeiros para sua execução. Consideram que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar dessa etapa educacional, são indispensáveis para as melhorias na qualidade da educação, e precisam ser ajustadas (BRASIL, 2007).

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e constitui-se como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/ MEC). A partir do ano de 2008 com a criação do PTC o Proinfância, passou a ser uma das ações inseridas no Programa Territórios da Cidadania. Um dos objetivos principais do Proinfância é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir maior acesso de crianças a creches e pré-escolas da rede pública. Conforme a Resolução 06/2007,

A assistência financeira será processada mediante solicitação do Distrito Federal e municípios de acordo com a esfera administrativa que a escola pleiteada pertence ou pertencerá, por meio de projetos de infra-estrutura das redes públicas escolares e de equipamento e mobiliário, elaborados sob a

forma de plano de trabalho. Os recursos serão transferidos na quantidade de parcelas e nos prazos indicados no cronograma de desembolso do plano de trabalho aprovado, após a publicação do extrato do convênio, da portaria ou do termo aditivo, no Diário Oficial da União, observada a disponibilidade de caixa do FNDE (BRASIL, 2007, p. 1).

Quanto ao financiamento e execução do programa, este tem o seguinte funcionamento: o município interessado em receber a ação, informa esta necessidade em seu Plano de Ações Articuladas (PAR) e encaminha eletronicamente os documentos pertinentes, via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

Segundo a Resolução 06/2007, os critérios de agrupamento e classificação dos municípios, assim como as prioridades de atendimento foram definidas de forma a potencializar o efeito das demais ações previstas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). Na construção deste modelo de classificação, foram consideradas três dimensões:

**a) Populacional:** prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa e com maior concentração de população urbana; **b) Educacional:** prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior; **c) Vulnerabilidade social:** prioridade aos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil (BRASIL, 2007, p. 5).

Percebemos que existem divergências entre os critérios de seleção dos municípios, quanto à implementação do programa. No item populacional, não se faz referência à população rural, como se este espaço não fosse lugar de vidas, ao contrário o foco é dirigido para as áreas de maior concentração de populações urbanas. No item Educacional, priorizam-se os municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental, e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior o que demonstra uma incoerência em relação aos municípios mais vulneráveis. O terceiro item refere-se à vulnerabilidade social, contudo os dois primeiros critérios “populacional e educacional” negam a realidade dos municípios incluídos no critério de vulnerabilidade social, entre eles os municípios com um percentual elevado de comunidades rurais.

Para habilitação na ação de construção de instituições de educação infantil, poderão ser adotados projetos-padrão, fornecidos pelo FNDE, cujos parâmetros técnicos de implantação são predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria

de Educação Básica do MEC, nomeados estes de “Tipo B”, “Tipo C, Tipo 1 e Tipo 2”. Já os municípios que compõem o Grupo 1 do PAC podem apresentar projeto próprio nomeados projetos “Tipo A” (BRASIL, 2008).

As unidades “Tipo B” são de 1300 m<sup>2</sup> sendo necessário como dimensão mínima do terreno 40x70 m, comportando até 350 crianças. As unidades de “Tipo C” são de 700 m<sup>2</sup>, com dimensões mínimas do terreno de 45x 35m, para 250 crianças. Já as unidades de “Tipo A” são de acordo com os projetos dos municípios proponentes. Segundo os dados de apresentação do Programa,

As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço (BRASIL, 2008, p. 2).

De acordo com Flores e Albuquerque (2015) a implementação do Proinfância abrange cinco dimensões, sendo estas: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas.

Em relação ao custeio de novas matrículas, vale ressaltar que o programa constitui como uma estratégia para considerar a necessidade do incremento de vagas em creches e pré-escolas aquelas demandadas pelos municípios. Entretanto muitos municípios que solicitaram ainda não foram beneficiados com a ação. De outra parte dos beneficiados várias são as situações das obras, “em planejamento”, “em processo de licitação”, “paralisado”, “em execução” e “concluída”.

De acordo com os dados do programa mais de 2500 municípios brasileiros receberam apoio do FNDE para a construção de instituições de educação infantil ou para compra de móveis e equipamentos, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. No Estado de Goiás esse número representa aproximadamente 23% do quantitativo de municípios beneficiados com a ação. Dentre os três Territórios da Cidadania em Goiás, optamos pelo recorte de um território para melhor aprofundarmos no estudo e análise, utilizando entre outros critérios de seleção, o território com o maior número de municípios contemplados com a ação do Proinfância.

Assim, dentre os dos três Territórios da Cidadania que integram o Estado de Goiás.

Selecionamos para a análise o Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho. No levantamento realizado, no Território Vale do Paranã 3 municípios receberam a ação, sendo esses: Alto Paraíso, Campos Belos e São João D'Aliança. No Território Chapada dos Veadeiros, apenas o município de Mambaí recebeu a ação Proinfância. No Território Vale do Rio Vermelho 5 municípios foram contemplados com a ação: Guaraíta, Itaberaí, Itapirapuã, Mossâmedes e Sanclerlândia.

### **3.4.3 O Proinfância no Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho**

O TVRV abrange uma área de 12.040,5 km<sup>2</sup>, sendo composto por 16 municípios: Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Córrego do Ouro, Goiás, Guaraíta, Itaguari, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossâmedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás, Heitorai, Itaberaí, Itaguaru e Uruana.

O nome do território, Vale do Rio Vermelho, está associado à bacia hidrográfica do Rio Vermelho, que margeiam os municípios que o compõem. No ano de 2003 ocorreu a composição do território como um território rural<sup>18</sup>, considerando que todos os municípios atendiam os critérios do MDA para a criação do território. A população de todos estavam abaixo dos 50.000 habitantes estipulados pelo MDA e a densidade demográfica abaixo dos 80hab/km<sup>2</sup> (MDA, 2005). Conforme tabela:

Tabela 1- Número de Habitantes e Densidade Demográfica dos Municípios do Território Vale do Rio Vermelho:

---

<sup>18</sup>“O rural não é definido como uma área agrícola, e sim como um setor econômico. É definido pelas características espaciais: menor grau de artificialização do ambiente quando comparado com áreas urbanas desenvolvidas; menor densidade populacional; maior peso dos fatores naturais; maior dependência da economia do setor agropecuário” (SILVA, 2014, p. 15).

<b>Municípios</b>	<b>Nº. de Habitantes</b>	<b>D. D. Hab/ km<sup>2</sup></b>
Buriti de Goiás	2.659	12,85
Carmo do Rio Verde	7.941	21,33
Córrego do Ouro	2.963	5,69
Goiás	27.120	7,96
Guaraíta	2.794	11,57
Heitorai	3.445	15,55
Itaberaí	27.879	24,27
Itaguari	4.385	30,78
Itaguaru	5.696	22,68
Itapirapuã	10.856	3,83
Itapuranga	26.749	20,47
Morro Agudo de Goiás	2.489	8,34
Mossâmedes	5.798	7,32
Sanclerlândia	7.530	15,20
Taquaral de Goiás	3.587	17,34
Uruana	13.938	26,46
<b>Território VRV:</b>	<b>155.829</b>	<b>15,72</b>

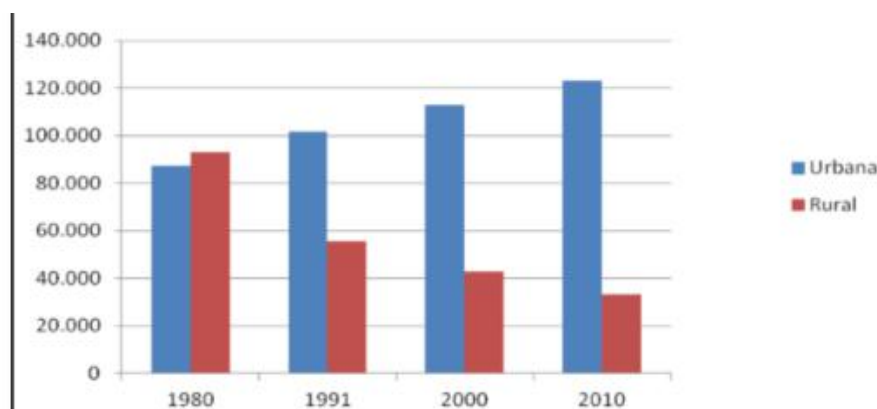
Fonte: Anuário Estatístico de Goiás. Censo demográfico 2010 IBGE (SILVA, 2014).

Em 2008 com a implementação de alguns territórios rurais em territórios da cidadania, o TVRV ganhou essa nova configuração, considerando o território da cidadania a inclusão social e econômica de populações vulneráveis (MDA, 2008).

Quanto a população do TVRV em relação à migração do campo para a cidade, percebe-se que houve entre 1980 e 2010 um intenso fluxo migratório. Observa-se que o território tinha aproximadamente 52,4% da população residindo no campo em 1991; cerca de 35,2% em 2000 e, 27,5% em 2010: aproximadamente 21,1 % migraram do campo para a cidade nesse período (SILVA, 2014). (ver gráfico):

Gráfico 1 – População Urbana e Rural do TVRV (1980 à 2010)





Fonte: Censo Populacional 1980/1991/2000/ 2010 – IBGE (SILVA, 2014).

Silva (2014) ressalta que “o município de Carmo do Rio Verde, no período de 1980 a 2010, teve uma redução na população rural de aproximadamente 71%, e um aumento na área plantada de cana-de-açúcar de 460% de 2003 a 2012” (SILVA, 2014, p, 141). A autora acrescenta que o mesmo ocorreu com os municípios de Mossâmedes, Itaguara e Goiás, ou seja, altas taxas de redução da população rural e aumento na área plantada de cana-de-açúcar. Em Itapuranga, o aumento da área plantada foi de 960% (SILVA, 2014).

Vale ressaltar que o aumento do êxodo rural está diretamente vinculado às precarizações das condições de vida dos povos que vivem no campo brasileiro, sobretudo a ausência de políticas públicas de saúde e educação.

As condições de vida das pessoas que ocupam o território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho (Basicamente Agricultores Familiares e Trabalhadores Rurais), são semelhantes, embora com características distintas. [...] podemos concluir que a qualidade de vida na percepção das famílias rurais estão em um nível médio de avaliação, demonstrando que a vida no campo não está nem ruim ou ótima, mas a perspectiva de melhoria [...]. Existem ainda questões a resolver, como a continuidade da escolaridade dos jovens, que por falta de políticas municipais voltadas a educação do campo se afastam das escolas (MEDINA, 2006, p. 31).

Outro fator que contribui para a migração do camponês para a cidade foi o fechamento das escolas e instituições educacionais no campo. Conforme Peripolli e Zoia (2011), o campo encontra-se cada vez com um número menor de pessoas, de escolas, e de oportunidades, sendo esta uma opção política sob a lógica do agronegócio, e do capitalismo. Como produto

disso predomina uma visão do campo como um espaço sem gente, por conseguinte, um campo sem cultura e sem necessidade de escolas.

Peripolli e Zoia (2011) ressaltam que mediante a implementação da municipalização do ensino básico, a partir da Lei de Diretrizes de Bases 9394/1996, visando reduzir gastos, os municípios optaram pelo fechamento de diversas escolas do campo, sobretudo as multisseriadas. Em contrapartida foi implementado um processo chamado de nucleação, que consiste na reunião das crianças, jovens e adultos que estavam matriculados nas escolas que foram fechadas em instituições localizadas nos centros urbanos. Nesse sentido, os autores problematizam,

Partindo desta assertiva, há que se perguntar: quais são as possibilidades dos que vivem no campo – sem escola – de superarem esta “insuficiência”? Que possibilidade terão de se organizarem e elaborarem outras propostas de campo, de escola, se lhes é tirado o espaço que possibilitaria esta unidade? Sem escola, - porque foi desativada/fechada, gerando um sentimento de impotência, de perda da história, de desvalorização do lugar, o que esperar destes sujeitos? Que fiquem no campo? Fazendo o quê? (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 197).

Deve-se problematizar as condições de vida das pessoas que vivem no campo, uma vez que conforme Silva (2014) os municípios do Território são, na sua maioria, compostos de pequenas propriedades e de percentual elevado de produtores de agricultura familiar. Os municípios de grande extensão territorial, como Heitorai, Goiás, Itaberaí e Itapirapuã contam com assentamentos de reforma agrária, sendo o município de Goiás o de maior número de assentamentos. O Território possui um elevado número de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Um fator que contribuiu para a implantação dos assentamentos foi a forte atuação da Pastoral da Terra e dos Movimentos de Trabalhadores Rurais.

**Quadro 4** - Número de Assentamentos do INCRA no Território Rio Vermelho em 2012.

Município	Quantidade	Nº de Famílias
Goiás	23	720
Heitorai	05	84
Itaberaí	03	152
Itapirapuã	04	81
<b>Total:</b>	<b>34</b>	<b>922</b>

Fonte: AGENCIARURAL (SILVA, 2014).

A base da economia do território é a agropecuária, principalmente a bovinocultura de leite e corte. No entanto, nas áreas de agricultura familiar, são produzidos arroz de sequeiro, feijão, milho, mandioca e fruticultura. Medina (2006) em uma análise mais ampla do território,

[...] identifica características marcantes que predominam no estado de Goiás como as atividades ligadas ao agronegócio que seriam o eucalipto, cana, milho, soja, laranja e bovinocultura de corte com presença de grandes empresas destinadas à exportação como usinas de álcool e frigoríficos. Esta influência do agronegócio em que ocorre o predomínio de grandes propriedades está ligada ao processo de colonização do estado de Goiás. Isso interfere na organização política da agricultura familiar que tem dificuldade de conseguir políticas municipais e estaduais em seu interesse, fragilizando assim os movimentos sociais ligados aos camponeses (MEDINA, 2006, p. 3).

Conforme Medina (2006) a intenção do Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável (PTDRS) do Território Vale do Rio Vermelho, elaborado para definir as metas para o território de 2006/2012 pressupunha investimentos em assistência técnica, bovinocultura de leite, ovinocultura/caprinocultura, apicultura, piscicultura, fruticultura, meio ambiente, associativismo/cooperativismo e comercialização, saúde, educação, artesanato e turismo rural. Contudo, durante a avaliação, percebeu-se que as atividades apoiadas pelos projetos foram principalmente em infraestruturas ligadas à bovinocultura, comercialização, apiculturas, agricultura, ficando em segundo plano os projetos sociais, culturais entre eles de saúde e educação.

O objetivo principal do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável seria identificar as realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais dos Territórios e apontar as suas fragilidades. Segundo Silva (2014) os principais problemas que compõe o Território, elencados no PTDRS são: insuficiência de técnicos para a assistência técnica dos pequenos produtores; má conservação das estradas para escoamento da produção; carência de máquinas e implementos; descapitalização dos produtores; compra e venda dos produtos agropecuários de forma individualizada; topografia acidentada e baixa fertilidade do solo em alguns municípios, principalmente na Cidade de Goiás; dificuldade de escoamento e falta de armazéns e secadores; problemas com conservação ambiental, carência de instalações adequadas para manejo bovino e baixa nutrição animal; baixo padrão genético do rebanho

bovino; falta de pesquisa em fruticultura; falta de diversificação das atividades agropecuárias; baixo uso de tecnologia; falta de assistência médica na zona rural; falta de organização dos produtores; falta de agregação de valores ao produto; dificuldade de acesso ao crédito; falta de conscientização e ação quanto à preservação do meio ambiente; falta de conservação do solo, da água e das matas ciliares.

Ao elencar as temáticas consideradas fundamentais para o desenvolvimento do TVRV, percebe-se que não foi mencionado pelo colegiado, qualquer planejamento quanto à demanda da educação. Seria uma questão de não existência de demanda, ou de não prioridade em relação a essa temática? Ou ainda a predominância, mesmo entre os gestores locais, da ideia de que desenvolvimento significa apenas crescimento econômico no curto prazo?

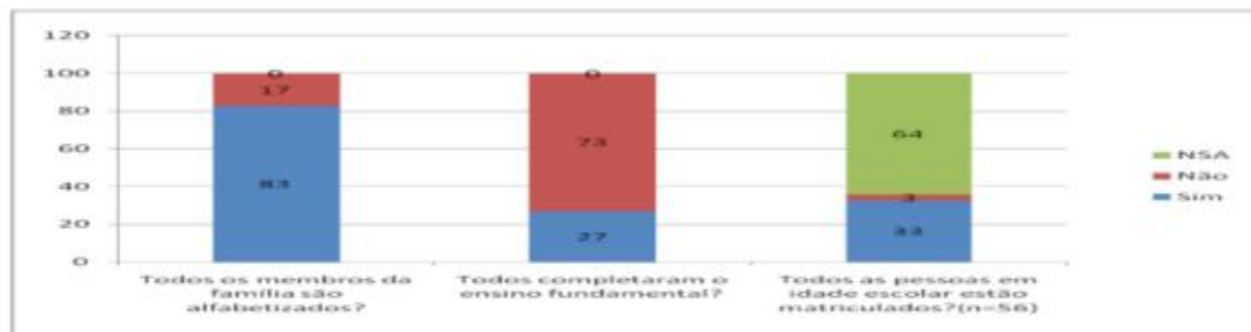
Medina (2006) ressalta no relatório analítico do TVRV que foram identificados a educação, o acesso a bens de consumo, condições de moradia e condições para chegar aos mercados, como fatores que condicionam o desenvolvimento. Contudo, ao analisarmos a concepção de educação fundamentada no relatório, encontramos uma compreensão de educação na perspectiva de um desenvolvimento futuro, conforme apresenta o relatório,

Acesso à educação escolar é um indicador importante, pois indiretamente está relacionado à possibilidade de desenvolvimento futuro da propriedade a partir da qualificação dos agricultores (em particular de seus filhos). Os dados sobre educação mostram uma situação atual preocupante revelando a não erradicação do analfabetismo e o baixo índice de domicílios em que todos completaram o ensino fundamental. É ainda preocupante o indicativo de que apenas 92% (e não a totalidade) dos domicílios têm pessoas com idade escolar e matriculadas. Esses casos de pessoas não matriculadas revelam a baixa probabilidade de qualificação da próxima geração de agricultores (MEDINA, 2006, p. 43).

Ao se referir à educação enquanto um fator condicional ao desenvolvimento territorial futuro considera-se apenas a taxa de analfabetismo, reduzindo a educação apenas ao acesso ao ensino fundamental, conforme apresenta o relatório,

Sobre o acesso dos agricultores familiares a escola, 83% dos membros da família são alfabetizados. Em relação ao ensino fundamental apenas 27% dos membros da família completaram. Todas as pessoas em idade escolar que estão matriculados identificamos 33%, e 3% não estão matriculados e 64% não se aplica tal pergunta. (Isso ocorre devido a Família não possuir pessoas em idade escolar que não estejam matriculadas) Esses dados mostram que as famílias encontram dificuldade em completar o ensino fundamental (MEDINA, 2006, p. 25).

Gráfico 2- Acesso dos agricultores familiares à escola



Fonte: Relatório analítico do TVRV (MEDINA, 2006).

Segundo as conclusões do Relatório,

Os fatores do desenvolvimento analisados como acesso a bens de consumo, condições de moradia, acesso aos mercados está com uma média regular, e apenas a educação no que se refere ao acesso ao ensino fundamental está ruim, demonstrando que necessita de uma intervenção nesta etapa do processo de aprendizagem para mudar esta realidade (MEDINA, 2006, p, 30).

É preciso enfatizar que a compreensão de educação que orienta nossos questionamentos entende que ela está muito além do simples acesso, incluindo também a permanência e a qualidade. Compreende-se a educação como um direito que se inicia na infância e não apenas no ingresso no ensino fundamental e muito menos pode ser reduzida à alfabetização.

Nesta perspectiva buscamos verificar quais dos 16 municípios integrantes do TVRV foram contemplados com a implementação da ação do Proinfância, com a intenção de perceber se esta ação dentro do território incluía a infância de maneira minimamente adequada, ou seja garantindo as especificidades da educação do campo em relação ao menos à infraestrutura mínima necessária para isso.

Dentre os 16 municípios que integram o Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho, 5 foram contemplados com a ação Proinfância, sendo eles: Guaraitá, Sanclerlândia, Mossâmedes, Itaberaí e Itapirapuã.

Buscamos compreender os processos de implementação das unidades do Proinfância, em cada um dos 5 municípios, qual a situação de cada uma, e se atendem as especificidades da educação do campo, garantido o direito à educação das crianças residentes na área rural.

Nesse sentido o estudo implicou em conhecer a história dos 5 municípios com o objetivo de compreender os múltiplos fatores relacionados aos processos de constituição da história da educação infantil, e em especial, da implementação das unidades do Proinfância, como uma ação que favorece o cumprimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, vezes que se garanta acesso, permanência, e a uma educação de qualidade, considerando as diferentes infâncias e suas especificidades.

O município de Guaraíta tem uma extensão territorial de 205,307 Km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 2015 de 2.268 habitantes segundo os dados do IBGE. De acordo com o Instituto aproximadamente 934 pessoas deste total são residente em área rural, o que corresponde a 41% da população total do município, considerando um elevado percentual de comunidades que vivem no campo. O IDH municipal é de 0,687. Mediante o total da população do município de Guaraíta estimou-se em 2015 um quantitativo aproximado de 200 crianças entre 0 a 6 anos, o município conta com uma instituição de educação infantil, sendo esta pública atendendo 64 crianças.

O segundo município analisado, foi Sanclerlândia com uma extensão territorial de 496,825 Km<sup>2</sup>, e uma população estimada em 2015 de 7.783 habitantes, destes aproximadamente 1.482 residem em áreas rurais, correspondendo a 19% da população total do município. O índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,736. Mediante o total da população do município de Sanclerlândia estimou-se em 2015 uma quantidade aproximada de 600 crianças entre 0 a 6 anos. O município conta com uma instituição de educação infantil, sendo esta pública e funcionando em um prédio alugado. Atende cerca de 120 crianças entre elas algumas que vivem no campo. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação do município, mediante o fechamento das escolas do campo, as crianças que eram atendidas nestas instituições foram transferidas para o Centro Municipal de Educação Infantil localizado na região central da cidade, esse desafio perpassa por todo o território.

O terceiro município analisado foi Mossâmedes, com uma extensão territorial de 684,452 Km<sup>2</sup>, e uma população estimada em 2015 de 4.817 habitantes, destes aproximadamente 1.732 residem na área rural, correspondendo a 36% da população total do município, seu índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,706. Estimou-se em 2015 que do total de habitantes aproximadamente 400 eram crianças entre 0 a 6 anos, o município conta com três instituições de educação infantil, todas públicas, atendendo 78 crianças.

O 4º município aqui analisado foi o de Itaberaí com uma extensão territorial de 1.457,280 Km<sup>2</sup>, e uma população estimada em 2015 de 39.629 habitantes, sendo este entre os 5 municípios aqui analisados, o com maior contingente populacional. Deste quantitativo aproximadamente 5.517 residem na área rural, correspondendo a 14% da população total, e seu índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,719. Conforme estimativa realizada em 2015 dos habitantes aproximadamente 3000 eram crianças entre 0 a 6 anos, o município conta com oito instituições de educação infantil públicas, atendendo 434 crianças, e três instituições privadas, que atendem 139 crianças dessa faixa etária.

O último município analisado foi Itapirapuã que entre os cinco é o que tem maior extensão territorial, sendo esta de 2.043,715 Km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 2015 de 6.776 habitantes, destes aproximadamente 3.537 residem na área rural, correspondendo a 52% da população total, ou seja, mais da metade dos habitantes deste município vivem em comunidades rurais, seu IDHM é o menor entre os 5 municípios em análise, sendo de 0,677. Conforme estimativa realizada em 2015 dos habitantes aproximadamente 700 eram crianças entre 0 a 6 anos, o município conta com 5 instituição de educação infantil, públicas, atendendo 78 crianças, e 2 instituições privadas, que atendem 33 crianças.

Para facilitar a visualização dos dados apresentados, segue o quadro 5:

<b>Quadro 5: Dados: Municípios Integrantes do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho que receberam a ação do Proinfância</b>							
<b>Municípios</b>	<b>Extensão territorial</b>	<b>População Total estimada em 2015</b>	<b>População Rural</b>	<b>IDHM</b>	<b>Quant. aproximada de Crianças de 0 a 6</b>	<b>Quant. de Instituições de EI</b>	<b>Quantidade de Crianças matriculadas nas Instituições de EI</b>
Guaraíta	205,307 Km <sup>2</sup>	2.268	934	0,687	Aprox. 200 Crianças	1 Instituição pública	64 Crianças
Sanclerlândia	496,825 km <sup>2</sup>	7.783	1.482	0,736	Aprox.. 600 Crianças	1 Instituição pública	120 crianças
Mossâmedes	684,452 km <sup>2</sup>	4.817	1732	0,706	Aprox.. 400 Crianças	3 Instituições públicas	78 Crianças
Itaberaí	1.457,280 Km <sup>2</sup>	39.629	5.517	0,719	Aprox. 3000 Crianças	8 Instituições públicas	434 crianças nas inst. públicas e 139

						e 3 privadas	nas inst. privadas
Itapitapuã	2.043, 715 Km <sup>2</sup>	6.776	3.537	0,677	Aprox. 700 Crianças	5 Instituições públicas e 2 privada	78 crianças nas inst. pública e 33 crianças nas inst. privadas.

Fonte: IBGE, 2016. Censo demográfico 2010. Elaboração da pesquisadora.

Percebe-se na análise dos dados, que o número de instituições e de crianças atendidas, está bem abaixo do quantitativo estimado de crianças em todos os 5 municípios. De fato não chega a atingir 1/3 de crianças matriculadas, o que pode ainda ser mais grave uma vez que o número de matrícula não equivale ao número de crianças cujo direito à educação está sendo atendido. Ou seja, não é possível afirmar nem mesmo que esse pequeno percentual matriculado tem garantido seu direito à Educação, já que garantir o acesso não significa necessariamente que esteja sendo garantido também a permanência, e a qualidade.

São altos os percentuais de habitantes dos municípios analisados que residem na área rural, sobretudo nos municípios de Guaraitá, Mossâmedes e Itapirapuã. A população desses três municípios somada equivale a 10,8% da população total do território. A densidade populacional média do Estado de Goiás conforme o censo demográfico de 2010 do IBGE é de 17,65 hab./km<sup>2</sup> enquanto desses municípios são respectivamente 11,57 hab./km<sup>2</sup>; 15,20 hab./km<sup>2</sup> e 3,83 hab./km<sup>2</sup>.

Em que pese essas características aqui destacadas observamos, com relativa surpresa, que nenhum dos 5 municípios possuem, instituições de educação infantil na área rural. As crianças que residem no campo, para terem acesso à educação, devem descolar-se para as instituições na cidade, isto quando existe a possibilidade de vagas.

No município de Sanclerlândia, foram fechadas as escolas do campo, em decorrência do corte de recursos e da implementação do programa de transporte escolar, as crianças que antes tinham seus direitos de serem atendidas próximas as suas residências, agora deslocam-se para as instituições urbanas. Nesse sentido, percebe-se um descompasso entre cidade e campo, no que se refere ao número de estabelecimentos institucionais para atendimento educacional das crianças moradoras da área rural, demonstrando o pouco investimento na infraestrutura física para atendimento a essas crianças.

Resta ainda analisarmos, em relação ao Proinfância enquanto ação integrante do PTC diretamente voltada para o atendimento das necessidades educacionais das crianças do campo,



se este programa contribui para que se contemplem as especificidades da Educação do campo. No intuito de abordar esta questão, considerando as especificidades da educação do campo, já mencionadas neste trabalho, desdobramos a problemática nas 3 questões subsequentes: i) qual a situação das construções em cada um dos municípios em análise; ii) quais as proximidades das instituições implementadas pelo programa com as comunidades rurais; e iii) quais as contribuições das construções do Proinfância nestes 5 municípios para o atendimento das crianças do campo.

Ao considerar as situações das obras, assim como definidas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) em que utilizam os termos “em planejamento”, “em processo de licitação”, “paralisado”, “em execução” e “concluída”, analisamos a situação das construções dos 5 municípios. Dos 5 municípios em análise, 3 deles encontram-se para o sistema como “em execução”, apenas nos municípios de Mossâmedes e Itaberaí as obras encontram-se como “concluídas” e em funcionamento.

A localização dos terrenos destinados às construções das instituições do Proinfância nos 5 municípios, são em regiões centrais e urbanas, não ocorrendo proximidade com as comunidades rurais. É possível perceber a partir da definição do espaço para construção de uma instituição de educação infantil quais crianças serão prioritariamente atendidas. Observa-se que as definições de propostas e ações partem de uma visão urbanocêntrica de educação que desconsidera o campo como lugar de vida. Vidas que não apenas trabalham, mas que desejam estudar, ter condições dignas de atendimentos de saúde, terem lazer, acesso a outras culturas e se divertir.

Essa discussão se constitui no campo de interesses e disputas, mediante as contradições presentes na sociedade de classes, em que uma possibilidade de mudança seria a construção de um modelo contra – hegemônico as políticas neoliberais.

Como encaminhamento da pesquisa, analisamos 2 Planos: os Plurianuais<sup>19</sup> de 2014 a 2017 e os Planos Municipais de Educação dos 5 municípios estudados. O Plano Plurianual foi criado a partir de uma política de descentralização do governo federal, foi previsto no Brasil, através do artigo 165 da CF/1988. É um plano de médio prazo, que estabelece as diretrizes, objetivos e metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos. Analisamos na pesquisa os PPA dos municípios estudados. Os

---

19 Os Planos Plurianuais 2014 – 2017, assim como os Planos Municipais de Educação foram acessados através da pesquisa no site do portal da transparência de cada município estudado.

PPA são aprovados por leis, geralmente divididos em ações, objetivo, órgão do Governo responsável pela execução do projeto, valor, prazo de conclusão e fontes de financiamento.

Já os Planos Municipais de Educação é um planejamento da educação de cada município, elaborado através de conferências com participação do governo e da sociedade civil, representantes de diferentes instituições, movimentos organizações sociais, além de pais, alunos e professores. Os PME contém objetivos, metas e ações propostas a curto, médio e longo prazo, com duração de dez anos.

Ao analisar os Planos Plurianuais de 2014 a 2017 dos 5 municípios, apenas em 2 deles constam propostas voltadas para a educação, no PPA do município de Guaraíta propõe-se “criar condições objetivas no sentido de melhoria da qualidade de vida da população através do acesso à educação, à saúde e ao mercado de trabalho” (GUARAÍTA, PPA, p. 1, 2013). E no município de Itaberaí a proposta se faz mediante o seguinte postulado “garantir o direito humano a educação, através de políticas públicas que efetivem a educação básica como mediação da aprendizagem e o exercício da cidadania” (ITABERAÍ, PPA, p. 2, 2013).

Percebemos nos Planos Plurianuais 2014- 2017 diferentes concepções de educação, no município de Guaraíta percebemos a educação como uma condição para melhoria de vida, uma concepção voltada para a lógica mercadológica, relacionada à formação para o mercado de trabalho. No município Itaberaí identificamos a concepção de educação como um direito humano que deve ser efetivado por meio de políticas públicas, relacionada ao exercício da cidadania, porém sem fazer referências a educação do campo.

Nos demais municípios não foram encontrados em suas PPA do período de 2014 – 2017 propostas voltadas a educação, revelando um descaso da educação como não prioridade nos planos dos gestores municipais. Em nenhum dos PPA analisados encontramos propostas de educação para as crianças do campo, mostrando que não se pensa nessas crianças especificamente ao tratar do município como um todo.

Outro documento analisado em relação aos 5 municípios selecionados na pesquisa, foi o Plano Municipal de Educação. Foram construídos no ano de 2015 mediante as deliberações das Conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais e Nacional (CONAE) realizadas no ano de 2012. Três dos cinco municípios construíram seus PME, dentre eles os municípios de Guaraíta, e Itaberaí já foram publicados. Embora o PME do município de Mossâmedes já tenha sido elaborado ele ainda não se encontra disponível para consulta. Quanto ao dos municípios de Sanclerlândia e Itapirapuã ainda se encontram em elaboração.

Analisando o PME do município de Guaraíta observamos que em referência à Meta 1 do documento que versa sobre a universalização da Educação Infantil no município até o ano de 2016, identificamos e destacamos entre as estratégias elencadas a de,

Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil, por meio do atendimento da distribuição territorial da oferta, proporcionando o deslocamento das crianças, por meio do transporte escolar de forma a atender as especificidades das comunidades rurais, garantindo consulta previa e informada (GUARAÍTA, PME, 2015, p. 15).

Percebemos na leitura do documento uma preocupação com o atendimento das populações do campo na educação infantil, contudo, faz-se a defesa do deslocamento das crianças do campo para a cidade através do transporte escolar, e não uma proposta de educação do campo, no campo.

O município de Itaberaí em seu PME alterou a meta 1 em relação ao nacional de atendimento de 50% para 30% das crianças de 0 a 3 anos, ficando o texto da seguinte forma, “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final do ano de 2025.” (ITABERAÍ, PME, 2015, p. 84). Nesta meta referente à Educação Infantil, não foram traçadas as estratégias para atendimento da população residentes em áreas rurais no próprio espaço do campo, apenas uma estratégia de garantir transporte escolar gratuito para essa população ser atendida nas instituições urbanas.

Os dados aqui apresentados mostram a necessidade do fortalecimento das políticas municipais de educação infantil, que reconheçam as crianças da cidade e do campo, indígenas, quilombolas, como humanas, cidadãs, sujeito de direitos. Mostram a necessidade de assegurar os direitos das crianças a uma educação que considere suas infâncias com experiências qualificadas, levando em consideração as especificidades de diferentes formas de viver, entre elas, viver no campo. Mostram a necessidade de considerar o acesso, a permanência com condições de dignidade humana, além da qualidade na oferta da educação, com profissionais formados e qualificados, com todos os seus direitos assegurados.

Diante dos desafios para garantir direito à educação às crianças moradoras das áreas rurais, Aroeira, et al (2015) entendem como fundamental, que as ações educativas para essa população sejam pensadas a partir do campo e que se realizem no campo, por isso, partem da ideia de que as Políticas Públicas para a educação do campo se fundamentem no

reconhecimento das especificidades do campo, sobretudo dos sujeitos que nele habitam. Desta forma, as autoras ressaltam que cabe,

[...] avaliar com responsabilidade as políticas públicas que surgem na tentativa da materialização do direito à educação e que emergem dessa obrigatoriedade (BRASIL, 2009a), acompanhando essas mudanças concretas e urgentes nas organizações da gestão das redes educacionais (CAMPOS, 2010). Com isso, entendemos que é preciso investir – se em políticas e diálogos que deem lugar às crianças moradoras de territórios rurais, situando-as como crianças, como sujeitos sociais plenos e atuantes, produtores de cultura e ativos na constituição de suas relações (AROEIRA, et, al, 2015, p. 195).

A partir dos estudos optamos por políticas públicas em decorrência de programas de governo. O Proinfância é um programa de reestruturação e aparelhagem da rede escolar pública de educação infantil, percebemos que este se configure como uma política nacional de expansão da oferta de Educação Infantil.

As políticas públicas carregam pistas e vozes de onde procedem e a quem se dirigem, sendo, portanto, “duplamente constituídas e duplamente constitutivas, uma vez que ao mesmo tempo em que são constituídas são também constitutivas delas, num contínuo de relações e de tensões configuradas pelos atores sociais que participam do processo” (BONINI; PANHOCA, 2011). Muitas crianças ainda não têm acesso a Educação Infantil – a falta de vagas nas redes, a dificuldade de locomoção, a pouca flexibilidade do atendimento, a oscilação do mercado de trabalho nas exigências de escolaridade dos pais são desafios apontados em uma série de estudos e que provocam a busca de medidas alternativas, como, por exemplo, o Proinfância (RICCI, 2014, p. 10).

O estudo e análise da implementação da ação Proinfância nos 5 municípios integrantes do Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho no Estado de Goiás, nos mostram que existe um processo de disputa, de negociação e de interesses dos representantes do Estado na responsabilidade pela produção de programas e de políticas públicas.

Mesmo mediante o lento processo de construção e implementação do Proinfância, uma vez que dos 5 municípios analisados, apenas em 2 as obras foram concluídas e inauguradas. Nos 2 municípios que as obras foram concluídas foi possível constatar na análise contribuições do Programa quanto à ampliação do investimento financeiro, em relação à

estrutura e mobiliários, ambos os municípios construíram seus Planos Municipais de Educação no ano de 2015, com uma ampla discussão da educação infantil.

Vale destacar que a implementação de instituições de educação infantil possibilita pensar os tempos, espaços, rotinas e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil dos municípios. Possibilitam também, construções de Propostas Pedagógicas e a elaboração de políticas municipais de educação infantil.

Nos demais municípios que as obras do Proinfância encontram-se paralisadas, ou em execução observa-se um processo de violação do direito à educação das crianças que ali residem. Tais crianças estão deixando de ter garantido o direito à educação, mediante o lento processo de implementação e execução da ação. Em alguns municípios a ação iniciou no ano de 2012, as crianças de 2 a 6 anos que aguardavam a conclusão da obra para terem o direito à educação assegurados, hoje em 2016 já estão no Ensino Fundamental.

Muitos são os limites do programa, burocracias, localização dos terrenos apenas nas regiões urbanas, desconsiderando a demanda e as especificidades da educação do campo. Contudo, faz-se necessário destacar que o Proinfância, em alguns municípios, é a oportunidade do início de novas práticas políticas e pedagógicas, de educação infantil, em algumas localidades a primeira instituição pública de educação infantil.

Desta forma, pensar em políticas públicas de educação infantil, significa pensar na sua democratização, que vem se configurando como meta nas políticas educacionais brasileiras, textualizadas no PNE (2014-2024) entre outros documentos. Contudo, devem ser reafirmadas nos planos estaduais e municipais de educação com estratégias para o seu cumprimento, possibilitando a ampliação das discussões sobre esta etapa da educação básica, estendendo-a como um direito para todas as crianças, não apenas para as que residem na cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, assim como, o Programa Territórios da Cidadania propõem objetivos quanto à elaboração de projetos de desenvolvimento “para o campo”, contudo, não existem aproximações quanto ao modelo de desenvolvimento proposto pelo programa e os projetos defendidos pelas propostas de educação do campo.

Durante o estudo e análise do Programa Territórios da Cidadania em Goiás, embasado na pretensão oficial de promover o desenvolvimento dos territórios, em especial do meio rural, percebemos uma organização e gestão setorial, em detrimento do planejamento territorial que aparece nos documentos. Além de uma definição de território apenas como conjunto de municípios.

Apesar do PTC estar destinado à proposta de desenvolvimento para o meio rural, sua compreensão de desenvolvimento está sob a ótica econômica. Percebe-se, a necessidade dos elaboradores do PTC reconhecerem o campo, como lugar de vida, uma compreensão que ultrapasse a dimensão econômica, que levem em consideração também as dimensões políticas, sociais e culturais, que pouco aparecem na análise do programa.

Observamos que o Programa Territórios da Cidadania, vem sendo disseminado sob a lógica, estratégias, articulações e intenções dos Organismos Internacionais, entre eles o Banco Mundial, que vem ganhando uma significativa importância quanto à atuação no âmbito das políticas educacionais que priorizam um sistema de ensino útil às demandas mercadológicas.

Evidenciamos, dicotomias e contradições do PTC quanto as estratégias desenvolvimentistas, expressando dois modelos de desenvolvimento em disputas: o agronegócio e a agricultura familiar.

Percebemos nas análises, um elevado índice de fechamentos das instituições do campo, priorizando acordos e programas de transporte escolar, submetendo as crianças do campo a deslocamentos de longas quilometragens até as instituições urbanas, desconsiderando seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico.

Foi possível encontrar na legislação e nas bibliografias estudadas que ainda são muitas as crianças que não tem efetivado seu direito a educação, mediante diversos fatores como a ausência de transporte, à distância, ter que dividir o tempo de estudos com os trabalhos agrícolas, entre outros.

As análises dos documentos reiteraram às questões, e problemáticas que são enfrentadas pelas famílias do campo, que reivindicam o direito à educação para as suas crianças. Percebemos que muitos são os desafios que colaboram para a não efetivação do direito à educação para as crianças que residem em área rural, entre eles a ausência de ações e políticas públicas que reconheçam as infâncias do campo nas suas especialidades, que estejam centradas nas suas necessidades, com respeito às diferentes formas de vida e cultura do campo.

Ao elencar as temáticas consideradas fundamentais para o desenvolvimento do Território Vale do Rio Vermelho, percebemos que não foi mencionado pelo colegiado, nenhum planejamento quanto à demanda por educação, demonstrando uma não prioridade em relação a essa temática, por considerar o desenvolvimento apenas na vertente economicista.

Ao analisar o relatório analítico do TVRV identificamos a educação como um dos fatores que condicionam o desenvolvimento, no entanto, compreende-se a educação na perspectiva de um desenvolvimento futuro, considerando apenas a taxa de analfabetismo, reduzindo a educação apenas ao acesso ao ensino fundamental.

Contudo, afirmamos a ideia neste trabalho de educação para além do acesso, considerando a permanência e a qualidade. Compreendo a educação como um direito, que se inicia na infância, não apenas no ingresso no ensino fundamental, muito menos reduzida a alfabetização.

Durante a análise, constatamos a ausência de ações e políticas educacionais vinculadas ao PTC que considerem as especificidades da educação do campo. A ação encontrada que contempla a educação para a infância nos territórios desconsidera o direito das crianças do campo a uma educação próxima as suas residências, conforme garantido por lei. Demonstrando uma visão urbanocêntrica, sendo as instituições construídas prioritariamente em regiões com maior número populacional, ou seja, nos centros urbanos. Desta forma, vale considerar, que a ação para a educação da infância desenvolvidas pelo Programa Territórios da Cidadania, não contemplam as especificidade da Educação do Campo, e que o Programa propõe-se um desenvolvimento para o meio rural, desconsiderando a educação como um dos princípios de desenvolvimento

Os dados apresentados na pesquisa, mostram a necessidade de se pensar no fortalecimento das políticas municipais de educação infantil, que assegure os direitos das crianças a uma educação que considere suas infâncias com experiências qualificadas.

Entendemos, a partir da análise que o caminho para a garantia e efetivação do direito à educação para as crianças do campo envolvem o fortalecimento de políticas públicas, em detrimento de programas de governos. Que tais políticas se proponham a afirmar as necessidades de uma educação pensada a partir das especificidades dos povos do campo, possibilitando maiores estudos que colaborem para a efetivação de direitos, assim como mobilizações de movimentos sociais pela garantia dos direitos humanos.

O estudo aqui empreendido nos fez perceber com mais clareza não só a necessidade de que estes sejam ainda aprofundados, para que possamos a partir do conhecimento dos desafios a serem enfrentados, somar esforços no sentido de viabilizar novas possibilidades de efetivação do direito à educação. Direito, capaz de fato de reconhecer nas crianças, do campo e da cidade, brancas, pardas, negras, indígenas, quilombolas, ciganas entre outros grupos culturais, como efetivos sujeitos de direitos, efetivos cidadãos/cidadãs. E não apenas como figurantes, ou clientes de programas, que desconsideram suas especificidades. Que lhes sejam garantidos o direito à educação do campo enquanto uma efetivação do direito humano a educação. Uma vez que, considerar a educação como, em e para os direitos humanos significa reconhecer as diferentes infâncias em seus diferentes contextos.



## Referências:

ALMEIDA, R. B. **Concepção de Infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFG. 2010.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, N. N. L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Nancy Nonato de Lima. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFG. 2007.

ARENDT, H. **As perplexidades dos Direitos do Homem**. In: IDEM. Origens do totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

AROEIRA, K. P.; SILVA, D. L. S.; LOVATTI, R. R. G. **Desafios para garantir Direito à Educação às crianças moradoras das áreas rurais**. In: Educação do Campo e Infâncias. Org. Erineu Foerst (et. al). 1ª Ed. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2015.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. 169f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação em direitos humanos**. Goiânia: FE/UFG, 2001.

\_\_\_\_\_. O método dialético na pesquisa em educação da Infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, Filomena Maria Arruda, MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs.) **Encontros de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – ANPED Campo Grande MS UFMT**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade**. Revista Salto para o Futuro: os desafios da universalização na Educação Básica. TV Escola. 2011.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. T. **Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil**. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (publicação eletrônica).

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Programa Ética e Cidadania.. In.: Biblioteca digital interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES. 2000.

Disponível: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 07/12/15.

BERDEGUÉ, J. Et al. **Territorios en Movimiento Dinámicas Territoriales Rurales en América Latina**. Documento de Trabajo N° 110. Programa Dinámicas Territoriales Rurales Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. 2012. Disponível:

[http://www.rimisp.org/wpcontent/files\\_mf/1366233526N1102012TerritoriosenMovimientoBe rdegueBebbingtonEscobalFavaretoetal.pdf](http://www.rimisp.org/wpcontent/files_mf/1366233526N1102012TerritoriosenMovimientoBe rdegueBebbingtonEscobalFavaretoetal.pdf) . Acesso em: 20/07/2015.

BIGNOTTO, N.. Tolerância e Diferença. In: NOVAES, A. (org). **Civilização e Barbárie**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases na educação - LDBEN** de 1961 (Lei n.º 4.024/61). Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003** que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos- PMDH**. Brasília. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília- DF, março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece os critérios e institui o Programa Proinfância. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto que Institui o Programa Territórios da Cidadania**. Presidência da República. Brasília. Fev. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução 02/2008**. Estabelece Diretrizes para Educação do Campo. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2009. (reescrita)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/092009.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília. 2009.

\_\_\_\_\_. FNDE. **PROINFÂNCIA-** Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Territórios da Cidadania- Balanço 2008- 2014**. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Brasília. 2015.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo**. 4.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores (as)**. Coleção Docência em Formação – saberes pedagógicos, 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, R. F. **Território da Cidadania Sertão de Minas**: Uma interpretação da Política Pública. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais 2013.

CARVALHO, A. de; DAVID, C. de. **Possibilidade e limites do Programa Territórios da Cidadania a partir da sua realização no território região central e no município de Santa Maria/ RS**. Revista Agrária, São Paulo, Nº. 14, pg. 55-77, 2011

DAGGER, R. In: BALL, T.; FARR, J.; HANSON, R. L. (Org). **Political innovation and conceptual change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 292-308

DALLARI, D. A. O Brasil rumo a uma sociedade justa. In: ROSA, M. G. S; et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos, fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D. **Território e territorialidade**: abordagens conceituais. Material da disciplina: Organização do Espaço. UFRN/ UEPB, 2008.

DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, A. Da educação como direitos humanos, dos direitos humanos como princípio educativo. In: DIAS, Adelaide; FEITOSA, Maria; FERREIRA, Lúcia; SILVEIRA, Rosa, ZENAIDE, Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2007.

DOGAN, M. Fragmentação das Ciências Sociais e recombinação de especialidades em torno da sociologia. In : **Sociedade e Estado**. Volume XI, Número 1 Janeiro – Junho de 1996. Brasília: UnB, 1996. 89-116pp.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas, Venezuela 2007.

FAVARETO, A. **Políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil: avanços e desafios** / Arilson Favareto... [et.al] -- Brasília: IICA, 2010. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável; v.12). 220p.

FERNANDES, Â. V. M.; PALUDETO, M. C. **Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/11/2015

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2005.

FERREIRA, L. A. M. **Cidadania: Conceito e implicações em relação às crianças, aos adolescentes, aos portadores de deficiência e ao administrador de empresas**. 2013. Disponível em: <http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/13.pdf>. Acesso em: 08/12/2014

FERRI, C. Escola/classe multisseriada: que espaço escolar é esse? In: **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação de mestrado – UFSC. Florianópolis (SC), 1994.

FILHO, A. C. **Os Gurutubanos: territorialização, produção e sociabilidade em um quilombo do centro norte-mineiro**. Tese de doutorado em Antropologia. PPAS/UNB. Brasília 2008.

FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. **Direitos da Criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política**. In: Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes e Maria Cristina Carvalho (Org.) 1ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013

FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L. B. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. Ed. UFPB – João Pessoa- PB . 2014.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. (org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2015.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). Política educacional: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FREIRE. P. **A pedagogia do oprimido**. 29ª Ed. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1994.

GEHLEN, I. Território, Cidadania, Identidades e Desenvolvimento local Sustentável. In: Riella, Alberto (org.) **Glabolización, desarrollo y territorios menos favorecidos**. Montevideu: Universidad de La República, 2006. p. 265 – 283.

GOBBI, M.; FINCO, D. **Meninas e meninos em assentamentos do MST**: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: Infâncias do campo. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado das Agências Goianas de Habitação- AGEHAB. **Plano de Habitação de Interesse Social do Estado de Goiás** – PEHIS/GO. Documento para debate. Diagnóstico habitacional. Caracterização do Estado de Goiás e competências do PEHIS. Revisão: junho/agosto 2012. IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal. Goiânia- Go, 2012. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-05/diagnostico-habitacional-2011.pdf> Acesso em: 10/09/2015

GONÇALVES, G. B. B. Educação Rural, educação do Campo. In: **Programa Escola Ativa: educação do Campo e trabalho docente**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. 2009.

HABERMAS, J. O Estado democrático de direito – uma amarração paradoxal de princípios contraditórios? In: IDEM. **Era das transições**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 153-173.

HAESBAERT, R. **Da Desterritorialização à Multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. p. 6774 à 6792. 2005.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**. Editora Artmed, Porto Alegre, RS, 2004.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZILÍO, L. C; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. Ed. Cortez. São Paulo, 2003.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-34.

LEFF, E. Sobre a articulação das ciências na relação natureza-sociedade. In: **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 21-60.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. N. M. de; ALMEIDA, M. G. de. **A identidade territorial Kalunga e perspectivas para o desenvolvimento do turismo nas comunidades Diadema e Ribeirão**. Revista Territorial - Goiás, v.1, n.1, p.88-111, jul./dez. 2012.

LITTLE, P. E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil**: Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia. Universidade de Brasília. 2002.

LYOTARD, J. F. The Other's Rights. In: SHUTE, Stephen; HURLEY, Susan (Org.). **On Human Rights**: The Oxford Amnesty Lectures 1993. New York: BasicBooks, 1993, p. 135-147.

MACHADO, D. D. G. **Desenvolvimento e Território**: uma análise das Políticas Públicas de abordagem territorial no Governo Lula (2003-2010). Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2011.

MACHADO, M. M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em: 07/11/2015.

MACHADO, V. de F. **A Produção do Discurso do Desenvolvimento Sustentável**: de Estocolmo à Rio-92. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, UNB, Brasil. 2005.

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação UFG. 2006.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo, Ed. Difel. 1984.

MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para a Gestão Social de Territórios Rurais**. Documento Institucional nº 3. Brasília, 2005. Portal da Cidadania-Governo Federal, disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>. Acessado: 15/08/2015.

MEDINA, G. **Relatório Analítico do Território Vale do Rio Vermelho- GO**. Universidade Federal de Goiás. 2006.

MEDRADO, A. S. L.; LIMA, R. B. Por uma Teoria Crítica e Interdisciplinar no campo conhecimento dos Direitos Humanos. In: **Anuário do II Seminário Integrador do Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos**. Goiânia- GO. 2014, pag. 8 -15.

MENDES, S. P. C. **A Cultura da Economia**: Marshall Sahlins e a arqueologia do conceito de "necessidade econômica". Campinas, SP: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2011.

MENDONÇA, E. F. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. In: **Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. V.7, n. 13, jul/dez. 2013. Brasília: CNTE, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 23 ed. Petrópolis. Vozes, 2004.

MUNANGA, K. **Uma Abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ em 05/11/2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 22/04/2015.

NEVES, M. **A força simbólica dos direitos humanos.** Resvita eletrônica d Direito do Estado. Salvador. Instituto de Direito Publico da Bahia, 2005, p. 1-35 (n.4, out-dez/2005)- versão original: La fuerza simbólica de los derechos humanos. DOXA: Cuadernos de Filosofia del Derecho, n27, 2004, p. 143-180.

OLIVEIRA, F. A. de. **Entre a enxada e as provas: um estudo sobre a avaliação em turmas multisseriadas.** Trabalho de conclusão de curso. FE/ UFG. 2013

OLIVEIRA, R. C. **Antropologia e a crise dos modelos explicativos.** Palestra feita pelo autor no seminário Ciência e sociedade: a crise dos modelos, realizado em 19 de novembro de 1993, na Universidade Federal do Paraná. Publicação em Estudos Avançados 9 (25), 1995.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br/declaracao/> . Acesso em 19/3/2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em 25/3/2015.

\_\_\_\_\_. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 18/3/2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência de Direitos Humanos - Viena – 1993.** <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html> . Acesso em 25/3/2015.

PASUCH, J.; SANTOS, T. M. D. dos. **Relatório região Centro- Oeste.** Volume 5. Pesquisa nacional de caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Mato Grosso do Sul, 2012.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. **O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas.** Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica.** Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PINTO, M. S.; BASTIANI, R. A educação na perspectiva de uma cultura dos direitos humanos nas escolas de RS. In: RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade Diálogos Interdisciplinares.** UFAL – Maceió - AL. 2012.

Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/aedhespfeed/biblioteca-virtual/downloads/livro-educacao-humanos-e-diversidade-dialogos-interdisciplinares>.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. Coleção: Educação em Direitos Humanos. São Paulo. Ed. Cortez. 2012.

PRADEM. PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL. **Avaliando para crescer**: Parâmetros de Avaliação de São Sebastião do Passé - Ba. PRADEM - Salvador; UFBA; FCM; Fundação FORD, abril de 2004.

REIS, H. E. **O eu e o outro**: o esforço de compreender o diferente. No Prelo

REZENDE FILHO, C. de B.; NETO, I. de A. C. **A evolução do conceito de cidadania**. Revista de Ciências Humanas (Taubaté), Taubaté-SP, v. 7, n.2, p. 17-23, 2001.

RICCI, A. **A Educação Infantil e o Programa Proinfância**: organização, impactos e desafios. In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infância: Ética e diversidade na pesquisa. GRUPECI - Goiânia- Faculdade de Educação/UFG. (anais). 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR19.PDF> . Acesso: 22/04/2015.

RIFIOTTIS, T.; MATOS, M. Judicialização, Direitos Humanos e Cidadania. In: FERREIRA, L. F. G; et al (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior, subsídios para a educação nas ciências sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ROCHA, L. C. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creches e orfanatos. Org. MERISSE, A., et al. Editora Arte & ciência. Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Unesp. 1997.

ROSA, C. da; ALLEBRANDT, S. L. **Territórios da Cidadania**: descrição do programa a partir dos documentos oficiais. Relatório técnico-científico. XIX Seminário de Iniciação Científica. UNIUI, cidade, 2011.

ROSEMBERG, F. **Narrativas adultas sobre lugares de vida de crianças brasileiras**: infâncias do campo. In: Infâncias do campo. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. —5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, C. A. Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais. In: **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil**: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura da Educação do Campo na UNB. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões** / Milton Santos; organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3) 2ª Ed. 2013.



SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 8ª edição. 2010.

SILVA, A. M. M. TAVARES, C. **Educação em direitos humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. In: Revista: Educação, v. 36, n. 1, p. 50-58, (impresso), Porto Alegre, jan./abr. 2013.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento**: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. Belo Horizonte: CD ROM - Faculdade de Educação - UFMG, 2010.

SILVA, C. M. da. **O desenvolvimento territorial rural sustentável**: os territórios Estrada de Ferro e Vale do Rio Vermelho. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, I. de O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org.). **Infâncias do campo**. Coleção caminhos da educação do campo – Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STERNS, P. **A infância**. São Paulo: SP: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim.

TOLEDO, M. C. M. de. **O malabarista**: Um estudos sobre o professor de salas multisseriadas por meio do município de Jussara –GO. Goiânia 134 p. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás. 2005.

VAZ, A. D. **José, Tereza, Zélia... e sua comunidade um território cigano**. Revista Trilhos – Revista da Faculdade do Sudeste Goiano. Pires do Rio. V-3, nº 3 (2005), p. 95-109. Disponível em: [www.observatorioegoias.com.br](http://www.observatorioegoias.com.br) Acesso: 25/09/2015.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p.21-40.

VEIGA, J. E. da. **O principal desafio do século XXI**. Revista Ciência e Cultura - ano 57, n.2, abril-junho 2005, pp. 4-5.

\_\_\_\_\_. **Potencial de cooperação e articulação no desenvolvimento rural**. Cadernos do CEAM, USP. Ano V – nº 23 – Janeiro 2006, pp. 221-278

VELLOSO, R. M. **O controle das políticas públicas para a infância no campo**. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WESTPHAL, F. P. S. **Direitos Humanos na Educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana**. Revista: Direitos Fundamentais e democracia. Unibrasil. Vol. 5. Curitiba. 2009.

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em Direitos Humanos no Brasil. In: **Educação com ênfase em Direitos Humanos**. Revista: Salto para o Futuro. Ano XXIII - Boletim 24 – p. 25 – 36. Nov.2013.