

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO NO/DO OU PARA O CAMPO

Tatiane Rodrigues de Souza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia UFG - Regional Jataí, GO
tati87souza@gmail.com

Evandro César Clemente

Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Geografia UFG - Regional Jataí, GO
evandroclemente@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo pretende realizar uma análise do debate acerca da educação no/do ou para o campo e sua inserção em escolas rurais do estado de Goiás, averiguando os direcionamentos contidos nas orientações curriculares oficiais em relação à oferta da educação que ocorre neste espaço. Diante da contínua e sistemática desvalorização da educação das populações que residem no campo, pretende-se analisar como as orientações curriculares oficiais manifestam preocupações em relação à questão. Para a consecução da pesquisa, foi feito levantamentos bibliográficos de dados primários em trabalho de campo. Verificou-se que as orientações curriculares e a educação ofertada no município para o rural possuem pouca preocupação em proporcionar efetivamente uma formação voltada para a sua vida, cidadania e trabalho no campo, já que a hegemonia da agricultura capitalista tende a disseminar e reproduzir uma concepção de vida e de trabalho que valoriza o modo de vida urbano, ofertando uma educação de caráter urbanocêntrico, de forma que tende a anular uma educação emancipatória genuína dos povos do campo.

Palavras-chave: Educação no/do campo; Educação urbanocêntrica; Orientações Curriculares no/do para o campo

OFFICIAL CURRICULUM GUIDELINES AND THE PROPOSAL OF EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE

ABSTRACT

This study aims to conduct an analysis concerning the debate about countryside education and its place in rural schools of Goiás, investigating the directions contained in the official curriculum guidelines regarding the education opportunities that takes place in this area. Given the continuous and systematic depreciation of education of people living in the countryside, it is intended to analyze how the official curriculum guidelines express concerns regarding this issue. To perform the research, bibliographic primary data was studied in a field work. It was found that the curriculum guidelines and the education offered in the city in parallel to the countryside have little concern when providing effectively a focused training for life, citizenship and countryside work, since the hegemony of capitalist agriculture tends to spread and reproduce a conception of living and working that values the urban way of life, offering education of urban character, therefore that tends to nullify a genuine emancipatory education of the people from the countryside.

Keywords: Countryside Education; Education of urban character; Official Curriculum Guidelines in the countryside

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se as perspectivas de diferentes autores que discutem a proposta da Educação no/do ou para o Campo e uma breve contextualização da oferta educacional para o

ensino no Campo do estado de Goiás, trazendo algumas reflexões acerca das orientações curriculares utilizadas pelas Escolas localizadas no campo do município de Jataí GO, destacando suas matrizes curriculares e dialogando com as propostas curriculares por uma Educação no/do Campo.

O recorte espacial da pesquisa é o município de Jataí, que localiza-se na Microrregião Geográfica do Sudoeste Goiás e possui área de 7.174,228 km² de extensão territorial, em uma região que possuiu forte expressividade na produção agropecuária nos moldes capitalistas, modelo amplamente cognominado de “agronegócio”, que apresenta estrutura fundiária bastante concentrada, calcado na intensa mecanização e utilização de insumos químicos nos processos produtivos.

O artigo apresentado resulta de uma pesquisa referente à Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) da Regional Jataí intitulada “Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO”. Os procedimentos metodológicos adotados foram o levantamento bibliográfico acerca do tema, análise e consulta em documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico das escolas, além de trabalho de campo.

A EDUCAÇÃO NO/DO OU PARA O CAMPO?

Dada a contínua desvalorização da educação ofertada às populações que residem no campo no Brasil, alguns autores a partir do final dos anos 1990, como Arroyo (2009), Caldart (2002), Cerioli (2004), Fernandes (2004) e Molina (2012), têm trabalhado em suas pesquisas na busca por uma proposta de educação no campo, analisando diversas realidades neste vasto campo brasileiro, das quais os variados sujeitos envolvidos lutam pelos seus direitos e, em alguns casos desfrutam de algumas conquistas alcançadas, tais como uma proposta de Educação do Campo que envolve o Ensino básico, técnico profissional e superior, que devem ser voltados para o modo de trabalho e vida dos povos que vivem no campo.

Entretanto, existem relatos em pesquisas (dissertações, teses e artigos científicos), nas quais evidenciam escolas em condições precárias, com professores que não foram preparados e/ou não têm formação para exercer a docência no campo, tampouco compreendem o contexto e a realidade dos movimentos sociais no campo, além do descaso das políticas educacionais, que não oferecem propostas curriculares voltadas para a comunidade do campo.

O que seria afinal a proposta de uma educação no/do campo? Seria atender somente os requisitos das especificidades do lugar? Ou uma educação que atenda a realidade e os anseios dos educandos? O campo tem que ser um lugar de atraso? Como é o ensino no/do campo na qual propomos/defendemos?

As questões elencadas surgem para levantar inquietações, pois, para que possamos buscar responder a tais indagações é necessário conhecer de qual Educação **no/do** Campo estamos nos reportando.

O vasto campo brasileiro é multicultural, pois é bastante rico, cheio de culturas e diversidades de sujeitos que, de alguma forma, mantêm uma relação com seus respectivos territórios. Sujeitos que possuem desejos, ambições e lutam para conquistar seus direitos sociais, entre eles uma educação que se identifique com sua comunidade, que faça sentido com o seu lugar de vida e de trabalho. Ademais, as discussões sobre **no/do** e **para** o campo nos sugere conhecer quais são os grupos sociais e políticos que estão envolvidos e que tipo de educação os sujeitos requerem, ou a qual é o tipo de educação que lhe foram impostas ou negadas. Entende-se que a Educação no Campo é um direito dos indivíduos que aí vivem, deve ser ofertada para assegurar aos alunos terem o direito ao acesso escolar. Contudo, é errôneo considerar que a escola é o único lugar de aprendizado, ao passo que a educação é um processo formativo, no qual nos proporciona habilidades, competências, conteúdos científicos e artísticos, acesso ao saber cultural, eleva a dignidade humana e nos permite produzir conhecimentos.

Entretanto, podemos ter uma oferta de Educação **do** Campo e não necessariamente estar localizado **no** campo. Isso significa dizer que podemos encontrar escolas situadas em áreas urbanas e destinadas a atenderem comunidades residentes no campo. Uma Educação **do** Campo foi garantida pela lei nº 7.352/2010, que instituiu que a “[...] escola do campo: aquela

situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Mantém-se, neste instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados. (MOLINA e SÁ, 2012, p 327).

O impulso para essa nova expressão *Educação do Campo* resulta das lutas dos sujeitos que residem neste espaço, construída nos embates debates travados junto aos movimentos sociais no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindicam o direito de acesso à terra e conseqüentemente seus direitos sociais, dentre eles, uma educação voltada para as necessidades e especificidades dos povos do campo. Tal proposta ganhou destaque na I Conferência Nacional denominada “Por uma Educação Básica no Campo”, realizada em 1998 na cidade de Luziânia no estado de Goiás e passou a ser defendida com maior ênfase nos anos de 2002 e 2004 em Seminários Nacionais realizado em Brasília (CALDART, 2012).

Constitui-se numa proposta de Educação **do** Campo, aquela que defende as particularidades dos sujeitos, o seu modo de vida, voltada para o ensino **do** campo e, sobretudo, uma escola que saiba reconhecer e ajudar a fortalecer os povos do campo (CALDART, 2012).

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1).

Uma Educação **do** campo deve ser pautada e pensada de acordo com “[...] o seu lugar e com sua participação, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18). Desta forma, a escola do campo se insere na perspectiva do ensino visando atender os anseios da classe trabalhadora, que venha, portanto, contribuir no processo de formação dos sujeitos valorizando os conhecimentos e as especificidades do local de moradia. Além disso, a boa formação dos alunos “[...] dependerá da forma pela qual a escola estiver conectada ao mundo do trabalho e as organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo” (MOLINA e SÁ, 2012, p.325).

Para tanto, como condição para que uma unidade escolar seja considerada como “Escola do campo”, esta deverá ser pensada a partir das necessidades dos modos de vida dos sujeitos, de maneira a contribuir para o respeito à sua cultura, modo de vida e garantia de melhores condições de existência nos respectivos territórios aos quais eles estiverem inseridos. O artigo 4º da Lei de “Diretrizes Básicas das Escolas do Campo estabelece que a “[...] construção dos projetos político-pedagógicos das Escolas do Campo se constituirá um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2002).

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES, et al, 2004, p.53, grifo do autor).

Partindo das prerrogativas apresentadas, a proposta da Educação **do** Campo deverá ser voltada à formação intelectual dos povos do campo, levando em consideração os saberes, práticas e culturas das comunidades que aí habitam.

Numa visão de contraponto, Rossi (2014) aponta que a Educação **para** o campo deve ser um ensino destinado à formação profissional de jovens para exercerem funções voltadas para o sistema capitalista. O autor supracitado apresenta exemplos de Escolas **para** o Campo, a Escola Instituto *Germinare* e Escolas voltadas para o agronegócio gestado pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), criada em 1993 com objetivo de fortalecer a produção do agronegócio, pautado no “desenvolvimento sustentável”.

Os docentes que são assimilados pelo programa cumprem a função de intelectual, no sentido gramsciano, na medida em que são os responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos, desenvolvidos nas escolas a partir do tema gerador, material e formação fornecidos pela ABAG e produzidos por uma outra camada de intelectuais, mais orgânica à associação e que atua fora do espaço escolar. Os docentes, diferente dos intelectuais orgânicos que ocupam o posto de direção política da associação, cumprem o papel de difundir na realidade local a auto imagem do agronegócio, reproduzida no material pedagógico distribuído entre alunos. (LAMOSA, 2014, p.2).

Sob tal perspectiva os docentes tornam-se “protagonistas” na reprodução da imagem do agronegócio. Além disso, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) dispõe de equipe pedagógica para formar o corpo docente das escolas do campo, com intuito de fortalecer e defender os interesses do agronegócio no país (LAMOSA, 2014).

Desta forma, as instituições alinhadas com o agronegócio buscam instruir os estudantes apenas para se adequarem a um ambiente de trabalho técnico e competitivo, sendo preparados para servirem de mão de obra barata para os empreendimentos capitalistas no campo. Caldart (2008, p.70) enfatiza que “[...] as políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores”. Concomitantemente, Rossi (2014) coloca ênfase de que estas instituições de ensino manipulam a classe trabalhadora docente, alunos e pais, que aceitam e acreditam que o agronegócio e o “desenvolvimento sustentável” poderão caminhar juntos de forma harmônica.

É preciso uma educação pensada e projetada em sentido amplo e não apenas preparar para o trabalho, mas sim também formar para a vida, ou seja, trabalhar as demais esferas do desenvolvimento humano, como o artístico, o cultural, o científico, dentre outros.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 distinguindo os aspectos centrais de uma proposta de Escola **do** Campo e **para** o Campo, baseadas nos princípios de autores como Rossi (2014), Caldart (2002), Arroyo (2009), Fernandes (2004) e demais autores que defendem e apresentam tais descrições.

Quadro 1: Educação no/do Campo e Educação Para o Campo

PONTOS	Educação no/do campo	Educação Para o Campo
Características	Assume um ensino voltado para as especificidades dos povos do campo. Identifica e valoriza a cultura das comunidades que aí vivem.	Busca um ensino excepcionalmente voltado para o mercado de trabalho. A proposta está atrelada à lógica do sistema capitalista.
Currículo	Contempla a diversidade dos sujeitos, sua luta e seu trabalho, adequando o currículo para o seu dia-a-dia. O ensino deve partir de cada realidade específica em que o sujeito está inserido.	Baseia-se em currículo voltado para o trabalho técnico. Está associado aos interesses da classe dominante. O ensino passa a ser imposto numa perspectiva “profissionalizante”, com os conteúdos sendo “depositados” de maneira a-crítica.

Desenvolvimento Agrário	Produções diversificadas em pequenas propriedades. As atividades econômicas são desempenhadas por membros da mesma família. Objetivo imediato das explorações é o sustento/reprodução social da família.	Acredita na competitividade no mercado externo, contribuindo para a exportação. Investimentos nas cadeias produtivas e nas monoculturas mecanizadas e com a utilização de insumos químicos.
Políticas Educacionais	As políticas públicas são voltadas para os sujeitos do campo. Identifica, valoriza resgata as lutas e o trabalho do homem do campo. A educação básica é voltada para as especificidades do lugar como, a criação das escolas com a pedagogia da alternância. Além disso, cria possibilidades para cursos superiores e cursos profissionalizante (SABERES DA TERRA, PRONERA, PRONACAMPO)	Baseia-se na formação de intelectuais do agronegócio. Cria programas como: Agronegócios nas escolas e Projetos do agronegócio sustentável.

Fonte: Adaptado de ROSSI (2014, p.63-64). Org. SOUZA, T. R. de. (2015).

Diante do quadro exposto, evidencia-se que uma Educação **no** significa no lugar na qual os sujeitos vivem, o **do** refere-se a uma educação pensada no lugar das comunidades e suas especificidades, enquanto que **para** o campo é uma educação pensada de fora pelo e para o sistema capitalista, procurando fazer com que as escolas funcionam como verdadeiras “fábricas” (ROSSI, 2014).

A partir destas considerações, fica evidente que o modelo de escola **para** o campo segue um padrão educacional em sintonia com os ditames do poder do capital, de forma que essa educação “se torne atrativa” para os sujeitos envolvidos, pois é colocada de forma que os indivíduos vislumbrem que futuramente terão perspectivas e/ou possibilidades de serem líderes do seu próprio negócio no campo nos moldes da agricultura capitalista. Por outro lado, uma Educação **no/do** campo propõe uma educação voltada para a comunidade que luta e que possui uma relação com o trabalho e a vida na terra, um lado no qual há “[...] milhares de trabalhadores/as que lutam pela terra, pela educação, por condições de vida digna e que resistem a esse processo perverso e altamente nocivo” (ROSSI, 2014, p.33).

E há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 72).

Conforme demonstra Caldart (2008), são necessárias políticas públicas efetivas que atendam às demandas dos sujeitos que residem no campo, mas tendo em vista a heterogeneidade cultural e social existente na realidade brasileira, para que ocorra de fato *Uma Educação do Campo*. A educação **do/no** campo vem se materializando como resultado das lutas encampadas pelos movimentos sociais por uma educação que instigue os currículos pedagógicos a correlacionar os eventos “[...] econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola” (CALDART, 2008, p. 79).

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO EM GOIÁS

A Educação constitui-se como um direito social garantido por lei (art. 205 da Constituição Federal), todavia, na prática esse direito ainda não foi totalmente consolidado no país, principalmente para as populações do campo que, historicamente sempre tiveram a oferta de uma educação pública bastante deficitária em relação à educação no urbano. Além disso, os residentes no campo necessitam de políticas públicas específicas e, portanto, assim como em muitos estados brasileiros, a educação no/do campo no estado de Goiás está inserida num movimento/processo de contradição entre as aspirações dos movimentos sociais e o processo de territorialização do capital, personificado na expansão da agricultura capitalista, que procura expandir uma educação consubstanciada num referencial urbano/capitalista em detrimento do rural.

Ao longo dos anos, as autoridades governamentais passaram a ter interesse em escolas no campo para fins capitalistas, instituições que pudessem favorecer a expansão do capital. “Era o campo visto apenas pela dimensão econômica. Essa visão era marcante também no Estado de Goiás, o que pode ser constatado em Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, no ano de 1942” (SOUZA, 2012. p.100).

No estado de Goiás, os programas voltados para agricultura capitalista, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, ampliaram a produção nacional de grãos, fator condicionante para a redução dos trabalhadores e agricultores familiares, sendo que significativa parcela dos mesmos não teve muitas opções e foram expropriados de suas terras, dos seus modos de vida e trabalho. Souza (2012, p.101), destaca o fortalecimento do capital, “[...] o agronegócio fortaleceu-se com a criação de várias indústrias e agroindústrias voltadas para ele. Dentre elas, destacam-se a Perdigão Alimentos, Sementes Selecta, Unilever *Bestfoods* Brasil e a Cargil Agrícola”.

Para a autora supracitada, pequenos produtores passaram a resistir no campo e atualmente vêm se reterritorializando por meio dos assentamentos. Portanto, a resistência desses diferentes sujeitos sociais consolidou conquistas para o Estado de Goiás. Novas propostas de Educação voltadas para os aspectos culturais vêm sendo debatidas a partir dos movimentos sociais. De acordo com Souza (2012), o tema Educação no/do Campo no estado de Goiás vem ganhando força no Plano Estadual de Educação (PEE), o qual apresenta em um capítulo a importância para uma educação específica para os alunos do campo. Além disso, o estado de Goiás, conta com o Comitê Executivo de Educação do Campo.

[...] com representações do Ministério da Educação, da União dos dirigentes Municipais de educação, do Conselho Estadual de Educação; a Secretaria Estadual de Agricultura, do Instituto Nacional de Reforma Agrária, da Universidade Estadual de Goiás, da Universidade Federal de Goiás, do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Goiás, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Goiás, dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, dos Movimentos dos Pequenos Agricultores, do Movimento dos Atingidos por Barragens, das Escolas Família Agrícolas, da Comissão Pastoral da Terra, do Movimento de Luta pela Terra, (SOUZA, 2012, p.97).

As discussões referentes à Educação no/do Campo no PEE e o Comitê Executivo de Educação do Campo, contribuem para o fortalecimento das escolas no campo, que de acordo com o PEE (2015) do Estado de Goiás, o objetivo é manter a modalidade de Educação do Campo, Quilombola e Indígena, escolas que são marcadas pela diversidade das práticas sociais, ressaltando a importância de uma educação para os diferentes sujeitos. O PEE, (2015, p.9), descreve a “[...] especificidade da educação ofertada aos agricultores familiares, aos extrativistas, aos pescadores artesanais, aos ribeirinhos, aos assentados e acampados da reforma agrária, aos trabalhadores assalariados rurais, aos quilombolas e aos indígenas”.

Ao realizar pesquisas na Secretaria de Educação Estadual de Goiás - SEDUC - no ano de 2010, Menezes e Silva (2012) demonstraram que o estado de Goiás possuía setenta e uma (71) escolas localizadas no Campo, distribuídas de forma desigual no território goiano. Tais instituições escolares no estado de Goiás são administradas pela Secretaria Estadual de Goiás (SEDUC-GO), de acordo com grupos sociais como: Escolas Indígenas que estão em sua maioria localizadas na divisa com estado do Mato Grosso, no município de Aruanã e na divisa entre o estado de Goiás e Tocantins. As escolas camponesas se apresentam em maior número seguido pelas escolas de camponeses assentados, enquanto que as Escolas Quilombolas

localizam-se na Mesorregião Geográfica do Norte Goiano. Todavia, ao sul do estado apresenta o menor número de escolas (MENEZES e SILVA, 2012).

As áreas de maior concentração das escolas no campo podem ser explicadas pelas investigações realizadas por Calaça e Dias (2010, p.13), autores que destacam que o Sul do estado de Goiás apresenta uma complexa atividade produtiva formada pela produção de grãos e agroindústrias, enquanto que “o norte carece de elementos infraestruturais, devido a isso sua produtividade agrícola é mais baixa que a do sul, conservando uma economia tradicional, embora tenha uma concentração fundiária significativa”

Para os autores supracitados os meios de produção no estado de Goiás são espacialmente diferenciados, sendo justificada pela formação socioeconômica e política. Portanto, essas contradições resultam nas estatísticas propostas por Menezes e Silva (2012), evidenciando um decréscimo no número de escolas ao Sul do estado de Goiás.

Menezes e Silva (2012) não discutem as especificidades de cada escola, se são ou não no/do campo, e não apresentam dados das matrizes curriculares destas instituições, mas são Escolas administradas pela rede estadual, marcadas por movimentos educacionais para os povos do campo, pois em sua maioria são escolas localizadas em áreas de assentamentos ou acampamentos.

O Censo Escolar de 2014 apresenta os dados gerais de todas as escolas que ofertam o ensino básico no estado de Goiás para os anos de 2010 e 2014, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Total de Escolas da Educação Básica em Goiás em 2010-2014

	ANO	
	2010	2014
ESCOLAS RURAIS	656 15%	578 13%
ESCOLAS URBANAS	3.854 85%	3.974 87%
TOTAL	4.510	4.552

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014. Org.: SOUZA, T.R de. (2015)

De acordo com os dados da Tabela 1, o Estado de Goiás teve um aumento no total de escolas no período de 2010 a 2014, porém, o acréscimo ocorreu em escolas urbanas, de modo que houve uma redução de 2 pontos percentuais no número de escolas rurais, perfazendo uma redução de 11,89%. Em termos absolutos houve uma redução de 78 unidades escolares situadas na zona rural no período, que corresponde à uma diminuição da ordem de 11,9%. Por conseguinte, o número de matrículas também foi reduzida nas áreas rurais, de modo que no Censo escolar no ano de 2010, o estado apresentava 55.881 alunos matriculados, já no ano de 2014, esse número caiu para 52.818 alunos matriculados, ou seja, 3.063 matrículas a menos, havendo assim uma diminuição em torno de 6%, de alunos que concluíram seus estudos, ou foram para as cidades, evadiram-se ou se mudaram para outros estados da federação.

Enquanto que nas escolas urbanas ocorreu o oposto. Houve um acréscimo de 2 pontos percentuais no período, perfazendo um aumento de 0,33%, número não tão significativo, porém, em números absolutos corresponde quase ao dobro das escolas fechadas no rural, ou seja, 120 contra 78. Isso resultou que os números totais de unidades escolares no estado foram “puxados” para cima, elevando-se de 4.510 em 2010 para 4.552 no ano de 2014, que correspondeu a um aumento de apenas 0,9%.

Pode-se estabelecer que o avanço da agricultura capitalista no estado de Goiás, sobretudo na década de 1990 e em sua porção sul aliado à urbanização e outros motivos, constituiu-se num fator determinante para a diminuição de matrículas e o fechamento das unidades escolares no campo, aliado às políticas educacionais deflagradas em nível estadual e nos municípios, marcadas pelo cunho neoliberal, visando somente à contenção de “gastos” reduzindo o pouco investimento na educação pública, sobretudo nas escolas localizadas no campo, que historicamente sempre apresentaram piores condições quando comparadas às unidades urbanas.

Na medida em que a agricultura capitalista se territorializa, os grandes proprietários rurais passam a viver nas cidades, sendo que muitos deles adquirem grandes áreas de terras em

vários municípios ou estados, dispensando significativa parte da mão de obra dos trabalhadores rurais, levando ao fechamento de muitas escolas localizadas no campo (SOUZA, 2012).

No estado de Goiás há uma concentração maior de escolas rurais em áreas de assentamentos, que de acordo com Souza (2012), nas áreas de expansão da soja quase não há a presença de escolas. No entanto, essa realidade não é condizente com o município de Jataí, pois as escolas no campo estão localizadas justamente em áreas de concentração de lavouras de grãos. Dessa maneira, além do avanço físico das monoculturas mecanizadas, ocorre também:

[...] o avanço do território imaterial do agronegócio sobre as escolas no campo. Nesse movimento, observa-se que as escolas tendem a trabalhar com uma pedagogia em que o campo é visto apenas como território da produção capitalizada (SOUZA, 2012, p.96).

O avanço do neoliberalismo, a hegemonia da agricultura capitalista e o caráter urbanocêntrico presente nas propostas educacionais e no imaginário popular, têm contribuído para a redução de matrículas no campo e o fechamento de muitas escolas. Tudo isso tem se resumido a uma política de “estímulo” ao transporte escolar, que segundo o PEE (2015) em todo o estado de Goiás, 55.885 alunos residentes no campo são transportados diariamente para escolas urbanas. É um número bastante expressivo, levando em conta que muitos alunos poderiam estar estudando em locais próximos de suas residências, em seu próprio meio sociocultural, com maior conforto inclusive, já que não necessitariam realizar grandes deslocamentos diários.

Em contrapartida, existem municípios no Estado de Goiás, nos quais há um maior número de unidades escolares localizadas no campo, pois são áreas tradicionais de camponeses e assentados rurais, como no caso do município de Formosa que apresenta seis escolas de camponeses e assentados e duas escolas camponesas, “Entre elas, cinco escolas iniciaram-se no processo de acampamento e consolidaram-se como escolas estaduais, ligadas aos assentamentos nesse município” (SOUZA, 2012, p.97).

Todavia, alguns municípios que apresentam movimentos sociais atuantes no campo têm buscado consolidar propostas para uma Educação no/do campo, como o envolvimento das Escolas Família Agrícola (EFAs). Nascimento (2003) apresenta os movimentos sociais educativos como fundamentais para a construção de uma Educação do Campo no estado de Goiás, com o destaque para a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). As EFAs foram criadas na tentativa de buscar resolver problemas nas escolas no campo e funcionam sob a proposta da pedagogia da alternância, em que o ensino acontece vinculado à cultura da região, respeitando o tempo-escola, tempo comunidade e comunidade-família.

EFAGO pode ser considerada com um dos paradigmas que busca, por meio de ações coletivas, ser um movimento social educativo que caminha na contramão da história dominante que possui o financiamento, as políticas públicas, o poder, a gestão (de cima para baixo), os currículos e a pedagogia. Por isso, a Escola Família Agrícola de Goiás busca realizar um processo de efetivar parcerias/convênios com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a fim de recriar as escolas do campo a partir da cultura local (NASCIMENTO, 2003, p.8-9).

As EFAs possuem como proposta realizar uma educação a partir da associação das famílias e consideram a relação entre trabalho e educação. De acordo com Jesus (2011), no estado de Goiás encontramos três projetos de EFAs, localizados nos municípios de Uirapuru, Orizona e no município de Goiás. Para fins acadêmicos, as EFAs trabalham com apicultura, piscicultura, avicultura, cultivam hortaliças e possuem uma pequena criação de animais, constituindo atividades que visam auxiliar a formação dos alunos numa perspectiva de valorização da vida e do trabalho no campo.

As famílias são, em geral, oriundas de assentamentos, acampamentos e pequenos agricultores, crianças e jovens que estudam na modalidade da Pedagogia da Alternância, valorizando o modo de vida da população local. O espaço escolar passou a se constituir num lugar para debater os interesses da comunidade escolar.

O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações (JESUS, 2011, p.4).

Para tanto, Jesus (2011) apresenta em suas investigações a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) do estado de Goiás, a qual se apresenta pela pedagogia alternância. De acordo com o autor, a EFAORI consegue realizar o debate para uma educação do campo, porém, apresenta as dificuldades na formação da alternância, ou seja, no tempo escola e tempo comunidade. Enquanto que a Escola Família Agrícola Uirapuru (EFAU) tornou-se uma grandiosa conquista, pois nas áreas rurais do município não havia nenhuma escola localizada no campo, os alunos eram todos transportados para as cidades. A EFAU funciona com turmas do Ensino Médio e curso profissionalizante em Técnico Agropecuária. “A EFA no Município de Uirapuru surgiu num contexto de contradição e na perspectiva de pensar uma escola vinculada à realidade e na tentativa de diminuir a migração rural e fortalecer a agricultura camponesa” (JESUS, 2010 p.123).

A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) é discutida em pesquisa por Souza (2012), na qual a autora revela que EFAGO, fortalece a identidade dos assentados e apresenta preocupação pedagógica na aproximação entre escola família e comunidade, embora ainda sofram com as péssimas condições de estradas e transportes inadequados para uso escolar.

Enquanto que em análises das EFAs em Goiás, o pesquisador Jesus (2010), constatou que cada escola apresenta diferentes características e com diversos problemas, entre eles está a falta de recursos pedagógicos, insegurança nas práticas econômicas sustentáveis, além disso, os recursos são limitados e as famílias não conseguem assumir as EFAs, enfatizando que:

De acordo com as observações realizadas nas três EFAs, foi possível constatar a falta de infraestrutura (não há laboratórios) e as deficiências da educação profissional e do ensino médio, dificuldades da operacionalidade dos instrumentos pedagógicos como, também, existem contradições da gestão participativa e democrática nas EFAs. (JESUS, 2010. p 205).

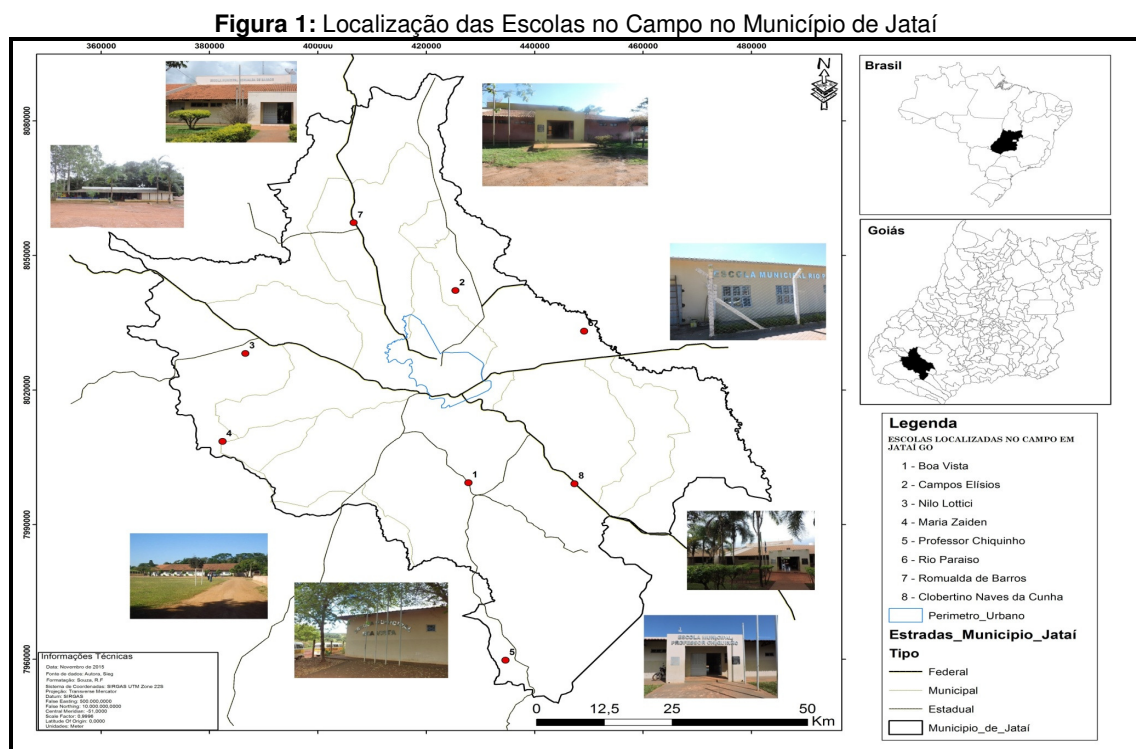
De fato, a ampliação e a manutenção do atendimento escolar em alguns municípios ocorreram devido à atuação dos movimentos sociais, apesar das conquistas com as escolas das EFAs, indígenas e quilombolas, a oferta de ensino nas áreas rurais ainda é insuficiente para garantir escolas com qualidade e acessibilidade para todos, haja vista as dificuldades enfrentadas por estas escolas e o fato de que muitos alunos ainda são transportados do campo para estudarem nas cidades.

Por outro lado, as conquistas no/do campo no estado de Goiás, só poderão ser estabelecidas a partir das resistências dos povos do campo, ou seja, a partir de lutas e reivindicações para a ampliação e o fortalecimento de políticas públicas para uma educação no/do campo.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS MATRIZES CURRICULARES DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JATAÍ

O processo educativo para uma proposta de Educação no/do campo se pauta a partir da articulação entre movimentos sociais, escolas, as autoridades do ensino municipal, estadual e federal, os quais permitiram propor mudanças estruturais no modelo ofertado. Entretanto, as escolas localizadas no campo em Jataí GO (Figura 1), seguem orientações curriculares reproduzidas fielmente a partir do modelo urbano. Para que haja mudanças no ensino, é necessário a aplicabilidade das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Dessa forma, as questões apontadas são: Que orientações curriculares são seguidas pelas escolas no campo em Jataí? O que dizem as orientações curriculares sobre a educação no/do campo? É possível adequar às matrizes curriculares para os sujeitos do campo?

As escolas seguem as normatizações definidas pelas autoridades que administram a SEE e SME, os quais mantêm suas propostas curriculares voltadas para o mundo urbano. Assim, ver-se-á a seguir o que os documentos oficiais indicam ou se mencionam sobre uma educação no/do campo.



Fonte: SIEG,2015. Org.: SOUZA, R.F (2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem documentos guias oficiais para todo o país, entretanto, neles não são apontadas ou mencionadas nada sobre a oferta de educação no/do campo. Há apenas menções sobre a diversidade cultural e da valorização de diferentes grupos sociais, indicando entre os seguintes objetivos de ensino:

[...] valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, PCN,1997, p. 66).

Os documentos dos PCNs reforçam a importância da pluralidade cultural, da valorização de todos os povos e grupos humanos, enfatizam que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender e que isto é garantido pelo Estado e deve ser comum para todos, sejam alunos da cidade ou do campo.

Na reorientação curricular do Estado de Goiás (2009), também não está especificada e delimitada uma proposta de educação no/do campo, mas dá ênfase que as escolas devem realizar suas mudanças e criar propostas por meio do Projeto Político Pedagógico, conforme suas necessidades e particularidades de cada realidade escolar. A reorientação curricular apenas conclui o texto apresentando todas as disciplinas e suas respectivas expectativas de aprendizagem e eixos temáticos.

Ao verificar as matrizes curriculares das escolas pesquisadas, identificou-se que a SEE e a SME utilizam a reorientação curricular do Estado de Goiás (2009) com pequenas adaptações nos conteúdos nas séries iniciais (Ensino Infantil). As demais séries seguem na íntegra os eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem. Contudo, as modificações e adequações poderão ser realizadas para uma proposta de educação no/do campo, de acordo com as Diretrizes Operacionais para as Escolas Campo.

A partir das reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, Universidades, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Comissão da Pastoral da Terra (CPT), dentre outros, as populações do campo conseguiram o direito à criação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (Resolução CNE/ CEB n. 1 de 03 de abril de 2002). Segundo a lei:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1)

As diretrizes do campo apresentam que os sistemas de ensino devem manter as normatizações que orientam a educação básica no país, desenvolver propostas pedagógicas que valorizem a organização do campo, respeitando as diferenças (BRASIL, 2002).

Fica claro que a criação de uma proposta de educação básica específica para os sujeitos do campo, dependerá de política pública educacional visando fortalecer a Educação no/do Campo e a união entre as distintas esferas do poder público na realização desta tarefa. De acordo com Brasil (2013), a proposta para uma Educação do Campo surgiu a partir de movimentos sociais, como o exemplo de uma Escola do MST do Rio Grande do Sul em 1975-1985, a qual iniciou ações significativas, ao propor uma mudança no quadro de professores, conteúdos e livros voltados para as especificidades e experiências dos sem-terra.

Desde modo, adequar às realidades específicas para os sujeitos do campo é uma missão possível, porém, as escolas no campo da referida pesquisa não possuem propostas para mudanças curriculares. De acordo com os pesquisadores Oliveira (2007), Leal (2011) e Almeida (2014), as escolas localizadas no campo em Jataí não apresentaram mudanças ou novas propostas curriculares e não há adequações nos conteúdos aplicados.

Em contrapartida, os professores podem realizar suas adequações, conforme sua formação e disciplina trabalhada. Os Educadores necessitam de planejamentos específicos para obter resultados para não continuar a reproduzir de forma idêntica a educação urbanocêntrica que ocorre assentada majoritariamente no uso de livros didáticos. Mesmo assim, constatou-se na pesquisa que os docentes possuem formação profissional em licenciaturas específicas, porém, não têm licenciatura para a educação do campo e nem mesmo recebem cursos de capacitação ou atualização neste sentido.

Desta forma, por se tratar de uma pesquisa de caráter geográfico, apresentar-se-á exemplos dos eixos temáticos disponíveis nas matrizes curriculares das escolas de Jataí do Ensino de Geografia, exemplos e sugestões e aprofundamentos específicos para alunos que vivem no campo.

Iniciaremos a verificação dos conteúdos de geografia em uma série de cada nível de ensino na seguinte ordem: Ensino Fundamental I (4º Ano), Ensino Fundamental II (7º Ano) e Ensino Médio (1º Ano). Serão destacadas apenas três expectativas de cada série a fim de viabilizar as discussões.

O 4º ano do Ensino Fundamental I apresenta no final do ano letivo, o eixo *natureza*, apresentando as seguintes expectativas de aprendizagem:

- 1- Relacionar as transformações da natureza na cidade com o desenvolvimento da mesma;
- 2-Diferenciar espaço urbano e rural identificando seus elementos naturais e artificiais;
- 3-Diferenciar tempo e clima.

Em todas as séries, os professores devem se atentar aos conhecimentos prévios dos alunos. Callai (1999) descreve que o ensino de Geografia para as séries iniciais é extremamente importante, pois é o momento de construir conceitos básicos a partir da realidade das crianças. “Isso tem de ser feito de modo que o aluno sinta parte integrante daquilo que está sendo estudando. Que o que ele está estudando é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas” (CALLAI, 1999, p.76).

Ao verificar a primeira expectativa de aprendizagem, constatou-se que a mesma dá ênfase maior nas transformações da natureza que ocorrem na cidade. Subentende-se que um aluno do 4º ano de uma escola localizada no campo tenha vivido mais em áreas rurais, portanto, é possível questionar os alunos sobre as mudanças espaciais nas áreas rurais em que vivem,

dando um maior valor para o lugar de vivência dos mesmos. Logo, é difícil supor que estes alunos tenham familiaridade com fatos urbanos, que dependendo da região, pode estar muito distante da realidade destes discentes. Comumente sabemos que nas áreas rurais tem perpassado por inúmeras mudanças, como a inserção de unidades industriais, equipamentos de lazer, turismo e mecanização no campo, assim, torna-se é apropriado realizar adaptações didáticas que poderão tornar mais clara o entendimento dos alunos.

Na segunda expectativa, a compreensão do espaço urbano e rural é fundamental para os alunos. Contudo, sabemos que são expressões que se apresentam em inúmeros debates por diversos autores como, Abramovay (1992), Lefebvre (2006), Martins (1975), Oliveira (1996), Veiga (2002) dentre outros. Contudo, os professores devem iniciar uma “alfabetização geográfica” (CALLAI, 2001), identificando os elementos em que compõem esses espaços, sejam naturais ou transformados. Como são alunos das áreas rurais, é importante começar a abordar e discutir os elementos das paisagens rurais próximos deles, porém, ao abordar os elementos do urbano, os professores devem tomar muito cuidado para não apresentar urbano como melhor e superior ao rural, marginalizando o campo como lugar de “atrasado”, mas sim, como espaços que apresentam diferenças de bens e serviços, mas que se complementam e são interdependentes.

A última expectativa de aprendizagem do 4º ano apresenta um tema voltado para os aspectos físicos da geografia, conceito sobre tempo e clima, os quais serão amadurecidos ao longo da trajetória escolar e devem ser conceituados ao iniciar o conteúdo. Tendo em vista que os estudantes vivem em um espaço rico de informações, os educadores podem solicitar uma observação do *tempo* próximo de suas casas, prática comum e realizada pelos pais nas lidas diárias do campo. Já o *clima* pode ser visto e enfatizados nas práticas agrícolas em que as culturas agrícolas possuem comportamentos distintos e dependem de determinadas condições climáticas.

No 7º ano do Ensino Fundamental II apresenta-se no 4º bimestre do ano letivo, o eixo *A industrialização, a urbanização e a modernização no campo*, que apresentam as seguintes expectativas de aprendizagem:

- 1- Analisar as consequências socioculturais, políticas, econômicas e ambientais do processo de modernização no campo;
- 2- Caracterizar a estrutura fundiária no Brasil;
- 3- Compreender o processo de concentração de terras no Brasil e suas relações com a expropriação e a exclusão social no campo.

As expectativas do 7º ano são todas voltadas para as condições de vida dos sujeitos do campo. Entendemos que os alunos já tenham uma maturidade maior sobre os temas, assim refletir as atuais configurações espaciais das áreas rurais é um bom começo para os alunos compreenderem e valorizarem o rural. Assim, a primeira expectativa é ampla, o professor poderá trabalhar textos sobre os distintos grupos sociais e culturais do campo (indígenas, caboclos, agricultores familiares, trabalhadores rurais pescadores, assentados e acampados), enfatizar como esses povos foram sendo expropriados de suas terras, resultados da “modernização”. Fatos nos quais auxiliaram e condicionaram a estrutura fundiária no Brasil, pois a grande propriedade é comum na paisagem rural, todavia, a sua presença é ainda mais constante em determinadas regiões, como é o caso da região Centro-Oeste. Atualmente, a região se tornou um dos principais produtores agrícola do país ocupado por grandes propriedades rurais, que controlam milhares de hectares de terra.

Considerando a estrutura fundiária, é possível compreender o processo de concentração de terras no Brasil, conforme a terceira expectativa. É relevante destacar a exclusão dos sujeitos do campo e levar aos alunos a refletirem que o nosso país apresenta grandes extensões de terras, as quais estão nas mãos de poucos indivíduos. Portanto, a terra passou a ser espaço de luta “[...] dos desapropriados nas grandes obras do Estado, dos “brasiguaios”, dos sem-terra, dos seringueiros, dos bóias-frias e da presença do “trabalho escravo” particularmente nas carvoarias (OLIVEIRA, 1996, p.54).

Os povos que lutam pelos seus direitos no campo são marginalizados, sendo que essa imagem foi criada pela mídia nacional ao tratar sobre o tema. O professor pode solicitar que os estudantes comentem sobre o assunto, bem como suas origens e a luta dos seus familiares para conquistar e/ou se manter na terra.

No 1º Ano do Ensino Médio é destacado no 3º Bimestre o eixo *Social Cartográfico Físico territorial*, apresentando as seguintes expectativas de aprendizagem:

- 1- Conhecer, conceituar as categorias de análise da Geografia e estabelecer correlações para compreender o funcionamento do Espaço Geográfico;
- 2- Entender que a paisagem é o ponto de partida para o estudo do espaço geográfico;
- 3- Compreender o espaço geográfico como o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que revelam as práticas dos diferentes grupos humanos que nele produzem, lutam, sonham, e fazem a vida caminhar.

Ao iniciar os conteúdos do 1ª Série do Ensino Médio, o docente irá trabalhar os principais conceitos e categorias científicas da Geografia e do seu ensino: Lugar, espaço, território, paisagem e região. Após conceituar os conceitos/categorias de análises da Geografia, é relevante que o professor faça uma explanação sobre todos eles, porém, buscando direcioná-las para o espaço de vivência dos alunos, fazendo com que os estudantes compreendam melhor o *lugar* das suas vidas, *território* de luta, *paisagem* que muda e se transforma, *regiões* que estão conectadas exercendo influências e *espaço* que determinam diferentes formas de apropriação.

Ao estabelecer a segunda expectativa, aborda que a paisagem contempla os resultados todas das transformações no espaço, é tudo que possa ser visto, seja uma paisagem natural ou construída. Propõe-se realizar questionamentos sobre como eram as paisagens nas áreas rurais e como atualmente são caracterizadas, destacando as principais mudanças que ocorreram ao longo das últimas décadas.

A terceira expectativa é ampla, sendo possível ampliar a abordagem, há a sugestão para trabalhar as relações de trabalho, tanto do campo como na cidade, pautadas e discutidas separadamente. Em seguida, realizar debates que campo e cidade são espaços que se complementam e são interdependentes. Correlacionar os preços dos alimentos na cidade com a produção do campo, que a cidade depende do campo para ter acesso a recursos primários e o campo depende da cidade na disponibilização de produtos tecnológicos, ou seja, apresentam uma dependência mútua.

Para Arroyo (2012) as escolas e as autoridades competentes podem elaborar currículos para os alunos que vivem no campo de acordo com, a vida social destes, tempo, cultura e identidades, a partir dos saberes e fazeres, articular os currículos para sujeitos do ensino infantil e de jovens e adultos. Além disso, é necessário que haja educadores formados e capacitados para atuarem com as especificidades dos povos do campo.

Isso significa avançar na formação docente para atuarem em escolas localizadas no campo. Contudo, entende-se que o que se aprende na cidade se aprende no campo, o fato é que o docente se torna um mediador “facilitador” do processo de ensino aprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem significativa, incluindo os conhecimentos prévios do cotidiano dos alunos, no caso em questão a vida dos sujeitos do campo devem ser levados em conta ao abordar os conteúdos, assim, os alunos poderão reconhecer a importância dos temas trabalhados em sala.

Não se pretende deixar receitas prontas para todas as séries, mas sim sugestões, reflexões e inquietações, para que possamos repensar ao trabalhar com alunos que vivem no campo, procurando contemplar uma perspectiva da educação no/do campo. Além disso, os sujeitos que aí vivem não apresentam características homogêneas, na verdade, apresentam imensa riqueza cultural com diferentes modos de viver, saberes e fazeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre nossas descobertas, identificamos que no estado de Goiás há o maior número de escolas rurais nas áreas em que possui maior número de habitantes no campo, em outras palavras gente que vive no campo, escolas que apresentam as particularidades por uma

educação no/do campo estão em espaços dos grupos resistentes, os agricultores familiares, indígenas e os quilombolas. O estado tem exemplos de conquistas para os sujeitos do campo com as EFAs, que buscam recriar as escolas rurais em escolas no/do campo, a partir da pedagogia da alternância.

Nos documentos analisados observou-se que o currículo utilizado destas escolas é uma reprodução fiel das escolas urbanas. Não há nenhum trabalho específico voltado para os sujeitos que residem no campo. Isso ocorre, dentre vários fatores, pela não adoção de um currículo e/ou uma proposta específica e também pela falta de aperfeiçoamento/formação dos professores que ali trabalham para um ensino voltado para o campo. Contudo, os educadores podem planejar e executar metodologias na qual possam aproximar à realidade dos diferentes sujeitos.

Sendo assim, havendo diretrizes ou não para o ensino do campo, sabe-se que a comunidade escolar desempenha grandes decisões no processo educacional, mas para que haja mudanças é necessário que a escola, família e comunidade entrem no movimento de luta.

Uma educação no/do campo só poderá ser efetivada se os envolvidos estiverem em movimento. Nesse contexto, o ensino do campo deve levar o aluno a compreender de que forma ele deve pensar e analisar criticamente o meio onde ele está inserido, ou seja, o campo. Para isso as autoridades municipais e equipes pedagógicas juntamente com os professores devem buscar metodologias e programas que os auxiliem nas aulas e que possa facilitar seu trabalho, ao tempo que a aprendizagem dos alunos não sofra prejuízo, valorizando os sujeitos do campo.

Compreende-se que a temática educação no/do campo vem ganhando espaço nos debates acadêmicos, contudo, essa discussão não tem chegado até os profissionais que trabalham com a educação nas escolas rurais, não há envolvimento/debates dos educadores sobre mudanças curriculares e práticas metodológicas voltadas para a experiência e vivência dos sujeitos. Não há dúvida de que os avanços da educação/no do campo vêm se tornando uma pedagogia para a emancipação, porém, ela poderá concretizar apenas em territórios vinculados aos movimentos sociais. Para tanto, o grande desafio no projeto *Por uma Educação no/do campo* é torná-la efetiva em escolas rurais localizadas em territórios marcadas pela agricultura capitalista.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa é resultado parcial da dissertação de Mestrado, intitulada “Caracterização e análises das escolas no campo no município de Jataí-GO defendida no ano de 2016 no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, financiada pela bolsa de estudos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 1 ed. SP: Editora HUCITEC e UNICAMP, 1992.

ALMEIDA, M.S. **Escolas rurais e trabalho docente: a atuação em ciências e em matemática**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2014.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ., Vozes, 2009.

_____. Tempos humanos de formação. In.: CALDART, R. S, et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC / SEF, 1997.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Reorientação curricular do Estado de Goiás: currículo em debate. Brasília: MEC / SEF, 2009.

_____. **Presidência da República (2010). Decreto nº 7352 de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2007-2010/2010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010)>. Acesso em: 23/01/2015.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percursos**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>>. Acesso em: 05/04/2015.

_____. Educação do Campo In.: CALDART, R. S, et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CALAÇA, M; DIAS, WAGNER.A. **modernização do campo no cerrado e as transformações socioespaciais em Goiás**. Revista de geografia agrária, v.5, n.10, ago. 2010.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

_____. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C; et al (Orgs). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2014.

JESUS, J. N. de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA** (UNESP), v. 18, p. 07-20, 2011.

_____. **As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa**. 2010.242f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás (IESA), 2010.

LAMOSA, R. A. C. **A hegemonia do agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais**. In: VI Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2014, Campinas. VI Encontro da Rede de Estudos Rurais. Campinas: Rede de Estudos Rurais, 2014. v. 1. p. 1-533.

LEAL, Cátia Assis Almeida. **Arapuca Armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano**. 2006. 260 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MENEZES, P.K.; SILVA, R. L. B. R. da. **Escolas do campo de Goiás**. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012, Uberlândia. XXI ENGA - Territórios em Disputa: Os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia: UFU, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, C.G. **Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, volume 4, nº 08 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PEE. **Plano Estadual de Educação de Goiás**, 2015. Lei Nº 18.969, de 22 de julho de 2015.

ROSSI, R. **Educação do Campo: Questões de Luta e Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2014.
<https://doi.org/10.24824/978854440012.8>

SOUZA, F. E. **As “Geografias” das escolas no campo do município de Goiás/GO: Instrumento para valorização do território do camponês**. 2012. 380 f. Tese (doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Unespe – Presidente Prudente – São Paulo, 2012.

VEIGA, J.E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas-São Paulo, Editores Associados, 2002.

Recebido em: 11/07/17

Aceito em: 03/11/17