



Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFPR

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA AGRICULTURA CAPITALISTA NO MUNICÍPIO DE JATAÍ GO

THE RIGHT TO EDUCATION IN THE FIELD IN CAPITALIST AGRICULTURE IN THE MUNICIPALITY OF JATAÍ GO

(Recebido em 11-02-2018; Aceito em: 04-11-2018)

Tatiane Rodrigues de Souza

Doutoranda em Geografia da UFG-Regional Jataí-GO
tati87souza@gmail.com

Evandro César Clemente

Doutor em Geografia e Docente da UFG-Regional Jataí-GO
evandrocclemente@gmail.com

Resumo

Os princípios da proposta da educação no/do campo se fundamentam na participação e no envolvimento social dos sujeitos que aí vivem, transcendendo os conhecimentos escolares e firmando compromisso com uma pedagogia pautada em direitos. Entretanto, fica explícito que o sistema educacional tem sido gestado predominantemente por preceitos neoliberais nas últimas décadas. O objetivo é apresentar perspectivas de alguns autores que discutem o direito e as condições da oferta educacional no campo, compreendendo a consolidação da agricultura capitalista e suas implicações no ensino das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Jataí-GO. Os procedimentos metodológicos utilizados para a consecução da pesquisa foi uma revisão e levantamento bibliográfico acerca do tema, análise de documentos curriculares e entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que a hegemonia de uma visão neoliberal/mercadológica sob o prisma hegemônico da agricultura capitalista no município em questão, tem dificultado avanços em implantar uma educação que seja efetivamente emancipatória para os povos do campo.

Palavras chave: Educação no/do campo; Agricultura Capitalista; Direito e educação.

Abstract

The principles of the education proposal in the field are based on the participation and social involvement of the individuals who live there, transcending school knowledge and commitment to a pedagogy based on right. However, it is explicit that the educational system has been predominantly developed by neoliberal precepts in the last decades. The objective is to present perspectives of some authors that discuss the right and the conditions of the educational offer in the field, including the

consolidation of capitalist agriculture and its implications in the teaching of schools located in the rural areas of the municipality of Jataí-GO. The methodological procedures used to achieve the research were a review and bibliographical survey on the subject, analysis of curricular documents and semi-structured interviews. It was found that the hegemony of a neoliberal / market view under the hegemonic prism of capitalist agriculture in the municipality in question, it has difficulties to implement an education that is effective emancipatory for the people of the field.

Key words: Education in the field; Capitalist Agriculture; Right and Education.

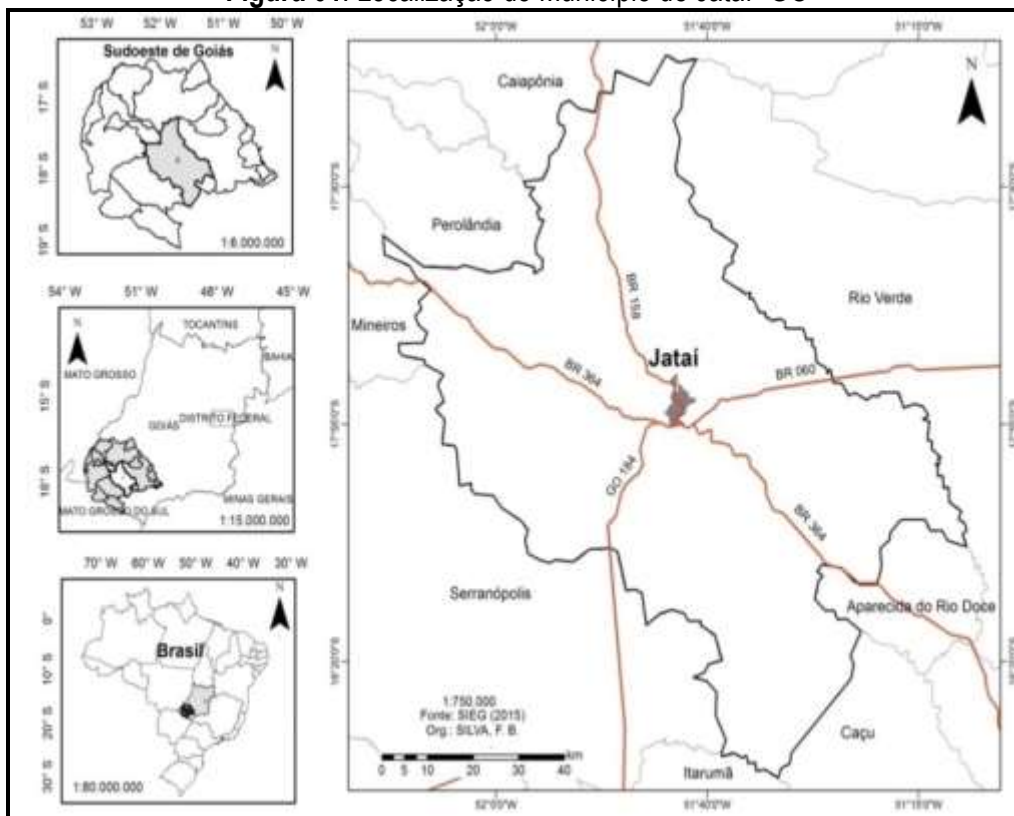
Introdução

Ao propor uma Educação no/do Campo na realidade brasileira, inevitavelmente isso tende a engendrar disputas no território e no plano das ideias, as quais desembocam em distintos posicionamentos políticos e teóricos. De um lado, formas, modos de vidas e usos não capitalistas do território, como o agricultor familiar, ribeirinhos, indígenas, remanescentes de quilombos, dentre outros, que vivem no campo e possuem uma relação mais direta com a terra, que via de regra, tem seu trabalho voltado primordialmente para o sustento de suas famílias, ou seja, o objetivo imediato é garantir sua reprodução social. Tendo em vista que o rural se refere ao abstrato, ao modo de vida, infere-se que tais populações estão mais ligadas à uma dinâmica propriamente rural.

A agricultura empresarial capitalista, por sua vez, está baseada em grandes propriedades altamente mecanizadas utilizando mão de obra assalariada voltada para a produção de *commodities* para a exportação e de matérias primas para a agroindústria. Esta forma de produzir tem hegemonizado o território no município de Jataí e imprimido ao campo aspectos mais ligados ao urbano, já que traz uma dinâmica produtiva que engendra o trabalho assalariado, máquinas, escritórios, configurando uma agricultura de produção em moldes industriais.

A agricultura capitalista no município de Jataí GO, conforme a figura 01, está presente de modo bastante pronunciado, com uma expressiva produção de grãos (soja e milho) e de cana-de-açúcar em grandes e médias propriedades altamente mecanizadas. A chegada deste padrão produtivo na década de 1970 provocou significativas mudanças, tanto em seu espaço rural quanto no urbano. Pode-se destacar a diminuição da população rural, o crescimento da população urbana e a redução das unidades de produção familiar no campo. Isto aliado a outros fatores já presentes, como a desvalorização da educação pública e também do rural frente ao urbano.

Figura 01: Localização do Município de Jataí- GO



Fonte: SIEG, 2015. Org.: SILVA, F.B. (2015).

Considera-se pertinente destacar que o advento do neoliberalismo contribuiu significativamente para a extinção de várias unidades escolares. Orientada por estes preceitos, houve uma reestruturação das unidades escolares situadas no campo deste município, no sentido de reduzir investimentos para a área. Cabe destacar que as unidades escolares que permaneceram, apesar de estarem localizadas no campo, possuem uma orientação pedagógica marcada por parâmetros urbanos (SOUZA, 2016). Não obstante, compreende-se que uma escola no/do campo é de direito dos sujeitos que aí vivem. É preciso que haja uma educação comprometida em atender a diversidade e as peculiaridades existentes neste vasto e heterogêneo campo, brasileiro.

O presente texto é resultado parcial de pesquisa de Mestrado intitulada “Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí-GO” defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí¹ e das discussões no âmbito do LAGET- Laboratório de Geografia e Dinâmicas Territoriais da UFG/Regional Jataí. Para a consecução da pesquisa efetuou-se levantamento bibliográfico, análise e consulta aos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico e a coleta de dados de fonte primária a partir da realização de

¹ Pesquisa financiada pela bolsa de estudos da CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

entrevistas semiestruturadas direcionadas à equipe pedagógica das oito (8) unidades escolares existentes, o que permitiu uma análise sobre a oferta educacional nas escolas localizadas no campo neste município.

O direito à Educação no/do campo

Qual é a realidade educacional dos povos que habitam o campo? Temos de fato a oferta de uma Educação no/do campo que valoriza os diferentes sujeitos que aí vivem? Como são e quais as ações que estão sendo implementadas para estes? Por quê ainda temos uma Educação precária em muitas áreas rurais e urbanas no nosso país?

Ao buscar respostas para essas questões, pode-se primariamente resgatar as questões históricas do nosso país, que viveu por séculos como colônia de exploração e, embora sejamos um país politicamente independente, continuamos sendo uma população subordinada aos ditames de classes dominantes, seja em escala nacional ou mesmo global. Também pode-se pensar que as poucas políticas públicas existentes e voltadas para o desenvolvimento social, não têm sido suficientes e deixam muito a desejar, fazendo com que boa parte das populações que dependem dos serviços públicos, sofram cada vez mais com a baixa qualidade destes que invariavelmente também se mostram insuficientes.

Para Camacho (2014, p. 323) as populações do campo viveram anos de retrocesso em relação ao processo de formação educacional, além disso, “a falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo”.

Historicamente a educação nas áreas rurais foi severamente negligenciada, pois sempre esteve pautada no poder das oligarquias rurais, extremamente poderosas no Brasil. Portanto, estudar, aprender e refletir no campo sempre foram consideradas atividades irrelevantes, conforme descreve Nascimento (2003, p. 2) “[...] trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campestre, era condição, *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento”.

Em contrapartida, Haddad (2012) enfatiza que nos últimos 30 anos, houve uma ampliação na garantia e no acesso ao ensino público, porém, ainda falta muito para avançar em termos de qualidade e universalização da educação no país. Todavia, para o autor supracitado, é necessário ofertar a todos uma educação que possa contemplar quatro pontos essenciais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, conforme o Quadro 01.

Quadro 01: Direito à Educação

DIREITO à EDUCAÇÃO
Disponibilidade Uma educação à disposição de todas as populações, sendo a obrigação do Estado brasileiro garantir em primeira instância o ensino fundamental a todos.
Acessibilidade Acesso à educação, garantindo os direitos de todos, sem qualquer discriminação.
Aceitabilidade O Estado deve garantir a todas as escolas ajustes, para um ensino de qualidade e aceitável para pais e alunos.
Adaptabilidade As escolas devem se adaptar à realidade dos alunos, uma educação que contemple a diversidade dos alunos como sua cultura, costumes, religião.

Fonte: Haddad (2012, p.219). **Org.:** Os autores (2015).

O direito à Educação pressupõe um ensino que garanta e oportunidade para todos, “[...] ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 219).

Entre os pontos levantados pelo autor, a adaptabilidade é um dos requisitos em que o Estado tem negligenciado de forma bastante ostensiva, pois o sistema está a serviço do capitalismo e, assim, precisa ser repensado à luz da realidade dos alunos. Mészáros (2005, p. 45) alerta para o fato de que “[...] uma das funções principais da educação nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quando for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionais e legalmente sancionados”.

Para o autor, portanto, é necessário romper essa subordinação, mesmo não sendo nada fácil disso vir a ocorrer, pois o que temos visto é uma oferta de ensino de modo desigual, de forma que o campo vem apresentando elevada redução de unidades escolares nos últimos decênios. Isso decorre da ausência e/ou ineficácia das políticas públicas voltadas para a população do campo, colocando desigualdades nas modalidades de ensino, quando comparados com a cidade.

As escolas localizadas na zona rural, em geral, não oferecerem as mesmas condições daquelas situadas da cidade, pois há menos investimentos e menor valorização por parte do Poder Público na educação em áreas rurais. Além disso, a maioria das unidades escolares está em locais considerados de “difícil acesso”, sendo, portanto, uma justificativa para a baixa atenção dispensada à oferta de ensino no campo. Em razão disso, “[...] as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

De acordo com o Censo Escolar (2016) e a base da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016, p. 10) no país há muitas escolas sem infraestrutura, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que são as Macrorregiões Geográficas que apresentam as piores condições estruturais para a educação. “Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água.

Outra fonte de pesquisa também demonstra o descaso com educação públicas, como a publicação do Observatório de Desproteções Sociais no Campo do Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio-CNA em 2012, já indicava que no Brasil havia inúmeras escolas em condições precárias e em baixos níveis de rendimento escolar e, portanto, são chamadas de “Escolas esquecidas”.

Todavia, garantir educação de qualidade a todos os cidadãos é um dever do Estado brasileiro garantido pela Constituição Brasileira de 1988. No entanto, estamos assistindo há tempos o descaso das autoridades governamentais, condições presentes no Brasil e também em outros países latino-americanos, como apresentado em pesquisa realizada por Nuñez (2008), indicando que as populações rurais são marginalizadas por receberem prestações de serviços educacionais em situações inferiores em relação à educação urbana. Além disso, o ensino ofertado nas áreas rurais, em geral, é pautado em concepções pedagógicas que têm como parâmetro a realidade urbana, o que afetam o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo, além do seu modo de vida, não suprimindo assim as suas necessidades e aspirações de modo geral. Portanto, é necessário resgatar a riqueza dos conhecimentos práticos e sociais dos povos do campo e correlaciona-los com a educação formal. O autor ainda enfatiza que as escolas rurais:

[...] cuales enseñan generalmente saberes universales descontextualizados de la realidad y especificidades socioculturales inmediatas. La escuela y la familia campesinas son actores sordos en la enseñanza de sus mundos de vida. La posibilidad que genera la reconstrucción de las prácticas sociales campesinas desde la perspectiva de sus actores locales -dentro de sus códigos culturales- representa una oportunidad para acercar a los usuarios y ofertantes de saberes, hecho que se puede traslucir en el ofrecimiento de una educación rural más realista e impregnada del olor de la tierra, (NÚÑEZ, 2008, p.49).

Núñez (2008) tece críticas sobre o modo como vem ocorrendo o ensino nas escolas no campo, por apresentarem aulas descontextualizadas em relação à realidade sociocultural dos sujeitos do Campo. Esse debate não está presente apenas nos países subdesenvolvidos. Roberts e Cuervo (2015) analisaram artigos científicos publicados por autores australianos, pesquisadores que investigaram a oferta educacional nas áreas rurais da Austrália. A pesquisa apresentou preocupações para com as populações rurais, pois a atual configuração econômica vem sendo

responsável pela migração dos jovens para as cidades. Além disso, as escolas estão sofrendo os efeitos da realidade política e econômica a qual se encontra o campo, sendo necessário pensar em atividades econômicas que gerem renda para estas comunidades e, que ao mesmo tempo, lhes possibilitem preservar suas identidades e seus modos de vida.

Desta maneira, para Roberts e Cuervo (2015, p. 3-4) destacam que:

Often within the assumptions of rural education is the idea of the rural as a distant entity and hence free from excessive bureaucratic oversight. This in turn provides a degree of freedom from neoliberal governance technologies. However this is problematic because thinking of the rural as outside these technologies risks falling back into romantic or deficient notions of the rural, while overlooking the real issues, including what knowledge is best situated to respond to the need of its people and communities.

A partir das pesquisas empreendidas por Núñez (2008) e Roberts e Cuervo (2015), fica evidente que o rural e, por extensão, as escolas que aí se localizam, em vários países do mundo estão sendo desvalorizadas em relação ao urbano. É necessário, portanto, respeitar e valorizar os saberes dos sujeitos do campo, propiciando uma educação que se envolva nas lutas sociais e respeite as particularidades destes povos.

Segundo Arroyo (2009), é preciso de uma pedagogia articulada aos direitos dos povos do campo, uma educação conquistada pelos movimentos sociais que é mais exigente, que coloca valores à formação humana. Portanto, o autor defende uma escola que possa reconhecer todos os indivíduos, que valorize a diversidade. Assim, qual a razão em educar os agricultores familiares e os trabalhadores do campo? "Porque são sujeitos de direitos. Os direitos que estão aqui destacados nas paredes, destacados nas músicas, nas bandeiras, na mística: terra, justiça, igualdade, liberdade, trabalho e dignidade, saúde, educação..." (ARROYO, 2009, p. 7).

De certa forma, as escolas localizadas no campo, mesmo com os problemas que apresentam, constituem uma conquista para estas populações, ao mesmo tempo em que o número de escolas fechadas ao longo dos anos contribuiu sobremaneira para o decréscimo da qualidade da educação ofertada e para existência ainda de muitos analfabetos.

Segundo dados do Censo Escolar Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), em 2002 existiam 107.432 unidades escolares localizadas no campo no Brasil, enquanto que esse número caiu para 83.036 em 2009, ou seja, 24 mil unidades escolares foram fechadas somente no período entre 2002 e 2009, perfazendo em torno de 23% das escolas encerradas. No estado de Goiás essa situação é extremamente alarmante, em 2007 havia 777 escolas no campo, já em 2015, passaram para apenas 575 unidades. Este contexto pode ser justificado em partes pela diminuição da população rural nas últimas décadas. Porém, não se pode descartar o crônico descaso para com a educação destinada aos povos do campo, que sob a orientação de uma política neoliberal, que objetiva antes de

mais nada a redução de custos e de investimentos públicos na esfera social, tem redundando na queda da qualidade do ensino público.

Essa realidade ainda persiste em muitas regiões do nosso país e no mundo, conforme as investigações efetuadas por Vendramini (2015), ao identificar que até mesmo em países ditos “desenvolvidos” como Portugal e Estados Unidos, há inúmeros problemas envolvendo restrições orçamentárias, manutenção e o fechamento das escolas em áreas rurais. Mesmo que haja diferenças entre as escolas do Brasil e dos países citados, todas estão localizadas em áreas “[...] sujeitas ao acelerado processo de urbanização e à diminuição de terras para cultivo, as quais vão se tornando disponíveis para a agricultura de larga escala e à monocultura, a indústria, o comércio, a extração de recursos [...]” (VENDRAMINI, 2015, p. 63).

A universalização do capital resultou em efeitos ideológicos, essa “modernização” viabilizada pelo Estado e disseminada pelos meios de comunicação, que cria no imaginário das populações locais, que o modo de produção capitalista é “moderno” e tido como superior em relação às práticas tradicionais (ALENTEJANO, 2012).

A educação, por sua vez, passa a ser utilizada como uma das estratégias do capital, uma “pedagogia da hegemonia”, entendida por Martins e Neves (2012, p. 541) por uma educação de “[...] conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo”.

Segundo a observação apresentada pelos autores Peripolli e Zoia (2011, p. 194), é que “[...] em outros termos, as políticas de Estado/Governo estão voltadas a atender os interesses de um projeto de campo que interessa ao projeto do capital: agronegócio, e não os interesses de quem tem a terra como um bem voltado à produção do sustento da família (terra de trabalho)”. Isso tem resultado numa oferta insuficiente e inadequada da educação nas unidades escolares existentes no campo, quando não, as crianças são transportadas diariamente para as escolas urbanas, recebendo uma educação fora do seu lugar de moradia e tendo o incômodo do cansaço e perda de tempo com os translado diários para a cidade, que inevitavelmente acarretam desconforto e perda da qualidade da educação que recebem. Tudo isso tendo como justificativa a redução de custos, sob uma perspectiva neoliberal.

Diante dessa situação, educadores comprometidos com a proposta da educação no/do campo e o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) iniciaram em 2011 o manifesto contra o fechamento de escolas no campo com a “Campanha fechar Escolas é Crime”, divulgando em nível nacional folhetos com dados dos fechamentos das escolas. Assim, os movimentos sociais

desempenham um papel de extrema importância para a defesa da educação no/do campo, “[...] ao mesmo tempo em que começaram uma luta pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele” (CALDART, 2004, p. 91).

Refletindo sobre o papel dos movimentos sociais, apesar da situação desfavorável, pode-se reconhecer algumas conquistas, como a instituição da Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que altera a LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação), dificultado o fechamento das escolas localizadas no campo. A Lei exige que seja realizado um diagnóstico e uma análise com maior rigor para aprovar o fechamento. Dentre as normas previstas, é necessário consultar e conhecer as decisões da comunidade escolar envolvida.

Desta forma, na realidade brasileira, evidenciamos a necessidade de participação dos povos do campo na busca e luta pela garantia dos seus direitos, estabelecendo a construção da cidadania. Ser cidadão é respeitar e participar das decisões da sociedade para melhorar suas vidas e a de outras pessoas ao seu redor. Também é nunca se esquecer da sua identidade e realizar atividades que de fato contribuam para o meio social.

O uso da expressão cidadania se tornou destaque na sociedade, justificada pelas necessidades humanas. O exercício da cidadania é imprescindível para promover melhor qualidade de vida e maiores possibilidades de inclusão social e, ela não pode ser negada para os povos que vivem no campo. “A cidadania que falta não é apenas urbana, mas também e, sobretudo, a cidadania rural, para a qual contribuem conjuntamente o mercado e o Estado” (SANTOS, 1998, p. 28).

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, define que a educação é direito de todos “[...] dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É evidente que é necessário alcançarmos nossos direitos em diversas esferas da sociedade, que segundo Santos (1996/1997), ainda não somos cidadãos em um país de caráter elitista, no qual não desfrutamos dos nossos direitos e, portanto, tudo indica que o que nos resta é uma cidadania mutilada.

Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e devir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação (SANTOS, 1996/1997, p. 770).

Nesse sentido, Santos (1996/1997) compreende que as classes subalternas não têm acesso pleno aos seus direitos, fato justificado pela singular formação socioeconômica brasileira. Para superar

tais condições, é necessário debater e lutar para que possamos alcançar e desfrutar destas conquistas, de modo que a educação constitui em elemento chave para isso. De acordo com Caldart (2002) o Seminário Nacional intitulado “Por uma educação do campo” realizado em 2002, aglutinou os anseios e deu início às reivindicações de direitos em políticas públicas, afim de garantir uma oferta educacional voltada para os sujeitos que lutam para permanecer no campo.

A realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violência desumanizada das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiças, desigualdades, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. [...] São os sujeitos da resistência no e do campo: Sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p. 20).

Considera-se que a educação do campo é um direito legítimo do indivíduo, pois o mesmo precisa compreender seu espaço como o lugar da construção da sua identidade e cidadania, ou seja, uma educação específica que seja significativa e atenda os anseios e interesses destes povos, que valorize sua cultura e todos os seus princípios, isto é uma educação no/do campo digna, “[...] o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos” (ARROYO, 2004, p. 82).

Embora evidenciamos o descaso com a oferta educacional, podemos destacar algumas políticas públicas para a Educação do Campo, vinculadas e pautadas no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e no Ministério da Educação (MEC)², evidenciando a inclusão das políticas educacionais voltadas para as populações rurais, resultado da luta dos movimentos sociais que buscam meios para garantir a permanência destes (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012). Acreditamos que as políticas educacionais devem contribuir para ofertar uma educação de qualidade e para tal, é necessário atender às diferenças entre as classes sociais, em seus diferentes meios e contextos geográficos, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população.

Todavia, a identidade da escola deve ser definida a partir dos sujeitos a quem se destina. Portanto, os programas e políticas públicas para o campo devem ser ofertados de modo que venham a contribuir para tal missão, ao envolver todos estes, garantindo a alfabetização e educação

² Marcos legais por uma educação no/do campo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução CNE/CEB/2002; o programa Escola Ativa, criado pelo Ministério da Educação MEC em 1997; o parecer de 2006 na consolidação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) -1998, O “ProJovem Campo – Saberes da Terra” – 2008 e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – 2008.

fundamental, média, superior e profissional de jovens e adultos. Para tanto, os Programas Nacionais de Educação do Campo, podem ser vistos como uma conquista dos trabalhadores que aí residem. “É experiência de quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor” (CALDART, 2000, p. 53).

Destarte, veremos a seguir os desafios enfrentados na implementação de uma proposta pautada na educação no/do campo para as escolas que estão localizadas em áreas em que predomina a agricultura capitalista, estão à mercê de políticas que visem suprir as necessidades das populações locais, uma vez que o sistema educacional tende a impor uma dinâmica no campo muito mais próxima do urbano do que do propriamente do rural, visando à formação e reprodução de mão de obra conveniente ao modo de produção capitalista e, assim, solapando as demais possibilidades de fortalecimento e manutenção de modos de vida e de trabalho que não estejam em consonância com este sistema.

A agricultura capitalista e a educação no Campo no Município de Jataí

Em geral, identifica-se que as escolas localizadas em áreas rurais apresentam maiores fragilidades e carências que suas congêneres urbanas. As políticas neoliberais vêm criando medidas para o fechamento ou para o processo de nucleação das escolas, justificando-se somente pela necessidade de redução de custos públicos. Por essa razão, boa parte dos estudantes vem sendo transportados diariamente para a cidade ou para unidades escolares mais distantes.

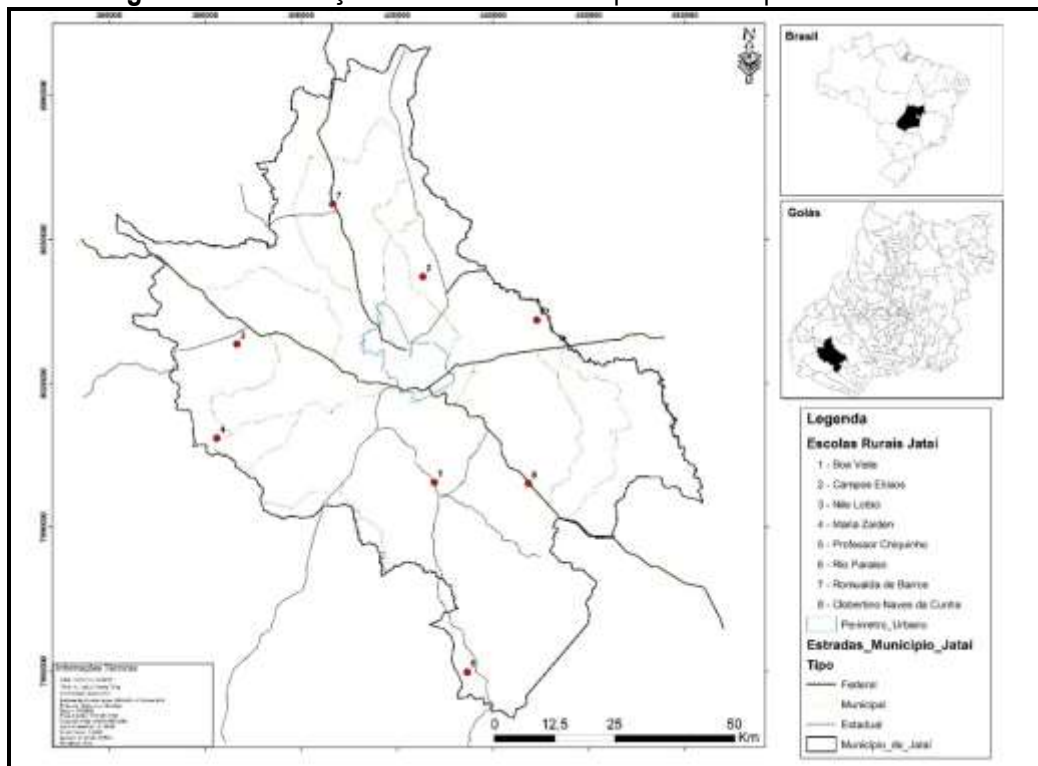
O processo de nucleação ocorre quando as autoridades municipais do sistema educacional passam a reestruturar as escolas da cidade ou no campo para atender alunos das áreas rurais que moram em locais mais distantes. Nuclear ou fechar escolas rurais significa submeter os alunos a condições desumanas, a maioria dos veículos não possuem condições adequadas para transportá-los de maneira confortável, as longas distâncias percorridas por estes podem comprometer o rendimento escolar pelo excessivo cansaço e até colocar em risco a segurança pessoal.

Postula-se que o fechamento das unidades escolares brasileiras é um retrocesso no âmbito educacional. Em geral, o que se nota é que as novas propostas educacionais são implementadas para atender a lógica do Estado neoliberal em detrimento da preocupação em atender as reais necessidades da população, pois não há uma preocupação com a oferta educacional. Afinal, segundo as perspectivas neoliberais, a educação deve atender aos objetivos do “mercado”, sendo os sujeitos instigados a estudarem sob uma formação tecnicista para se subordinarem aos ditames do capital, condicionado a nova massa de trabalhadores a empregos que, ao invés de incluir, exclui cada vez mais de seus direitos. Ao mesmo tempo, a formação técnica ou diferentes níveis de escolaridade de um

indivíduo não garantem empregos, apenas podem ou não possibilitar maiores chances na disputa de vagas (SAVIANI, 2008).

No município de Jataí-GO, o processo de nucleação teve início logo nos finais da década de 1980, momento em que havia 39 unidades escolares situadas no campo do referido município. Atualmente existem 8 (oito) escolas no campo, conforme pode-se observar na figura 02, sendo que (6) seis destas oferecem turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio no regime de gestão compartilhada entre a Rede Estadual e Municipal. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SME), até 2008 o ensino no campo era ofertado somente pela administração municipal. A partir de 2009 surgiu o convênio da gestão compartilhada com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/1996. A SME passou a ser responsável pelo Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, enquanto a SEE assumiu o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Figura 02: Localização das escolas no campo do município de Jataí- GO



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

As unidades escolares são conhecidas como “Escolas Polos” e quase todas as instituições apresentam infraestrutura semelhantes, conforme se pode observar na Figura 03, com prédios relativamente novos, bem equipados, salas arejadas, com ar condicionado, espaço para lazer, biblioteca, sala de informática e salas para execução de projetos culturais. Há apenas uma escola em que carece de um novo prédio.

Figura 03: Entrada da Escola Municipal Professor Chiquinho



Fonte: Trabalho de campo (2015). Os autores (2015).

Estas instituições seguem orientações curriculares reproduzidas fielmente a partir do modelo urbano, isto é, currículos, livros e orientações pedagógicas descritas para alunos que vivem nas áreas urbanas. As normatizações são definidas pelos superiores que administram a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Educação (SME), os quais mantêm suas propostas curriculares voltadas para uma educação urbana.

Entende-se que a reestruturação das escolas na modalidade de gestão compartilhada significou a ampliação na modalidade de ensino no campo, mas para compreendermos os desafios e as limitações destas escolas é preciso “[...] perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta” (Arroyo, 2009, p. 23).

As escolas localizadas no campo no município de Jataí estão inseridas em uma realidade em que há forte concentração de terra e de capital. É uma fração do território em que a agricultura capitalista apresenta expressiva hegemonia, um padrão produtivo que mesmo gerando grande quantidade de riqueza, paradoxalmente promove a marginalização pela intensa produtividade e pela superexploração dos trabalhadores e dos recursos naturais. Assim, por apresentar a “imagem da riqueza e do progresso”, tem construído junto à população um símbolo de poder, bastante presente e muito forte no imaginário social dos habitantes do município. De modo que as características da produção capitalistas são dominantes, conforme afirma Taffarel, et al, (2010, p. 121).

[...] Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis.

A agricultura capitalista, em geral, é responsável por significativas transformações sociais e econômicas, controlando o território, criando um espaço de dominação, de modo que encontramos no município o predomínio de uma paisagem amplamente homogeneizada, apresentando formas retilíneas. O capital cria uma paisagem com pouca gente, porque ela está ocupada somente pela produção de mercadoria com uso intenso de tecnologia. Isso faz com que haja pouca necessidade de mão de obra no campo, realidade visível em Jataí, conforme a Tabela 01.

Tabela 01: Dinâmica Populacional do Município de Jataí – 1950-2010

ANOS	RURAL	URBANA	TOTAL
1950	26.332	4.897	31.229
	84%	16%	
1960	13.963	14.022	27.985
	49 %	51%	
1970	14.209	27.155	41.364
	34%	66%	
1980	10.554	42.840	53.394
	20%	80%	
1991	10.364	55.593	65.957
	16%	84%	
2000	6.630	68.821	75.451
	9%	91%	
2010	6.996	81.010	88.006
	8 %	92 %	

Fonte: Censo Demográfico, IBGE 2014. **Org.:** Os autores (2015).

Os dados na Tabela 01 demonstram o rápido e elevado crescimento da população urbana no período de 1950 a 2010 no município de Jataí, correspondendo um aumento total de 76 pontos percentuais da população urbana. Em contrapartida, ocorreu uma diminuição considerável da população residente no campo, ou seja, infere-se que houve um expressivo processo migratório do campo para cidade. Deste modo, é possível observar, tanto em números absolutos, quanto relativos, o decréscimo da população rural do município de Jataí. O oposto ocorreu com a população urbana, que apresentou aumento, tanto em números absolutos, como também relativos.

A consolidação da agricultura capitalista, que incorporou elevada tecnologia no processo produtivo agrícola, dispensou significativo número de trabalhadores e também expropriou considerável parcela dos agricultores familiares. Além disso, é preciso considerar o processo de urbanização já em

andamento no país à época, em que a indústria e o setor de comércio e serviços contribuíram também na atração da população para as áreas urbanas.

A redução do número de habitantes no campo teve como consequência direta a diminuição do número de alunos que aí residem. Aliado ao descaso do Poder Público com a educação pública e, sobretudo, com a população e a educação ofertada no campo, o resultado foi o fechamento de unidades escolares no município. Guardadas as devidas proporções de tempo e espaço, processo bastante semelhante ocorreu em maior ou menor grau em todo o país.

Cumprido ressaltar que a migração do campo para as cidades não pode ser entendida como exclusivamente o motivo pelo qual ocorreu o fechamento de unidades escolares. É preciso atentar também para o histórico descaso do Poder Público para com a educação, em especial a do campo, como também a visão neoliberal/mercadológica que tem influenciado fortemente a administração pública nas últimas três décadas. Sob o argumento da necessidade de tornar mais “eficiente” a educação, tem-se reduzido recursos destinados à esta. No caso da educação no campo, comumente se adotou critérios quantitativos, procurando definir a manutenção e/ou não de uma unidade escolar a partir do estabelecimento um número mínimo de alunos como critério para a manutenção ou fechamento de classes e escolas, medidas e ações que denotam preocupações muito mais voltadas para atender os parâmetros de “eficiência” neoliberais do mercado, do que garantir efetivamente uma educação pública de qualidade à população. Outra medida bastante comum nas escolas rurais e que denota tal descaso são as classes multisseriadas, em que se sacrifica docentes e alunos em prol da “redução de gastos”.

De acordo com a Tabela 01, no período compreendido entre 1980 a 1991, o município de Jataí contava com 20% a 16% da população residindo em áreas rurais, o que em números absolutos dava em torno de 10 mil pessoas. Em 1989 foi promulgada então a Lei Municipal nº 1.380/89, que “Autoriza e cria escolas municipais rurais com as respectivas denominações, e dá outras providências”, segundo informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta lei autorizou o funcionamento das 39 escolas então existentes no campo. Havia muitas escolas no campo que funcionavam em “caráter informal”. A partir desta lei elas passaram a serem reconhecidas pelo Poder Público de modo oficial.

Mesmo já em andamento o processo de consolidação da agricultura capitalista e o processo migratório em direção à cidade neste momento, de forma que o campo já apresentava significativas perdas populacionais, é possível identificar que no final dos anos 1980 ainda existia uma quantidade significativa de unidades escolares no município. De modo que as 39 escolas espalhadas pelo vasto território do município atendiam pequenas turmas em diversas localidades do campo. Porém, hoje tem-

se apenas 8 escolas rurais para atender uma população espalhada em uma área rural de 7.147 Km². As atuais instituições escolares são conhecidas como “Escolas Polos” e funcionam com turmas seriadas e multisseriadas nas séries iniciais, ou seja, a primeira fase do Ensino Fundamental.

Ao longo destes últimos 27 anos ocorreu uma reestruturação da Rede Pública de ensino voltada para a população residente no campo. As várias unidades escolares menores e mais bem distribuídas pelo território do município foram fechadas para dar lugar a apenas oito (8) escolas, que apresentam relativa boa estrutura física, porém, para parte do público que ali estuda, estas estão situadas muito distantes dos seus locais de residência, o que faz com que percam demasiado tempo no traslado entre ida e volta da escola, o que gera cansaço e desconforto ao estudante, prejudicando o seu rendimento escolar.

A partir de entrevistas realizadas em campo, dois gestores das escolas pesquisadas se manifestaram sobre os fechamentos das trinta e nove (39) escolas. De acordo com o Gestor C (2015), “havia escolas informais que faltava professores e então elas foram fechadas, por isso não há registros de fechamentos ano por ano, além disso, tínhamos um profissional responsável pelas escolas do campo e hoje não temos mais”.

Já tivemos por volta de 2008 um maior número de alunos, em torno de 360 alunos, pois tínhamos Ensino Médio e EJA tudo pelo município. O que mudou o número de alunos foi o movimento canavieiro [chegada da lavoura de cana de açúcar no município a partir de 2005] as lavouras [de grãos como soja e milho] foram sendo entregues, com isso muitos trabalhadores perderam seus trabalhos no campo, conseqüentemente a perda no número de alunos [pela unidade escolar que ele é responsável] (ENTREVISTA COM GESTOR A, 2015).

À medida que o capital aprofundou o domínio sobre o território do município de Jataí, uma parcela da população foi marginalizada das áreas em que antes trabalhavam e os agricultores familiares perderam suas terras para os grandes proprietários rurais. Assim, como afirma Souza (2012), houve uma diminuição das escolas, sobretudo na década de 1990, anos pautados pela expansão e aumento da produção de grãos.

Essa expansão do território do agronegócio demonstra, também, a desterritorialização do campesinato, a redução das relações camponesas e do modo de vida camponês. Além desses fatores, outros se estabelecem como agravantes da situação. Um deles é que o agronegócio está atrelado, principalmente, ao grande produtor capitalista, que é caracterizado por estabelecer sua moradia na cidade, logo, seus filhos estudam em escolas localizadas nas áreas urbanas (SOUZA, 2012, p. 95).

Estas condições são preocupantes, pois o avanço da agricultura capitalista tem levado a comunidade escolar a promover uma formação na perspectiva urbanocêntrica em detrimento do modo de vida do rural/campo. Assim, tende a ocorrer um ensino que é compreendido apenas como “[...] território da produção capitalizada. Essas unidades de ensino apenas contribuem para enfraquecer a identidade que o camponês tem com o seu território [...]” (SOUZA, 2012, p. 96).

Para Fernandes (2005), o território está em disputa, pode-se entender que há um território do campesinato e do agronegócio, indica que a produção do sistema capitalista sistematiza o seu território para a disseminação de mercadorias, enquanto que os camponeses se organizam no território para manter uma produção para o autoconsumo e garantir sua sobrevivência. “A expansão da territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agonizando as injustiças sociais”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 71).

Nesse sentido, o camponês acaba perdendo o direito ao território, em virtude da inadequação e ineficiência das políticas pública direcionadas a este público.

A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização. (FERNANDES, 2005, p. 20).

Por essa razão, é preciso desafiar o sistema das classes dominantes, a fim de fortalecer o território camponês. Todavia, para isso é preciso criar reformas na educação, salientando conforme Mézáros (2005) aponta sobre a necessidade de uma Educação para “Além do Capital”, sendo fundamental reivindicarmos uma educação plena de forma radical. Para o autor:

[...] isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internacionalização*, fortemente consolidada a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para introduzir um conformismo generalizado em determinados modos de internacionalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 55, grifos do autor).

Um dos problemas do nosso Estado brasileiro é a ausência e/ou insuficiência de políticas públicas para os sujeitos do campo. Há a necessidade de políticas que visem romper com a “[...] discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual” (KOLLING, *et al.*, 1999, p. 49).

Todavia, ao caracterizar as escolas no campo do município, verificou-se a resistência nos entrevistados em desenvolver uma educação no/do campo, justamente por não ter alterado a postura dos educadores e a escola como um todo “[...] trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento” (CALDART, 2003, p. 63, grifo do autor).

Assim, para entender sobre os conhecimentos dos gestores quanto às Diretrizes Básicas para a Educação das escolas do Campo, questionamos se os mesmos possuem conhecimento sobre a temática e ficou claro que a maioria dos entrevistados conhecem este debate, mas não se

manifestaram tomando partido acerca da implementação desta oferta de ensino. Um dos entrevistados destacou que: “Essa diretriz quase não usa porque o currículo é voltado para a cidade, já tivemos livros do campo diferenciados para escolher, mas os professores decidiram não seguir esse material por ser um material engessado” (GESTOR G6, 2015).

Esta percepção dos gestores é compreensível, pois a equipe pedagógica não possui coordenação e orientações específicas para o desenvolvimento educacional para as escolas localizadas em áreas rurais. Por sua vez, o debate da educação do campo é recente nas universidades e a maioria dos educadores nunca obtiveram formações voltadas para um ensino pautado no direito dos sujeitos do campo. Deste modo, defende-se a formação continuada para os docentes, para que estes possam entrar na pedagogia do movimento, refletindo sobre as necessidades dos alunos que habitam o campo.

Outra problemática observada durante a coleta de pesquisa é o transporte, as turmas multisseriadas e a rotatividade de alunos. Segundo a equipe pedagógica das instituições, os ônibus que transportam os alunos são terceirizados e estão constantemente em oficinas para manutenções ou apresentam problemas mecânicos sistematicamente durante o percurso até as escolas. Além disso, os alunos precisam acordar demasiadamente cedo devido às longas distâncias a serem percorridas entre suas respectivas casas e escolas. Já as turmas multisseriadas interferem no desenvolvimento do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, que se confundem com suas respectivas atividades escolares, sendo que na prática e na maioria das vezes, educandos de séries distintas que assistem aulas na mesma sala sob a orientação de um único professor, executam as mesmas atividades simultaneamente.

Um ponto relevante encontrado foi a questão da alta rotatividade dos estudantes nas escolas, que ocorre devido ao trabalho temporário dos pais destes nas fazendas, pois a maior parte das terras do município de Jataí estão nas mãos dos grandes latifundiários que produzem lavouras temporárias em grande escala para atender as demandas comerciais de grãos e agrocombustíveis. Por essa razão, há apenas contratos de empregos firmados em períodos de plantas e colheitas. Assim, os pais constantemente estão se mudando para outras fazendas ou voltam a residir na cidade ao término dos contratos.

Pelos depoimentos dos envolvidos nesta oferta educacional, é possível verificar que os mesmos não têm a percepção de que devem participar pelo movimento de luta por uma escola voltada para as suas necessidades locais. Há uma grande preocupação quanto às ausências dos professores, quebras constantes dos ônibus escolares, desconforto pelas grandes distâncias percorridas e o tempo que se gasta nestes deslocamentos por parte dos alunos em transportes, que carece de melhorias.

Portanto, uma educação emancipatória 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 auxiliem nas aulas e que possam facilitar seu trabalho, ao tempo que a aprendizagem dos alunos não sofra prejuízo, valorizando os sujeitos do campo.

Considerações Finais

A pesquisa procurou analisar a realidade da educação que tem sido ofertada no campo do município e, no caso, se há preocupação em proporcionar efetivamente uma formação voltada para a sua vida, cidadania e trabalho no campo. Entendemos que a proposta para a educação no/do campo constitui uma conquista para os sujeitos do campo: uma educação pautada na diversidade dos sujeitos é aquela que valoriza a cultura das comunidades, que contempla os saberes e fazeres destes. Todavia, 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.

Em síntese, os entrevistados foram praticamente unânimes nos questionamentos, apresentando a realidade cotidiana que a comunidade escolar enfrenta. Verificou-se que, ao longo das últimas décadas, houve uma reestruturação espacial das unidades escolares, passando de trinta e nove (39) escolas para apenas oito (8) instituições, conhecidas como unidades polos, obedecendo à visão mercadológica/neoliberal do Poder Público na tentativa de contenção de gastos públicos em detrimento da qualidade da educação, num contexto pautado nas práticas agrícolas capitalistas, modelo que se apresenta bastante consolidado em Jataí-GO.

O sistema capitalista é o sistema hegemônico no território. Nas últimas décadas a expansão da agricultura capitalista no Brasil desencadeou um padrão produtivo que responde à necessidade de reprodução ampliada do capital, todavia, de forma bastante desigual e contraditória. Pois paradoxalmente, o capital tem permitido usos e práticas não capitalistas no território, como a permanência da agricultura familiar e de outras formas que resistem, que objetivam primordialmente garantir a sua reprodução social e imprimem assim outras práticas e usos ao território.

O município de Jataí tem se caracterizado pela expansão da agricultura capitalista no campo de modo bastante expressivo. Mesmo assim, contraditoriamente, existem outros usos, práticas e relações neste território que não são genuinamente capitalistas, como a agricultura familiar.

Evidencia-se que a Educação no/do campo é extremamente importante para os povos que aí habitam, é uma discussão que chama a atenção de que é preciso um ensino pautado em direitos, uma pedagogia que valorize a diversidade sociocultural. Por outro lado, as conquistas no/do campo só poderão ser estabelecidas a partir de interesses coletivos, que envolva as autoridades governamentais, os secretários de educação, gestores professores, pais e alunos.

Referências

- ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In (Orgs). ARROYO, M.G, et al. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). *Por uma Educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ., Vozes, 2009.
- BRASIL. *Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Faz constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas*. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Data de acesso: 10 de dezembro de 2015.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: (https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Data de acesso: 12 de dezembro de 2017.
- CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- _____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. 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.
- CAMACHO, R.S. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.
- CNA. Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio e Observatório de Desproteções Sociais no Campo. *ESCOLAS ESQUECIDAS: Escolas brasileiras sem infraestrutura mínima adequada*, 2012.
- FERNANDES, B.M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.
- _____. B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In. MOLINA Mônica Castagna e Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, nº 5, 2004.
- HADDAD, S. Direito à educação. In.: CALDART, R. S, et al. (orgs.). *Dicionário da educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Banco Multidimensional de estatística*. Disponível em: (<http://https://www.bme.ibge.gov.br/index.jsp>). Data de acesso: 20 de julho de 2014.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: *censo escolar 2016*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2016.

- KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica no campo*. 3. ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.
- MARTINS, A. S; NEVES, L.M. Pedagogia do Capital. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MST. “Fechar escola é crime!” 2011. Disponível em: (<http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html>). Data de acesso: 15 de agosto 2015.
- NASCIMENTO, C. G. do. *Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade camponesa*. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado
- NUNEZ, J. Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural. *Investigación y Postgrado*. 2008, vol.23, n.2, pp. 45-88.
- OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- PERIPOLLI, O. J; ZOIA, A. *O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas*. ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.
- ROBERTS, P.; CUERVO, H. What next for rural education research? *Australian and International Journal of Rural Education*. 2015. Vol. 25, n3.
- SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: CARDOSO. R. *O preconceito*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: IMESP. 1996/1997.
- _____, M. *O Espaço do Cidadão*. 1998. 4ª Ed. São Paulo: Nobel.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.
- 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.
- SOUZA, T. R. *Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí GO*. 2016. 187 f. (Dissertação de Mestrado), UFG, Jataí, 2016.
- TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JR., C. de L; ESCOBAR, M. O. *Cadernos didáticos sobre Educação do Campo*. Equipe LEPEL/FACED/UFBA. Salvador: 2010.
- VENDRAMINI, Célia Regina. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO? *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, set. 2015. Disponível em (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300049&lng=en&nrm=iso). Data de acesso: 26 de outubro de 2018.

(Recebido em 11-02-20180; Aceito em: 04-11-2018)