

# As concepções de campo e cerrado no componente curricular Geografia do novo currículo goiano (DC-GO ampliado, 2018)

*Ana Carolina de Oliveira Marques*

da Universidade Estadual de Goiás - Itapuranga - Brasil  
carol.geografia@hotmail.com

*José Valdir Misnerovicz*

do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Goiás - Brasil  
valdirgoias@hotmail.com

---

**Resumo:** Longe de inaugurar uma discussão acerca das implicações da nova Base Nacional Comum Curricular na educação geográfica, neste texto somamos ao coletivo de vozes que há anos denunciam a reforma empresarial da educação e o cerceamento do trabalho pedagógico. No entanto, parece-nos escassos os estudos do conteúdo político do Documento Curricular para Goiás (DC-GO ampliado), especialmente no que tange à abordagem geográfica da questão agrária. Adotamos como procedimentos metodológicos, além da revisão de literatura, a extração de “palavras-mundo” no próprio documento, analisando o contexto e o significado em que são empregadas. Tanto quanto as ausências de certas expressões. Endereçado especialmente aos professores e professoras das escolas públicas goianas, esperamos que este texto reforce os vínculos entre a educação, sobretudo da educação geográfica, a luta por direitos e a justiça social.

**Palavras-chave:** BNCC. DC-GO ampliado. Educação geográfica.

---

## Introdução

*“Ela [a meritocracia] é protofascista, pois ensina a juventude a olhar para seu colega de classe como se ele fosse um inimigo”.*

Luiz C. de Freitas, 2019 s/p.

Neste texto, problematizamos as concepções de campo e Cerrado no “componente curricular” Geografia do currículo goiano para a educação infantil e fundamental<sup>1</sup> (DC-GO ampliado, 2018), construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Adotamos a expressão “componente curricular” para fins analíticos, porém nos posicionamos contra o esvaziamento do termo “disciplina” no documento, sublimando a discussão teórica e epistemológica dos campos do conhecimento.

---

<sup>1</sup> O currículo para o Ensino Médio (DCEM-GO) se encontra em fase de elaboração.

Para a análise pretendida, antes situamos a BNCC e o DC-GO no campo de forças traçado desde os anos 1990 entre segmentos sociais com concepções de sociedade, mundo, ser humano e educação antagônicos. A “genealogia” do DC-GO remete ao modo gradual pelo qual a educação brasileira e goiana entrou para a agenda neoliberal e as resistências de diferentes coletivos a este processo.

A BNCC – por meio dos currículos estaduais – em implantação desde 2018 é objeto de crítica de educadores contrários à “reforma empresarial da Educação” (FREITAS, 2018). Com forte presença do setor empresarial na sua construção, pelo documento subordina-se o ensino aos sistemas de avaliação em larga escala, via de mercantilização do conhecimento.

A Educação reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências, descritas na BNCC, contradiz à concepção tridimensional presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988): educação para o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. Contrapõe-se também aos sentidos atribuídos por correntes teórico-pedagógicas progressistas e movimentos sociais: a educação como via de humanização, de valorização de culturas e identidades historicamente negadas, silenciadas e exterminadas. De um lado, a educação enquanto mercadoria à serviço do capital; do outro, a educação enquanto direito à serviço da justiça social.

O estágio de implementação da Base simboliza a derrota, neste embate em específico, do movimento docente progressista. Como disse Freitas, restam-nos agora as subversões possíveis nos territórios, a fim de assegurar os direitos conquistados na luta: “Há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados. Estes tempos se embaralham na dependência das lutas tanto gerais como locais. [...] Isso não deve ser confundido, é claro, com imobilismo” (2018 p. 906).

Sabidos dos limites das lutas sociais na atual conjuntura, direcionamos este texto a professores no “*front*” da sala de aula, com a esperança de somarmos às reflexões que já têm sido desenvolvidas na defesa da escola pública e de uma educação geográfica crítica.

Neste texto, escrito a quatro mãos, convergem perspectivas de diferentes campos sociais: um intelectual orgânico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e uma professora universitária, formadora de professores<sup>2</sup>, atual presidenta da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB-Seção Goiânia). Exercitamos aqui a necessária aproximação entre universidade e movimentos sociais, saberes científicos e populares, teoria e prática, ação e reflexão.

---

<sup>2</sup> No âmbito institucional, vale mencionar o projeto de pesquisa “Para além da BNCC: itinerários humanos e educação geográfica em escolas públicas de Itapuranga (GO)” (Pró-Reitoria de Pesquisa/UEG). As reflexões compartilhadas neste texto constam como resultados parciais deste projeto.

Os principais procedimentos metodológicos adotados foram: levantamento bibliográfico entre os críticos da educação e da questão agrária brasileira/goiana; leitura, extração de palavras-chave e interpretação do contexto de ocorrência destas nos documentos curriculares; pesquisa em *sites* governamentais e *blogs*.

Quanto à estrutura, dividimos o texto em dois momentos: 1. Entendendo as múltiplas escalas da reforma empresarial da educação; 2. “Palavras-mundo” no DC-GO: territórios em disputa.

### **Entendendo as múltiplas escalas da reforma empresarial da educação**

Não pretendemos, passados cinco anos de elaboração da primeira versão da BNCC (2015) e três anos de sua aprovação (2017), inaugurar uma discussão. Reconhecemos os inúmeros esforços empreendidos por pesquisadores, movimentos sociais, sindicatos, organizações da sociedade civil, entidades educacionais/científicas. Dentre estas, reconhecemos especialmente a atuação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, por meio das palavras professor Eduardo Giroto:

Há que se ressaltar que a comunidade geográfica brasileira composta por professores e alunos dos diferentes níveis da educação e materializada, por exemplo, na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), têm se mostrado, historicamente, combativa no que se refere à aceitação de propostas curriculares de ensino de geografia feitas desde uma lógica centralizadora, sem a participação ampla e contínua dos diferentes sujeitos no processo de elaboração e implementação. Foi assim, como veremos, durante a construção dos PCNs; tem sido no atual momento de debate sobre a BNCC. (GIROTTO, 2017 p. 420).

Restringimo-nos, pois, a apresentar, a partir de três escalas, os principais aspectos salientados pelos críticos acerca das contradições da “reforma empresarial da educação” em curso no Brasil, sendo elas: 1. A escala geopolítica, dos agentes e interesses nacionais e internacionais; 2. A escala institucional-territorial, das condições materiais das escolas públicas; 3. A escala didático-pedagógica, das implicações da reforma na prática docente e na relação professor-aluno.

Baseada em experiências de países como Colômbia, Chile, Austrália, EUA, a reforma já mostrou sinais de esgotamento conforme os indicadores defendidos pelos próprios reformadores:

Este movimento iniciado nos Estados Unidos na década de 80, junto com o advento do neoliberalismo, é o mesmo que influenciou outros países, entre eles a Austrália, que também tem problemas com o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes], e mais recentemente o Brasil. Não devemos levar os resultados de testes tão a sério, mas, enfim, os reformadores empresariais gostam deles. O fato é que não deveríamos esperar 25 anos para chegar à mesma conclusão que os

americanos chegaram. Alinhar bases nacionais curriculares com testes e responsabilização baseada em testes (que conduz à privatização) é o que está na origem do fracasso americano. (FREITAS, 2020 s/p).

O tripé do projeto neoliberal para a educação, sistematizado por Freitas, é composto por currículo + materiais didáticos/EAD + sistemas de avaliação padronizados. Nesse terreno, todos os esforços – *vouchers* ou contas de crédito educacional, gestão escolar entregue a ONGs e Organizações Sociais-OS, militarização, bonificação docente etc. – se voltam à desmoralização e (con)sequente privatização da escola pública:

Um dos principais indutores da privatização da educação é exatamente o uso de processos de avaliação meritocráticos inadequados que, a título de promover a eficiência, modulam o acesso aos recursos financeiros disponíveis e vão desgastando o magistério e a própria educação pública, expondo-a perante o público como sendo ineficiente e facilitando a privatização. (FREITAS, 2019 s/p).

Essa “escola ou política de resultados” segue, nas últimas duas décadas, as diretrizes do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indutores do interesse de representantes do capital transnacional no setor. Na realidade brasileira, destacam-se os mantenedores do “Movimento Todos pela Educação<sup>3</sup>”, linha de frente na defesa da BNCC: Fundação Lemann, Itaú, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Santander, Instituto Natura, Bradesco, Unibanco entre outros.

A desmoralização da escola pública também é apontada por Vladimir Safatle (2019) como condição do projeto neoliberal, tendo em vista não só a privatização das instituições de ensino, também a despolitização da sociedade, mecanismo de contenção de revoltas populares frente aos efeitos desastrosos dos programas econômicos. Algo semelhante ao que disse Ruy Moreira na abertura do XV Encontro Regional de Geografia (EREGEO, 2018), referindo-se aos ataques do atual governo à escola e universidades públicas: “querem acabar com os últimos redutos do pensamento crítico no Brasil”.

A “genealogia” da reforma empresarial da educação no Brasil remonta ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo como marcos regulatórios, entre outros: o Consenso de Washington (1989), o Plano Diretor da Reforma de Estado (1995 – governo FHC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Em suma, medidas que facilitariam a absorção do capital excedente – num cenário de queda do lucro global – no setor educacional. (GIROTTTO, 2017).

Era preciso, todavia, “construir um consenso em torno deste projeto social [neoliberal], difundindo os valores, princípios e crenças que os sustentam” (GIROTTTO,

---

<sup>3</sup> Página do movimento: <https://www.todospelaeducacao.org.br>

2017 p. 427). Daí, a centralidade de conceitos como eficiência e meritocracia. Paradoxalmente, estes conceitos se descolaram radicalmente dos “pilares” do liberalismo clássico, em evidente esgotamento na atual conjuntura:

a representatividade, os direitos sociais que permitissem ao cidadão participar das decisões democraticamente e o respeito ao diferente, ao oponente, cede lugar a um liberalismo autoritário que se baseia na ausência do Estado da vida do cidadão e sua inserção em um livre mercado onde o mérito é o limite e o “anarquismo criador” é o método: um Estado mínimo quanto a sua interferência na vida econômica do cidadão, mas forte no tocante à proteção do livre mercado – vale dizer, autoritário do ponto de vista político e ideológico, ou como aponta Gamble (1988, p. 31): um mercado livre em um Estado forte. (FREITAS, 2018 p. 914).

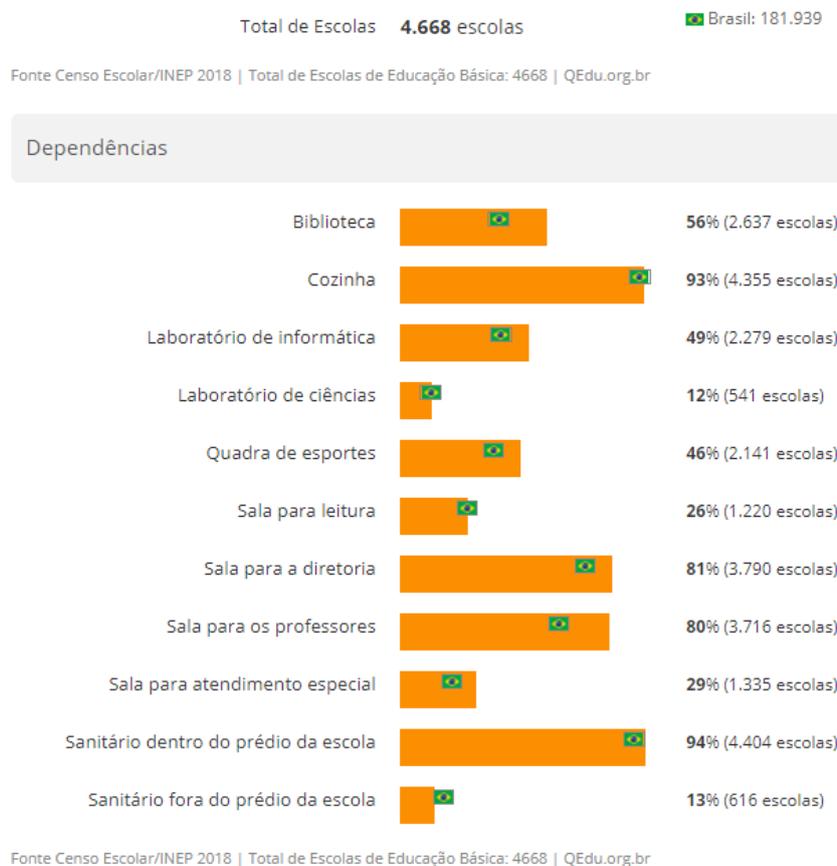
O autoritarismo político-ideológico acentua o controle sobre o trabalho docente em duas vias: indireta, pela subordinação do trabalho pedagógico aos conteúdos pautados nos sistemas de avaliação em larga escala; direta, por meio da censura/criminalização do pensamento crítico, a exemplo do que ocorre nas escolas cívico-militares e o projeto “Escola Sem Partido”.

O Estado de Goiás lidera o *ranching* de escolas militares no Brasil, posição comemorada pela atual secretária de Educação, Fátima Gavioli, também consultora da Fundação Lemann. Consta no site da Secretaria:

Um dos primeiros Estados brasileiros a implantar unidades educacionais com gestão compartilhada com a Polícia Militar, Goiás possui integrada à rede pública estadual 60 CEPMGs em 47 municípios goianos. Os colégios atendem atualmente quase 66 mil alunos do Ensino Fundamental e Médio. (GOIÁS, 2019).

Estes artifícios de desmoralização das escolas públicas escamoteiam as reais condições de funcionamento dessas instituições, preteridas nas políticas de financiamento.

Na escala institucional-territorial, vemos as desigualdades abissais no interior do sistema estadual de ensino. Dados extraídos do *site* QEDu – plataforma gerenciada pela própria Fundação Lemann –, baseados no Censo Escolar 2018 (INEP), sugerem a precariedade de dependências (Figura 1) de grande parte das 4.668 escolas públicas goianas.



**Figura 1** - Dependências (infraestrutura) das escolas goianas.  
Fonte: QEdu, 2019.

Vemos múltiplas realidades dentro de um mesmo sistema educacional. Esses dados nos interpelam: é possível falar de “igualdade de oportunidades” com educandos de escolas desprovidas de biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, sala para leitura e até sanitário no interior do prédio?

O Monitoramento do Plano Estadual de Educação<sup>4</sup> realizado pelo Instituto Mauro Borges (IMB) nos ajuda a compreender, para além da infraestrutura, outras desigualdades que afligem educandos e educadores das escolas públicas goianas.

Apesar do avanço em alguns índices, como o percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental, a maioria deles está aquém do esperado para o cumprimento das metas no prazo estipulado: ano de 2025.

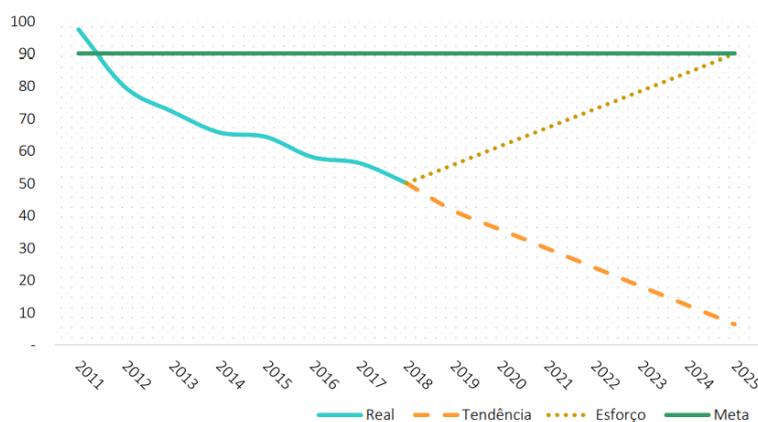
<sup>4</sup> “O PEE foi concebido em 2015, pela Lei nº 18.969 e é composto 21 metas, que podem ser divididas em três grandes objetivos: melhorar a qualidade da educação, ampliar o acesso e valorizar os profissionais da educação.” (IMB, 2019 p. 4).

Entre os indicadores que, segundo cálculos de tendência, sugerem o não cumprimento integral das metas e apresentam as progressões mais lentas e/ou regressões, estão:

- Percentual de escolas públicas com ao menos 25% das matrículas em tempo integral;
- Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 anos ou mais residente no campo;
- Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 anos ou mais pertencente aos 25% mais pobres;
- Razão (%) entre a escolaridade média de negros e a de não negros da população de 18 anos ou mais;
- Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional;
- Total de matrículas em educação profissional de nível médio;
- Percentual de professores com formação adequada à disciplina que lecionam – Educação Infantil;
- Percentual de professores com formação adequada à disciplina que lecionam – Ensino Fundamental;
- Percentual de professores com formação adequada à disciplina que lecionam – Ensino Médio;
- Percentual de professores da educação básica com curso de formação continuada;
- Percentual dos docentes da rede estadual com vínculo efetivo;
- Percentual de escolas da rede pública em que os diretores foram escolhidos por eleição;
- Percentual do investimento público em educação pública em relação ao PIB1 do estado (sem gasto com previdência). IMB, 2019.

Como tentamos enfatizar as metas insustentáveis atingem os coletivos mais vulneráveis social, político e economicamente.

É importante ponderar que uma meta contempla um ou mais indicadores. O que explica, por exemplo, que apesar do cumprimento satisfatório da meta 19 (a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino), há nela uma diretriz referente ao quantitativo de profissionais com vínculo efetivo



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep 2011-2018.  
Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia.

(Figura 2) que revela uma realidade catastrófica.

**Figura 2** – Percentual dos docentes da rede estadual com vínculo efetivo – Goiás – 2011 a 2025.  
Fonte: IMB, 2019.

Enquanto, no ano de 2011, 100% dos docentes da rede estadual eram efetivos, o percentual reduziu pela metade em 2019 (51%). Esse dado questiona a eficácia de um sistema de ensino há pelos menos uma década alinhado à política de resultados dirigida internacionalmente por representantes do capital transnacional. A evasão em massa de professores é um sintoma e um protesto silencioso ao não atendimento de demandas há muito conhecidas e denunciadas pelo movimento docente:

ampliar o investimento por aluno, melhorar as condições de carreira e salários dos professores, garantir formação inicial e continuada articulada com a pesquisa e a produção de conhecimentos, ampliar o tempo de hora atividade, garantir a dedicação exclusiva do professor a uma escola, possibilitando assim um maior envolvimento do mesmo com a comunidade escolar. Tratam-se de demandas que há décadas estão na pauta daqueles que lutam por uma educação pública de qualidade e para todos, mas que ainda estão distantes das reais condições da ação educativa enfrentadas por professores e alunos (GIROTTI, 2014 p. 438),

Noutro documento organizado pelo IMB (tabela 1), são abundantes os dados que atestam, entre outras coisas, a letargia dos processos de formação inicial de professores.

Tabela 1. Percentual de professores que possuem formação adequada à disciplina que lecionam por etapa de ensino – Goiás – 2013 a 2019

| Ano  | Educação Infantil | Ensino Fundamental |               |             | Ensino Médio | EJA                |              |
|------|-------------------|--------------------|---------------|-------------|--------------|--------------------|--------------|
|      |                   | Total              | Anos Iniciais | Anos Finais |              | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
| 2013 | 50,4              | 54,4               | 62,9          | 43,7        | 48,4         | 35,5               | 40,8         |
| 2014 | 53,0              | 55,1               | 63,9          | 43,9        | 48,5         | 34,8               | 39,5         |
| 2015 | 53,1              | 54,6               | 63,5          | 43,3        | 47,3         | 34,2               | 37,3         |
| 2016 | 54,8              | 56,4               | 66,5          | 43,8        | 47,8         | 33,5               | 36,8         |
| 2017 | 57,3              | 56,5               | 67,3          | 43,1        | 47,4         | 32,8               | 36,9         |
| 2018 | 57,7              | 57,0               | 67,8          | 43,5        | 46,1         | 33,5               | 37,3         |
| 2019 | 60,7              | 58,9               | 69,7          | 45,5        | 48,9         | 34,2               | 38,2         |

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep.

Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia.

Fonte: IMB, 2020.

A concentração dos índices mais promissores nos anos iniciais do ensino fundamental denuncia a tradição secular de uma educação “rudimentar” oferecida aos trabalhadores. Somente a necessária para o desempenho de trabalhos desvalorizados socialmente e de menor investimento tecnológico. A situação se agrava na educação de jovens e adultos (mais de 60% dos professores sem formação adequada), reiterando a omissão do Estado na garantia do

direito à educação de qualidade para aqueles que, por razões majoritariamente econômicas, abandonaram a escola. Ou foram abandonados?

Historicamente, a elite econômica negou a educação como uma medida fundamental para a construção da nação brasileira. Isso se explica pelo fato de a burguesia brasileira ser umbilicalmente vinculada ao exterior, às classes e interesses da burguesia internacional. Desde os barões do café, donos de escravos que enviavam os seus filhos para estudar no exterior. Ainda hoje, os filhos da burguesia seguem nas tidas mais bem “conceituadas” universidades fora do Brasil. Nunca tiveram interesse em um projeto nacional. É importante destacar que os avanços obtidos na educação brasileira foram conquistas dos próprios trabalhadores que acreditaram na educação como um dos caminhos de construção de um projeto soberano.

Retornando à tabela, vale pontuar que tais índices obedecem a um padrão espacial, e nos auxiliam a compreender as desigualdades regionais que, mais uma vez, interpelam o discurso meritocrático da suposta “igualdade de oportunidades”:

Muitos municípios da porção norte do estado possuem baixos percentuais de docentes com formação compatível à área que ministra aulas. Vale ressaltar que em 47 municípios, ou seja, quase 20% do total, a parcela de professores com licenciatura ou complementação pedagógica na disciplina que leciona é de no máximo 25%, com casos em que não atingem os 15% de adequação (Vila Boa, 11,1%; Nova Glória, 13,6%; Edéia, 13,8%; Colinas do Sul, 13,9%; e Santa Rita do Araguaia, 13,9%). (IMB, 2020 p. 4).

Nota-se, a partir dos indicadores do PEE (2015) e dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep), ambos tabulados pelo IMB (2019 e 2020), a fragilidade da condição de professores e segmentos sociais tais como camponeses(as), negros(as), “mais pobres”, jovens e adultos, residentes de regiões goianas com maior vulnerabilidade socioeconômica.

O que a escala institucional-territorial nos revela é que, diante das fragilidades do sistema público de ensino, o enfrentamento dos problemas de ordem econômica-material-organizacional deveria preceder a elaboração e implementação de um currículo comum:

Sem o diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso. De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. (GIROTTI, 2017 p. 438).

Ao retornamos das escalas que extrapolam os limites físicos da escola, questionamos: como a reforma empresarial da educação, implementada sobre um território de tamanhas desigualdades, atinge o trabalho docente? O que nos revela a escala didático-pedagógica acerca deste “novo” ordenamento do educar e do aprender?

Partimos de um consenso entre reformadores e críticos: adentramos um novo paradigma educacional. Este, acrescenta a velhas formas de aprender e ensinar – fundadas no tecnicismo, na aplicação de modelos, na educação bancária, no conteudismo, no currículo instrumental, no padrão reprobatório/segregador – a teoria do capital humano, difundindo uma “geocultura meritocrática” (FREITAS, 2019).

Capitaliza-se a relação professor-aluno à semelhança das relações empresariais. Fragmenta-se o trabalho docente, separando planejamento de execução (GIROTTI, 2017). Implanta-se uma cultura do treinamento em detrimento da formação teórico-filosófica nas universidades. Tudo isso, sob o discurso da neutralidade, da eficiência, da meritocracia, do desempenho, do individualismo e da competição.

No depoimento de um professor da rede estadual de Goiás, transcrito por Moraes et al. (2019) em artigo que versa acerca das influências das reformas curriculares na prática docente, percebe-se, além da infraestrutura deficitária já comentada, o cerceamento cada vez maior sobre o trabalho docente:

Nós trabalhamos com uma desestrutura física muito grande, igual, um exemplo: as salas muito quente, falta de livro didático, falta de material, o giz até hoje, essa é uma desestrutura que a gente tá se esbarrando a todo tempo.(...) Tenho, eu tenho liberdade para ensinar... Na verdade eu não tenho, eu tenho Liberdade com a fala, mas eu não tenho Liberdade com avaliação, com planejamento porque é engessado, nosso planejamento aqui no Estado de Goiás ele estabelece uma matriz curricular pronta, você só cópia e cola, então talvez no meu falar no meu entender geográfico eu posso passar uma visão diferenciada para eles, mas eu tenho que trabalhar dentro daquela base. Só para você ter noção teve épocas em que coordenadores pegava o seu plano de aula assistia sua aula e analisava para ver se você estava realmente trabalhando o conteúdo que era exposto pelo governo - EP2. (MORAES etc. al., 2019 p. 3547).

Se a vigilância já é uma realidade em instituições de ensino no Estado, a tendência que se apresenta com a PEC 15/2015 em aprovação no Senado, que estreita ainda mais o vínculo entre os resultados das avaliações e a distribuição dos recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), é acirrar ainda mais o controle, consolidando a “política de responsabilização”:

Ela nasceu, há décadas, com o “No Child Left Behind” americano e está baseada em uma profunda desconfiança na capacidade dos profissionais da educação para conduzir o processo educativo, sem a existência de uma pressão de avaliação externa que controle a comunidade escolar: uma variante da desconfiança neoliberal que paira sobre o funcionalismo público em geral. (FREITAS, 2020 s/p).

Esse aumento do controle sobre o trabalho docente, como dissemos, converge com a estratégia de desmoralização da educação pública e justifica o repasse de recursos para a iniciativa privada. Nessa lógica, concebe-se o currículo como instrumento disciplinador de educadores e educandos, contraposto ao pensamento crítico, como reconhece o professor:

O currículo está sendo voltado não para a formação integral do cidadão e sim para atingir números, e sim para atingir índices, então, o Governo está treinando o aluno para ter um bom índice de Ideb, não para ser um cidadão digno, consciente e crítico na sociedade (...)EP2. (MORAES etc. al., 2019 p. 3547, grifo nosso).

O desabafo deste profissional reitera o que dissemos no início: no território do currículo (ilustração do que ocorre com toda a organização do trabalho pedagógico), há concepções de mundo, sociedade e ser humano antagônicas. Isso mostra como o currículo não é apenas um amontoado de conteúdos e diretrizes, mas um instrumento de transformação/conservação de realidades sociais, comportamentos e mentalidades. Cientes disso, prestamo-nos a analisar as concepções de Campo e Cerrado no “componente curricular” Geografia da BNCC e do DC-GO ampliado, atentos aos conteúdos políticos e valores que tais documentos inFORMAM.

#### **“Palavras-mundo” na BNCC e no DC-GO: territórios em disputa**

Recorremos à expressão freireana “palavras-mundo” (2014) porque entendemos ser as palavras “prelhas” de sentidos. Não se tratam de vocábulos isolados da experiência, da leitura de mundo dos sujeitos. Dizer é disputar não só os significados das palavras, mas as ideias, valores e comportamento por elas preconizadas. As ideias, como adverte Jessé de Souza, condicionam a nossa ação no mundo:

Como não somos abelhas nem formigas, mas um tipo de animal que interpreta a própria ação, toda a nossa atuação no mundo é influenciada, quer saibamos disso ou não, por ideias. São elas que nos fornecem o material que nos permite interpretar nossa própria vida e dar sentido a ela. (SOUZA, 2019 p. 26).

Visto isto, perguntamo-nos: de que palavras são compostos a BNCC e o DC-GO? Quais mundos se abrem ou se fecham nessas palavras? A quais territórios e sujeitos se alinham? Quais ocultam e/ou combatem?

Movidos por tais questionamentos, empreendemos uma excursão lexical nos documentos curriculares, recolhendo palavras “prelhas de sentido”, ou seja, traçando as linhas ocultas entre os termos e as ideias/ideologias/representações/valores a que servem.

Dados os limites formais de um artigo, restringimo-nos às concepções de Campo e Cerrado, chaves de interpretação do projeto de desenvolvimento em curso neste território: o Cerrado goiano.

Não partimos do nada. As contradições e conflitos sociais no território do Cerrado são matéria de investigação e denúncia de uma gama de movimentos sociais, organizações civis, universidades. É sabido o antagonismo entre matrizes econômicas e socioculturais, especialmente o campesinato e o agronegócio. Nas últimas décadas, porém, avança-se no debate acerca das disputas que se processam também no plano epistemológico, elemento hoje reconhecido da disputa política.

Esperamos, pelas reflexões lançadas neste tópico, despertar a atenção de professores, sobretudo geógrafos, para o conteúdo político do documento curricular a partir do enfoque em “palavras-chave” evocadas na luta pela terra e pelo território.

Entendemos que a construção de um instrumento tal como o DC-GO nunca ocorre de forma harmônica e coesa, sem conflitos, discordâncias, recuos e avanços. Reconhecemos a competência e a ética de profissionais que participaram da elaboração do documento junto à Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUCE-GO). Muitos deles engajados na militância política, dispostos ao diálogo e empenhados em contribuir com as subversões necessárias a este comando “vindo de cima”. Entretanto, enquanto sujeitos comprometidos com a crítica e transformação social, entendemos a importância da participação popular nesse processo (bastante comprometida pela forma aligeirada de elaboração e aprovação da BNCC) e a formulação do contra discurso, sobretudo quando há fatos – e este é o caso – que informam uma manobra de desconstrução da educação enquanto direito.

*Vamos às “palavras-mundo”!*

Não foi possível a análise pormenorizada da ocorrência da palavra “campo”, haja vista a multiplicidade de significados atribuídos a este vocábulo – sobrenomes, nomes de cidades, sinônimo de dimensão/esfera/plano/seção etc. –, fazendo com que a palavra se apresentasse 1.496 vezes. Logo, selecionamos outras palavras bastante comuns no universo vocabular/cultural dos sujeitos que habitam, produzem e disputam o campo: campesinato, campesino(a/as/s), camponês(a), agricultor(a/as/es), agricultor(a/as/es) familiar(es), produtor(a/as/es) rural(is), rural, reforma agrária, MST, movimento(s) social(is), agronegócio.

Um dado inicial é bastante ilustrativo do conteúdo político e territorial do documento: não constam, dentre as 705 páginas do DC-GO ampliado, as palavras “campesinato”,

“camponês(a)”, “agricultor(a/as/es)” e “produtor(a/as/es) rural(is)”. Conceitos e categorias políticas que traduzem identidades, territórios, formas de trabalho e modos de vida de sujeitos que historicamente habitam o Cerrado goiano.

A palavra “campesino(s)” aparece 2 vezes em uma seção reproduzida no documento por três vezes, totalizando 6 ocorrências. Trata-se da Seção “Educação do Campo”:

A educação de estudantes campesinos, em Goiás, conta com 76 escolas rurais e algumas 163 extensões específicas e com temporalidades diferenciadas (nem sempre são escolas fixas). [...] Os professores dessas instituições precisam de formação e um olhar diferenciado aos estudantes campesinos, a fim de garantir a Educação Básica concreta, preservação dos seus modos de vida, os espaços e transportes para o ensino. (DC-GO, 2018 p. 162-163; 416; 694).

Vale dizer que a Educação do Campo ocupa uma posição periférica no documento, junto a outras modalidades como a educação indígena, quilombola, ribeirinha etc.

Ainda no tocante às categorias/identidades dos sujeitos rurais, segundo relato na página 201, professores envolvidos na análise do DC-GO constataram a ausência de “temas bem próprios do estado de Goiás”, os quais foram acrescentados na versão ampliada:

O envolvimento dos professores para analisar o DC-GO e fazer as contribuições foi bem intenso, tanto na consulta pública quanto nos Seminários Regionais. Destaca-se, por exemplo, a contribuição dada ao componente curricular de Geografia, em que o participante constatou que no documento inteiro não havia nenhuma referência aos termos: agricultura familiar; agricultura de subsistência; agronegócio; agrofloresta. Como são temas bem próprios do estado de Goiás e que discutem a sustentabilidade, a Equipe verificou a necessidade de inclusão, inserindo em todos os nove anos do Ensino Fundamental habilidades para serem desenvolvidas a partir das sugestões feitas pelos professores de Geografia da Regional de Itapaci, via Seminário e via Consulta Pública. (DC-GO, 2019 p. 201 grifo nosso).

Há vasta bibliografia, com destaque à Geografia Agrária, que aponta o conceito de “agricultura familiar” (a própria ideia de conceito é questionada) como instrumento do projeto neoliberal para o campo, desde o governo FHC. Estudiosos como Larissa Bombardi (2003) demonstram como, na arquitetura deste conceito, nega-se os valores camponeses, o papel dos movimentos sociais e a luta pela reforma agrária. Agricultura familiar, termo hoje bastante assimilado nos territórios – e por isso também recorrente no vocabulário da luta pela terra – veicula, pois, uma ideia de superação do campesinato ou do camponês/a, transformado em micro empreendedor capitalista.

A expressão (agricultura familiar), ocorrida 5 vezes ao longo do documento, compõe uma das habilidades do componente curricular Geografia para o 4º ano do ensino fundamental: “(EF04GE07-A) Compreender e comparar as diversas formas de trabalho no campo (agricultura de subsistência, agricultura familiar, agroflorestas e outras)” (DC-GO,

2018 p. 223). Assim posta, a agricultura familiar aparece como um sistema técnico de produção, desvinculada da dimensão moral do campesinato e da luta socioterritorial.

Não menos questionado é o termo “subsistência”, também inserido no DC-GO. O prefixo “sub” sugere uma condição abaixo da existência, portanto, inferior, deficitária, insuficiente, dependente. Assim identificado, ignora-se a participação do campesinato na produção nacional e estadual de alimentos, comprovada, inclusive, nos censos agropecuários realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O campesinato brasileiro tem demonstrado que, quando não desterritorializado, garante não só a própria a própria existência, como a da população nacional.

Outro termo inédito na versão ampliada do DC-GO é “agronegócio”, associado aos “temas bem próprios do estado de Goiás e que discutem a sustentabilidade”. Mencionado 12 vezes, a palavra “agronegócio” ocupa lugares aleatórios no documento, geralmente associado à industrialização, à urbanização, à abertura de fronteiras/migração, ao desenvolvimento tecnológico e da agropecuária. Exceto em uma das habilidades do componente curricular de História (para o 9º ano), não há menção explícita dos impactos ambientais, sociais, políticos, éticos do agronegócio nos territórios camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, tampouco os danos relacionados à soberania e à segurança alimentar nos campos e cidades goianas. Danos cotidianamente denunciados nas mídias, manifestações populares, artigos acadêmicos, relatórios de conflitos, eventos científicos e artísticos.

Analisamos ainda o destaque dado, no documento goiano, a territórios, bandeiras e organizações contra hegemônicas. Para isso, elegemos os termos “movimentos sociais”, “MST” e “reforma agrária”.

Citada 11 vezes, a expressão “movimentos sociais” figura nos poucos fragmentos do currículo com uma abertura maior à diversidade de sujeitos, identidades e territorialidades, conforme já constava no documento-matriz (BNCC), porém com uma abordagem genérica e legalista.

A palavra MST é mencionada em um só trecho, repetido por 3 vezes. Tão somente em referência aos espaços-sede das escolas rurais do estado: “Estão localizadas em áreas rurais (fazendas, sítios e chácaras), em acampamentos temporários e em assentamentos de terras vinculadas aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como o MST – Movimento dos Sem Terra”. (DC-GO, 2018 p. 163; 416; 694, grifo nosso).

A expressão “reforma agrária”, além das ocorrências supracitadas, aparece em um contexto singular quanto ao caráter “crítico” da narrativa:

Nesse processo de (re)conexão do homem com a natureza, Tiriba (2010) pontua que é necessário olhar com mais atenção a forma como os povos indígenas, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os

assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta se relacionam com o mundo físico, para que se possa aprender com eles outras possibilidades de conviver com a natureza, numa perspectiva de respeito e de percepção dela como um organismo vivo e interconectado (DC-GO, 2018 p. 142).

O considerável avanço dado ao reconhecimento de outras cosmologias pautadas numa abordagem holística da natureza e do ser humano, em seguida retorna à visão legalista que conduz a narrativa à sublimação das contradições e conflitos de classe:

Porém, as questões ambientais não são fáceis de solucionar. Ao contrário, são complexas e envolvem aspectos legais, políticos, econômicos, éticos, culturais e científicos de forma interligada numa escala local e global. Por isso, a necessidade de Convenções, Acordos, Tratados e Legislações que regulamentem usos, posturas e atitudes diante do meio ambiente. (DC-GO, 2018 p. 142).

Apesar da importância da luta indireta, institucional, a exemplo da disputa no campo legal, é sabido o caráter conservador do direito, tendencialmente inclinado para a manutenção do *status quo* da sociedade que o elaborou.

Mais constatações foram possíveis a partir da análise do emprego da palavra/categoria “rural” no currículo goiano. Mencionada 14 vezes, o rural é abordado segundo uma lógica dicotômica – em oposição ao urbano –, desconsiderando a relação dialética que se conformam nas cidades e campos brasileiros, e goianos especialmente, entre ruralidades e urbanidades. Em regra, o rural aparece como adjetivo aos substantivos “vida”, “zona”, “paisagem”, “ambiente”. Legitima-se também a narrativa do “êxodo rural”, já há algum tempo questionada devido à sugestão de uma saída “espontânea” dos homens e mulheres do campo. Quando sabemos se tratar de um processo induzido por violências física, simbólica e sistêmica.

Por fim, e não menos importante, compartilhamos os aspectos referentes à concepção de Cerrado fomentada pelo currículo goiano, com ênfase no componente curricular Geografia.

O “Cerrado” figura nas narrativas da Educação Infantil, da seção “Goianidade”, nos “Projetos Investigativos” e em três das quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens. Especificamente nos componentes curriculares de Geografia, História e Educação Física. O tema é pautado majoritariamente nas Ciências da Natureza, informando uma certa “perda temática” da Geografia.

Enquanto bioma e ecossistema, prevalece nas 30 ocorrências da palavra “Cerrado” (incluindo as repetições de fragmentos ao longo do documento) uma abordagem ambientalista/naturalista deste que vem sendo compreendido a partir de uma perspectiva crítico-marxista como território (CHAVEIRO, CALAÇA, MONTEIRO etc.). O DC-GO

passa, pois, a largo da abordagem territorial do Cerrado, proposta por pesquisadores do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. A categoria território tem sido empregada nos estudos geográficos como chave de interpretação dos conflitos e contradições sociais, “desnaturalizando” o discurso.

Feita esta “tempestade de apontamentos” ou cartografia de palavras-mundo no DC-GO, dedicamos, o próximo e último tópico, ao exercício de síntese.

### **Considerações finais**

O que vemos até agora nos permite algumas considerações importantes:

- A ausência de categorias/identidades políticas tais como camponês/a, campesinato e agricultor/a, informam o esforço deliberado – entre os “formuladores/financiadores” da BNCC – na dissimulação da questão agrária brasileira e na invisibilização dos sujeitos e matrizes culturais contra hegemônicas no/do campo;
- Conceitos e expressões controversias são adotados sem os devidos esclarecimentos, tais como “agricultura familiar” e “êxodo rural”;
- Prevalece uma abordagem “técnica” do trabalho no campo, deslocada das dimensões ética, ecológica e cultural;
- Em geral, o documento se sustenta em dicotomias tais como rural-urbano, sociedade-natureza. Exceto nas passagens em que se percebe certa permeabilidade do discurso “decolonial/pós-colonial/anti-colonial” (apesar da ausência de tais expressões) como uma abordagem holística da natureza e do ser humano;
- Há uma “perda temática” no que tange aos estudos do Cerrado no componente curricular Geografia. O Cerrado é abordado majoritariamente nas “Ciências da Natureza”;
- O Cerrado é abordado segundo um viés naturalista/ambientalista, sublimando sua condição de território em disputa.

Existe uma relação inseparável entre educação e concepção de campo. O DC-GO revela uma visão que é a concepção de um campo de negócios, de um campo homogêneo, ou romantizado. Não permite uma leitura da totalidade, não considera as diferenças e contradições. Fazendo uma leitura e análise crítica do Documento, constatamos que há uma

intencionalidade política dos agentes e corporações hegemônicas a não dar voz ao diferente, ao contra hegemônico.

Aos leitores do texto estimulamos que ao abordarem a questão da educação considerem que podemos e devemos fazer com um olhar crítico considerando que o modelo do agronegócio é antagônico ao dos camponeses. Pois o agronegócio pensa, analisa a partir de uma visão estritamente econômica, campo de negócios, na perspectiva de manutenção do sistema. Ganhar mais em menos tempo não importando as consequências sociais e ecológicas. Pensa, planeja e atua para produzir mercadorias e vendê-las pra quem ofertar mais. Ou seja, pensa em obter lucros.

Para realizar seus lucros impõem um modelo e lógica da monocultura, do uso de sementes geneticamente modificadas, agrotóxicos, maquinários pesados, tendo a vegetação, as comunidades e povos como empecilhos à sua expansão e realização. Reduz ao máximo a presença de trabalhadores, desconsidera os contextos e demandas locais. Localiza a alimentação – tema primordial de um projeto nacional soberano – numa posição periférica e dissimulada.

Já o projeto contra hegemônico dos povos do campo tem outra concepção de mundo e sociedade. Um campo com gente, com inter-relação com a natureza. A policultura como princípio, uma produção de alimentos saudáveis. A renda como questão central, não o lucro. Valoriza e compartilha o conhecimento social histórico. Atende suas demandas e o excedente é disponibilizado no seu entorno, ou seja, para atender as necessidades dos mais próximos. Valoriza a economia local e popular através das feiras, das vendas diretas aos consumidores locais.

Pensar a educação numa perspectiva crítica e emancipatória requer que se considere estas concepções de sociedade e campo, que se estimule a leitura da realidade, a identificação das contradições, das disputas de classes e projetos.

Consideramos importante esclarecer os leitores que os apontamentos deste texto não informam um olhar pessimista para a educação. Nos agarramos ao irredutível do humano. Sabemos que as determinações que incidem sobre o trabalho docente são correntes passíveis – ainda que muito duras e emaranhadas – de serem arrebatadas. Nos agarramos também ao potencial da educação geográfica, campo disciplinar dotado de ferramentas intelectuais (como a escala e o território) reveladoras da sobreposição de tais determinações, de sua superação, das forças contrárias e das possibilidades obstruídas no tempo presente. Nos agarramos aos milhares de corpos e mentes espalhados no Brasil e no mundo que lutam em prol da educação pública, do reconhecimento dos saberes gestados nas lutas, do combate à escola capitalista e sua organização pedagógica.

---

**The conceptions of countryside and Cerrado (savanna) in the Geography curriculum component of the new Goiás curriculum (expanded DC-GO, 2018)**

**Abstract:** Instead of opening a discussion about the implications of the new Common National Curriculum Base in geographic education, in this text we join the collective of voices that has been denouncing for years the business education reform and the control of pedagogical work. However, we think that studies of political content of the curriculum document of Goiás (expanded DC-GO) are scarce, especially about the geographic analysis to the agrarian question. We adopted as methodological procedures, beyond the literature review, the extraction of “world-words” in the document itself, analyzing the context and the meaning in which they are used. As well as the absence of certain expressions. Addressed especially to teachers from public schools in Goiás, we hope this text strengthens the links between education, especially geographic education, the fight for rights and social justice.

**Keywords:** BNCC. DC-GO expanded. Geographic education.

**Las concepciones de campo y cerrado (sabana) en el componente del plan de estudios de Geografía del nuevo plan de estudios de Goiás (DC-GO ampliado, 2018)**

**Resumen:** Más allá de abrir una discusión sobre las implicaciones de la nueva Base curricular nacional, común a la educación geográfica, en este texto nos sumamos al grupo de ustedes que desde hace años denuncian la reforma empresarial de la educación y el control del trabajo pedagógico. Sin embargo, los estudios sobre el contenido político del Documento Curricular de Goiás (DC-GO ampliado) parecen escasos, especialmente con respecto al enfoque geográfico sobre la problemática agraria. Además de la revisión de la bibliográfica, adoptamos como procedimientos metodológicos la extracción de “palabras-mundo” utilizado en el propio documento, analizando el contexto y los significados que tienen. Así como, la ausencia de ciertas expresiones. El texto está dirigido especialmente a los docentes de las escuelas públicas de Goiás, esperamos que refuerce los vínculos entre la educación, especialmente la educación geográfica por la lucha de los derechos y la justicia social.

**Palabras-llave:** BNCC. DC-GO ampliado. Educación geográfica.

---

**Referências**

BOMBARDI, Larissa Mies. O papel da geografia agrária no debate teórico sobre os conceitos de campesinato e agricultura familiar. **GEOUSP – espaço e tempo**, São Paulo, n. 14, p. 107-117, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268358661.pdf> Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

**Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília/DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jun. 2020.

**Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **O PISA e a Geocultura da desigualdade meritocrática. Avaliação Educacional** – Blog do Freitas, 2019. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2019/12/08/o-pisa-e-a-geocultura-da-desigualdade-meritocratica/>. Acesso em: fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **USA: “é hora de enfrentar o fracasso da reforma”**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/01/12/usa-e-hora-de-enfrentar-o-fracasso-da-reforma/>. Acesso em: jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: fev. 2020.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: nov. 2019.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Escolas cívico-militares de Goiás: Um modelo de referência para o Brasil**. SEDUCE-GO: 2019. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/escolas-civico-militares-de-goias-um-modelo-de-referencia-para-o-brasil/>. Acesso em: dez. 2019.

IMB, Instituto Mauro Borges. **Indicadores do PEE – análise dos professores da educação básica**. Estado de Goiás: Secretaria de Estado e Economia, 2020. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação Básica em Goiás de 2014 a 2018**. **Estado de Goiás**: Secretaria de Estado e Economia, 2019. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: jul. 2020.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de; DOS SANTOS, Leovan Alves; MUSTAFÉ, Diego Nascimento. Professores de geografia do Ensino Médio em Goiás e reformas curriculares: influências na prática docente. Anais do **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 3539-3552, 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3177>. Acesso em: jun. 2020.

MOREIRA, Ruy. **Conjuntura política brasileira e as reformas do ensino de Geografia**. Mesa de Abertura do XV Encontro Regional de Geografia – EREGEO. Catalão/GO, 2018. Site do evento: <https://xveregeo.webnode.com/pro/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

SAFATLE, Vladimir. **100 dias de Bolsonaro**. [Entrevista concedida a] Eleonora de Lucena e Rodolfo Lucena. Tutaméia: 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sRhxmCrf2ug>. Acesso em: abril 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso** – da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

QEdu. **Matrículas e Infraestrutura** - 2019. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: jul. 2020.

---

### **Sobre os autores**

**Ana Carolina de Oliveira Marques** - Doutora em Geografia. Docente na Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora do grupo “Espaço, Sujeito e Existência” (IESA/CNPq). Membro do Comitê Goiano de Direitos Humanos Dom Tomás Balduino. Diretora da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Goiânia.

**José Valdir Misnerovicz** – Camponês, militante social na Via Campesina e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Mestre em Geografia.

---

Recebido para avaliação em julho de 2020

Aceito para publicação em setembro de 2020