

Que educação para os povos do campo no Sudeste de Goiás?

Maria Zenaide Alves

Universidade Federal de Catalão – Goiás - Brasil
zenpiaui@yahoo.com.br

Patrícia Francisca de Matos

Universidade Federal de Catalão – Goiás - Brasil
patriciafmatos@ufg.br

Fátima Pacheco de Santana Inácio

Universidade Federal de Catalão – Goiás - Brasil
fatimainacio.ufg@gmail.com

Janaine Daniela Pimentel Lino Carneiro

Universidade Estadual de Goiás – Morrinhos - Brasil
janainelino2017@gmail.com

Resumo: Este artigo busca discutir a educação das populações rurais na região Sudeste de Goiás, analisando as características territoriais e históricas desta região para, então, problematizar as condições atuais da educação escolar dos sujeitos do campo neste contexto. Tomando como referência o paradigma da educação do campo que, nas últimas décadas, vem se apresentando em contraposição à educação rural, o argumento central é que, tanto no passado como no presente, a educação formal para as populações rurais se desenvolve de maneira híbrida, com características dos dois paradigmas. As análises aqui trazidas são resultado de ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelas autoras em municípios da região sudeste de Goiás, na educação básica, na graduação e na pós-graduação.

Palavras chaves: Educação do campo; Território; Sudeste Goiano; (Re)Existências.

Introdução

As análises presentes neste artigo têm origem nas pesquisas que temos desenvolvido na região do Sudeste Goiano, e também nas nossas práticas docentes de professoras que têm atuado com um “pé” na Universidade e nas escolas básicas, e outro nas comunidades de origem dos discentes. Além das pesquisas que desenvolvemos, nossas práticas curriculares fora da universidade têm sido possíveis por meio de trabalhos de campo, estágios curriculares e de atividades desenvolvidas durante os “tempos de comunidade”, um dos tempos escolares da Pedagogia da Alternância, adotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nossas experiências, acadêmicas e pessoais, nesse território, têm nos instigado a pensar suas especificidades e a construir um currículo mais próximo da realidade em que atuamos.

Uma dessas experiências, ocorrida no início do ano de 2019, nos levou a um embate com o poder público local. Fomos procuradas, ainda nas férias de janeiro, por duas comunidades rurais do município de Catalão, que se viam ameaçadas de perder as escolas dos seus filhos, duas das três escolas rurais que ainda restam neste município. Nosso envolvimento junto à comunidade, como representantes da universidade, somou força importante e teve como resultado o recuo da Secretaria de Educação com o projeto de multisseriação, que os pais temiam constituir o início do processo de fechamento das escolas, como já viram acontecer em outras comunidades. Na ocasião, a grande questão dos pais era o medo de que a multisseriação comprometesse a qualidade do trabalho educativo na escola, que eles consideram de excelência. Ao final de quase um mês de reuniões, denúncias na mídia e discussões com a Secretaria de Educação e com o Ministério Público, a prefeitura teve que retroceder no projeto da multisseriação, considerado, por alguns pais e educadores, uma forma de organização escolar obsoleta e ineficiente.

Na ocasião nossa postura foi de apoio à comunidade escolar, que não aceitava a mudança, sob o argumento de que a Secretaria de Educação não dialogou com os pais e nem mesmo com os professores. Ademais, outra razão que nos motivou a apoiá-los foi por considerar que, além de a comunidade ter o direito de ser informada e consultada, os professores não podem ser surpreendidos com uma mudança tão repentina, sem um estudo que mostre tal necessidade, sem um planejamento, e sobretudo sem receber formação adequada para atuar nessa perspectiva.

É sabido que a possibilidade da multisseriação está prevista na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que admite, em seu artigo 23, que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios”. Portanto, o que se vê é que a própria LDB assegura, desde 1996, a liberdade de organização dos tempos escolares, no campo ou na cidade, *de acordo com as demandas e necessidades da comunidade escolar* – e não do poder público – devendo, inclusive, adequar o calendário escolar às peculiaridades locais.

Nesse sentido, a Lei prevê a mudança na forma de organização dos tempos e espaços escolares, mas, desde que realizada em diálogo com a comunidade escolar, e em resposta às suas demandas e necessidades. Para pensar, por exemplo, mudanças no calendário escolar, é necessário que o poder público conheça a realidade local, conheça o território onde a escola está localizada, os sujeitos que frequentam essa escola, suas demandas e expectativas escolares. Da mesma forma, mudanças nas práticas e no

currículo demandam esse conhecimento, essa aproximação e diálogo com a comunidade escolar, de modo que tais mudanças sejam *com a comunidade e não para a comunidade*.

A organização dos tempos escolares constitui um tema relevante no debate educacional, uma vez que este é um elemento essencial da cultura escolar. A grande questão é, quando algo que deveria ser pensando do ponto de vista pedagógico, como sugere a LDB, acaba por ganhar centralidade, muito mais do ponto de vista econômico, argumento utilizado por grande parte dos gestores, para pensar, por exemplo, se a escola será organizada por séries, multisséries, ciclos e assim por diante. Ou seja, a Lei permite a organização dos tempos, de acordo com as necessidades e demandas locais, e com o interesse do processo de ensino-aprendizagem, que é o coração da vida escolar, mas muitas políticas são pensadas para diminuir custos e não visando à qualidade do ensino.

Qual é, afinal, o cenário e a realidade nos quais estão imersas as escolas nessa região do estado de Goiás? Neste artigo nosso objetivo é discutir alguns elementos históricos, geográficos e culturais, com vistas a contextualizar a região e jogar luzes ao debate sobre a educação para as populações camponesas em alguns municípios da região. Não temos a pretensão de apontar *um caminho* para a questão que a comunidade nos apresentou, mas de contribuir com o delineamento do cenário onde essas questões estão sendo engendradas, nos provocando a pensar a educação para as populações rurais, e, considerando o lugar de onde falamos, pensar a formação de professores para esses territórios rurais.

Que professores para os povos do campo? A experiência dos mestres-escola

A educação brasileira, no que tange à educação dos camponeses, vive, hoje, um momento histórico importante, marcado por políticas que se propõem acolher e valorizar as especificidades das populações rurais na escola. Sabemos que tais políticas são resultado de lutas de movimentos sociais do campo, também identificados como movimentos pedagógicos (ARROYO, 2004), que têm provocado mudanças nas práticas educativas dos professores do campo. Esses movimentos, que se apresentam, tanto na luta pela terra quanto na luta por outros direitos, entre eles, a educação, têm sido definidos como um *movimento pela educação do campo*, um paradigma educacional que nasce de outro olhar sobre o campo, e traz para o pensamento educacional o grande desafio de “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os

constituem como processos sociais, políticos e culturais.” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 13).

Um marco importante desse movimento foi o primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, que apresenta na pauta, de forma contundente, a necessidade de se pensar políticas públicas educacionais para as populações rurais. Um passo inicial, considerado essencial por esse movimento, é rever a própria nomenclatura dessa educação, passando de *educação rural* para *educação do campo*, que pode ser traduzida pelo lema “da educação como um favor à educação como um direito”.

O que se tem, a partir de então, é um esforço dos sujeitos envolvidos com a educação dos povos do campo, no sentido de reescrever essa história, repensando a educação a ser ofertada para os povos do campo, mas, agora, com os povos do campo. Isso porque é sabido que, em alguma medida, a escolarização desse grupo se fez presente em diferentes momentos da nossa história. Segundo Júnior; Netto (2011), as escolas rurais foram construídas tardiamente e sem apoio do Estado. Com isso, as próprias comunidades se organizaram para criar as escolas para seus filhos, algumas com o apoio da Igreja, de fazendeiros, e de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação. Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa.

Em termos pedagógicos, o que se tinha não era tão distante do que ainda hoje se pleiteia. Em Goiás, até o início do século passado, como modelo educacional escolar, que foi se desenvolvendo no campo, é possível afirmar que a educação se aproximava dos anseios da população local, resguardadas as devidas proporções contextuais históricas. Por exemplo, em relação à sua organização e execução, a educação escolar se adequava à realidade campesina e às suas necessidades imediatas, com aulas pensadas de acordo com os tempos das famílias dos alunos e com os recursos disponíveis. A figura do professor era centrada nos mestres-escolas¹, compreendida como a primeira experiência de uma educação escolar no Sudeste Goiano (INÁCIO, 2005), e as comunidades locais possuíam autonomia sobre o tempo escolar e os conteúdos a serem ministrados. Esses professores exerciam o ofício de mestre de modo intuitivo, confirmando uma hipótese de Arroyo

¹ O mestre-escola é um agente educador, é o elo entre a cultura letrada e outra marcada pela oralidade e tradição. No Brasil, especificamente, em São Paulo, é possível perceber, através da obra de João Lourenço Rodrigues, *Um Retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, algumas ressignificações do termo mestre-escola. No Período Colonial, aparece a designação “Mestre escola de meninos”, o que caracteriza a vinculação da “escola” ao sexo masculino. No Império surge a referência à “Mestra de meninas”, demonstrando um início de feminização da profissão docente. A partir de 1868, foi criada uma lei que vinculava o provimento das escolas a um concurso público, o qual passou a ser realizado em uma das salas do Palácio do Governo, de onde se originou a denominação de “professores de palácio” (INÁCIO, 2005, p. 14-15). Independente das diversas designações dadas aos mestres-escolas, eles tinham grau escolaridade de, no máximo, a conclusão da quarta série primária.

(1999, p. 152) de que “os profissionais da educação básica estão mais feitos do que essa lógica dedutiva supõe; de que a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm”.

A origem da prática educativa dos mestres-escolas permeou, de maneira marcante, a construção cultural e social dos habitantes do campo e dos povoados, nos primórdios da escolarização da população goiana, bem como de outras regiões brasileiras. A história da escolarização das camadas populares brasileiras, sobretudo das regiões sertanejas, começa a acontecer, de forma mais efetiva, somente no século XX, e, mesmo assim, através de mobilizações populares e luta pela publicização do acesso escolar, ocorridas, de maneira mais significativa, já na sua segunda metade daquele século.

Sabe-se que a origem do mestre-escola remonta ao Brasil Colonial, e se faz presente no Sudeste Goiano no século XIX, na dinâmica de sua ocupação territorial. A existência dos primeiros é que possibilitará as gerações de novos mestres-escolas e favorecerá a escolarização, mesmo que precária, dos habitantes sertanejos dessa localidade até meados dos anos de 1960. A identidade do mestre-escola e sua inserção no trabalho docente passaram a ser redefinidas no início do século XX, no Brasil, quando o Estado Republicano impôs mudanças internas, que passavam pela concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento e o progresso da nação.

Inicialmente, a composição da categoria mestre-escola se dava pelo predomínio do gênero masculino, e somente, durante os anos de 1930, se acentua o processo de sua feminização. Destaque-se que esse ofício era considerado temporário, até que se encontrasse algo mais rentável, principalmente para o sexo masculino. Inácio (2005) demonstra que, no estado de Goiás, de 1930/1940, do total de treze mestres-escolas, seis eram do sexo feminino; de 1950/1960, do total de dezessete mestres-escolas, somente três eram do sexo masculino.

A relação de trabalho era frágil, dava-se mediante acordos verbais, através do empenho de palavras, com prazos indeterminados. A permanência do mestre-escola e da mestra-escola no campo estava vinculada às necessidades da comunidade local e da sua adaptação a esta, algo que raramente excedia o prazo de poucos meses. No caso das mulheres, quase sempre, ao iniciar o trabalho docente, eram solteiras, pois havia a exigência do deslocamento para outros municípios ou fazendas. Assim elas deveriam estar disponíveis, o que não deixava de afrontar o modelo de organização familiar daquele período. Ademais era fundamental o empenho da palavra do fazendeiro e sua procedência moral junto aos familiares da jovem, para que houvesse o acordo de contrato de trabalho.

O contrato da mestra-escola casada implicava na contratação do trabalho do seu cônjuge, para outros serviços no campo. No entanto, caso houvesse discordância entre o marido e o fazendeiro, que resultasse no rompimento da relação de trabalho, ambos deixavam a fazenda, fato que acarretava o fechamento, às vezes, temporário, da escola, dependendo da contratação de outro mestre-escola. No entanto:

[...] o trabalho como professora, além do doméstico, gradativamente vai se tornando aceitável na região, fato que já vinha ocorrendo não só em Goiás, mas em todo o Brasil. Se em períodos anteriores apenas o homem trabalhava para garantir o sustento da família, prática comum na região, à medida que novas necessidades vão sendo criadas pelas mudanças sociais, torna-se necessária a contribuição do trabalho remunerado da mulher, sem significar, muitas vezes, pecúlio para a família, mas garantia de sobrevivência (INÁCIO, 2005, p.106).

Outro aspecto importante se refere às formas de pagamentos as que o mestre-escola ou a mestra-escola estavam sujeitos. Nem sempre o valor recebido pelo trabalho docente realizado era na forma da moeda corrente, dava-se também pela troca em gêneros alimentícios ou produtos artesanais. Outra maneira era a autorização para utilizar pedaços de terras, dos pais de alunos, para o plantio de lavouras. Estas práticas foram gradativamente substituídas no processo de municipalização do ofício.

Quanto à formação, ocorria através da dinâmica escolar experimentada como aluno, por isso, quase sempre, os docentes reproduziam a metodologia de ensino experienciada, inclusive o uso da palmatória como mecanismo disciplinador; os conteúdos ensinados eram os mesmos que haviam aprendido no decorrer do seu processo escolar. O principal objetivo se fundava na garantia do ensino-aprendizagem do ler, escrever e contar. Para muitos alunos, era suficiente conseguir “desenhar” o próprio nome, principalmente, quando já jovens e adultos. O material pedagógico disponibilizado era a *Cartilha da Infância*, escrita por Thomaz Galhardo, em 1949, estava na sua 166ª edição, havendo, ainda, a coletânea de quatro livros escritos por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, adotada logo após a Proclamação da República por uma cidade goiana, conforme publicado na Revista de Educação (Ano 3º, nº9, Nov./Dez. 1939, p.06). Como toda obra educativa, tanto a cartilha como a coletânea compunham a política nacional de educação republicana, traziam em si o receituário da formação da nacionalidade. Quase sempre esse material pertencia à escola, e o mestre-escola fazia uso do que o seu antecessor havia deixado. As práticas pedagógicas variavam conforme a criatividade e segurança docente do mestre-escola.

A atuação de ensino do mestre-escola deu início ao processo de escolarização ocorrido em Goiás, a princípio, por iniciativa de fazendeiros e comunidades rurais, e, posteriormente, por volta dos anos de 1940, gradativamente, os municípios passam a

assumir os contratos de trabalho, fato que traz em si novos direcionamentos para a prática do mestre-escola, que passa a ser controlada pelo inspetor escolar.

Os primeiros inspetores escolares selecionados, pelo processo de escolha, mantinham relações sociais que se diluíam nas estruturas do poder da própria cidade onde atuavam, sendo que, aos poucos, sua presença no interior das escolas vai se constituindo como elemento identificador de uma vigilância do processo educacional (INÁCIO, 2005, p.128).

A princípio, os horários das aulas eram adequados ao ritmo da vida no campo. O mestre-escola ensinava as crianças durante o dia, ou seja, aquelas que estavam livres do trabalho diurno, e à noite, ensinavam a todos os trabalhadores que quisessem frequentar a escola. Não havia uma determinação de dias e horários, nem mesmo calendário previamente estabelecido, no entanto, a partir do momento em que ocorre a estadualização dessa prática docente, as normas educacionais estabelecidas para cidade passam também a vigorar no campo. Como tais regras não se adequavam à realidade campesina, muitos estudantes acabavam por desistir de estudar, evidenciando um dos principais efeitos dessa lógica perversa do não diálogo entre a escola e os sujeitos que dela necessitam.

Educação rural e educação do campo

Do ponto de vista pedagógico, não faz nenhum sentido que escolas localizadas em diferentes territórios, com características distintas, com diferentes demandas das comunidades escolares e perfis socioculturais diversos, adotem o mesmo calendário, os mesmos componentes curriculares, os mesmos horários de entrada, de saída, de recreio, de avaliações, enfim, as mesmas pedagogias. Alves e Dayrell (2015), em pesquisa realizada em uma escola localizada em um município rural da região de Governador Valadares (MG), evidenciaram os impactos negativos desse tipo de postura antipedagógica, que homogeneíza o calendário e aplica às escolas do campo as pedagogias das escolas urbanas. Naquele contexto, por exemplo, a maioria dos estudantes só consegue frequentar as aulas de janeiro a outubro. Em seguida, inicia o período das chuvas. O último trimestre não recebe mais que 40% dos estudantes matriculados. Portanto, não faz sentido que esse calendário escolar se mantenha dessa forma, evidenciando que as escolas do campo demandam outros tempos e outras pedagogias (ARROYO, 2013).

De acordo com o Decreto Nº 7.352/2010, as escolas do campo são aquelas situadas em área rural, nos termos do IBGE, ou aquelas localizadas em área urbana, que

atendam, predominantemente, as populações do campo. Essa mesma legislação também define os sujeitos, público-alvo das escolas do campo. Além disso, a legislação para as escolas do campo também contempla as especificidades desse território e dos sujeitos que ali vivem, com políticas que orientam suas práticas pedagógicas e organização dos tempos e espaços escolares. Não vamos nos ater aos muitos marcos legais para a educação do campo, os quais podem ser consultados em Brasil (2012), Santos (2018), dentre outros, mas ensejamos evidenciar como é possível, nos limites e possibilidades da legislação vigente, pensar outros tempos escolares e outras pedagogias para as escolas do campo.

Assim, a educação do campo vem sendo ofertada em regime de alternância, respaldada tanto na LDB como na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Art. 206, III). Diante desse aparato legal, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer favorável, em 2006, às escolas que trabalham com o regime de alternância, na ocasião, em funcionamento nos Centros de Formação por Alternância (CEFAS). O parecer do relator foi aprovado por unanimidade na Câmara de Educação Básica e recomenda que:

Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo.

A questão que se tenta problematizar é que não basta pensar apenas do ponto de vista das turmas, se serão organizadas em série, multissérie, ciclo ou outro tipo de agrupamento. Isso já não deveria ser mais tão relevante, sobretudo no contextual de acelerar a expulsão da população dos territórios rurais. É inegável que o campo está sendo esvaziado a cada dia, em virtude do avanço do *Agrohidronegócio*², da exploração dos subsolos pelas mineradoras e das faltas de condições dignas de sobrevivência no campo. Nessa acepção, o que propomos aqui é provocar reflexões no sentido de que as políticas e práticas educacionais não podem ser pensadas desconectadas do território, e, no caso dos territórios rurais, sem considerar as mudanças pelas quais vem passando o

² O conceito de agrohidronegócio advém do conceito de hidronegócio – que se refere aos múltiplos negócios que surgem a partir da água (MALVEZZI, 2004). Mendonça; Mesquita (2007) e Thomaz Junior (2009, 2010a, 2010b, 2012) se referem às ações do capital, ou melhor, do capital agroindustrial, que se territorializam em diferentes áreas do Brasil, detendo também o controle dos recursos hídricos.

campo brasileiro, sob pena de a escola, considerada, por muitos, o coração das comunidades rurais, se constituir como mais um elemento para o esvaziamento do campo. Ou seja, se a escola não pensa práticas e organizações dos tempos, que acolham as populações que ainda resistem no campo, considerando suas peculiaridades, sua historicidade, suas necessidades e suas temporalidades, estas não terão escolha a não ser ir para a cidade (ou enviar seus filhos), pois sabemos que ficar sem escola não é (nunca foi) uma opção para as populações do campo.

Para Silva; Costa (2006), a educação rural está ancorada a uma visão tradicional do espaço rural no País e não faz as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorpora as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que preconizam a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação é um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora, também parte do princípio de que os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos e excluídos.

Já a educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela permanência nela. O mais importante é que esse paradigma reconhece a relevância da agricultura familiar e do campo brasileiro, pois “[...] concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro [...]” (JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 51). Nessa perspectiva, a Educação do Campo é definida como:

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53 apud JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 51).

O paradigma da educação do campo surge a partir das reivindicações e lutas sociais das comunidades, dos partidos de esquerda, dos movimentos sociais, da atuação das universidades, sindicatos e instituições envolvidas com a pauta da construção de uma educação popular, e, em específico, de uma educação voltada para os sujeitos do campo, vinculadas às ações pelo acesso à terra e pela permanência nela. Com a educação rural, afirmava-se a existência da escola no espaço rural, mas não havia/há uma educação voltada para os sujeitos do campo, que fosse/seja voltada para a permanência das famílias no campo, e, que possibilitasse/possibilite a chegada das inovações tecnológicas no campo.

Para Arroyo (2008), a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo tem origem na inquietação gerada pela falta de um projeto de educação em que haja

valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo”. Uma proposta de Educação Básica do Campo deve considerar uma nova concepção de escola em que haja a reinvenção de tempos e espaços escolares (ARROYO, 2008).

Arroyo (2008) ressalta que, ao defender a educação do campo, os movimentos sociais do campo colocaram, na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação, dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência de o Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Por isso, vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuarem na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo. As experiências de formação de educadoras e educadores do campo, realizadas nos cursos de magistério e de Pedagogia da Terra, na graduação e na pós-graduação, no conjunto de encontros, oficinas, estudos e reflexões sobre a prática educativa dos movimentos, fornecem indagações instigantes que merecem ser consideradas na formulação das políticas públicas educacionais (ARROYO, 2008).

A maior parte das escolas rurais que existem no Brasil, em Goiás e no Sudeste Goiano, são escolas que se localizam no campo, todavia, possuem uma proposta pedagógica e uma matriz curricular que reproduzem a educação urbana, além de não contemplar os princípios da Educação do Campo. Esse contexto perpetuou, ao longo da história da educação no País, tanto no período Jesuítico quanto no Regime Militar, uma vez que esse período se caracterizou por uma reforma educacional centralizada e excludente, pautada na segurança nacional e no desenvolvimento econômico com padrões urbanos (JÚNIOR; NETTO, 2011).

Vale destacar que a proposta de educação do campo está na contramão da educação conservadora e burguesa, que, hegemonicamente, vem sendo desempenhada pelo Estado, portanto, envolve lutas cotidianas contra o fechamento de escolas rurais, pela manutenção das Escolas de Famílias Agrícola (EFAs), tanto em Goiás como em outras unidades da federação.

Os dados do Censo Escolar mostram que as escolas do campo vêm sendo fechadas ano a ano, todavia, cada vez mais sujeitos têm se envolvido na luta em defesa dessas escolas, e tomado consciência da necessidade de se construir uma educação verdadeiramente do campo, como forma de valorização de suas identidades, e como estratégia de luta pela permanência na terra. Destacam-se as atuações das comunidades rurais e dos movimentos sociais, assim como dos sindicatos e associações. Essa luta é

engendradora também pelos trabalhadores da educação. As lutas pela educação no/do campo, no Sudeste Goiano, também estão permeadas por essa mesma dinâmica.

A formação territorial do Sudeste Goiano

A compreensão da conjuntura das escolas do campo no Sudeste Goiano requer e consiste em entender a relação entre as políticas públicas para educação e as mudanças no campo brasileiro como um todo. A consolidação da modernização do campo via expansão do Agrohidronegócio, com apoio muito forte do Estado, teve o intuito de promover o aumento da produção e produtividade, sem considerar os efeitos, sociais, ambientais e culturais desse processo. Esse cenário se consolidou no estado de Goiás, e, de forma específica, no Sudeste Goiano, movimento que significou/significa transformações na educação para as populações rurais da região até os dias atuais.

O Sudeste Goiano, conforme regionalização feita pelo Instituto Mauro Borges (IMB), é composto por 22 municípios, somando uma população total de 273.905 habitantes, em 2016. O município de Catalão, o mais populoso, com 38% da população total dessa região, com uma área de 25.120,227 km², isto é, 7,39% da área total do estado, sendo a quinta maior região do estado, é também o município responsável pela maior parte da formação escolar em nível superior, contando com uma universidade federal, um Instituto Federal, pólos da universidade estadual e instituições privadas de ensino superior presencial e à distância.

Nessa região, os municípios apresentam singularidades e especificidades em função da sua formação socioespacial e da modernização do território. Isso porque o Sudeste Goiano foi dinamizado com a chegada da ferrovia no início do século XX, – razão pelo qual a região também é conhecida por Região da Estrada de Ferro –, uma vez que teve um processo de recomposição de classes, em decorrência da Revolução de 1930, e, ainda, foi integrada pela construção de rodovias, que, paulatinamente, a incorporaram ao cenário econômico nacional, com a construção de Brasília e da BR 050. (MATOS, 2011). Esse movimento foi retomado nos anos 1970, com o processo de desconcentração industrial, com a chegada das indústrias mineradoras e da modernização conservadora da agricultura, intensificada na região, nos anos 1980. Nesse contexto, destaca-se também a atuação de políticas estatais de industrialização e desenvolvimento regional, promovidas pelo governo estatal (MENDONÇA, 2004).

A partir da territorialização da modernização da agricultura nas áreas de Cerrado, tem-se uma série de mudanças econômicas, sociais, culturais e espaciais, com a chegada

do capital agroindustrial e financeiro, ao passo que são incorporadas à dinâmica de produção e circulação de mercadorias em nível nacional, ou seja, promoveram outras formas de produzir, com outros sentidos e significados, e outras paisagens, mediadas pela lógica do mercado global e das inovações das tecnologias. Em grande medida, a soja e o milho foram ganhando territórios. A inserção dessas monoculturas, na região, acompanhou as transformações da reestruturação produtiva do capital, no Brasil, desde os anos de 1950. Essas duas culturas tornaram para a economia goiana, grão/*commodities* importantes, liderando a produção das lavouras temporárias no estado.

Conforme dados do IBGE de 2016, Goiás produziu 19.569.247 toneladas de grãos, e a região Sudeste contribuiu com 11% desse total, constituindo a terceira região produtora do estado. Atualmente, no Sudeste Goiano, alguns municípios apresentam produções mais volumosas de grãos em relação a outros, principalmente, produção de soja. Dentre os municípios produtores de soja, Catalão ocupou, em 2016, o 1º lugar, com 336.600 toneladas; seguido por Ipameri, com 287.100 toneladas; Campo Alegre de Goiás, com 201.300 toneladas, e Silvânia, com 228.480 toneladas. Sem nenhuma tradição, o cultivo de soja ganhou expansão, passando a constituir a principal monocultura desses municípios.

Para Bezerra (2009) o agronegócio se constitui como um conceito, que se fortalece com grandes linhas discursivas para sua concretude no ideário político, econômico e cultural, uma vez que é concebido como o carro chefe da economia brasileira, e como o vetor da modernidade e do progresso no campo.

A ideia de um setor que interliga diversos segmentos da economia leva o agronegócio a se considerar um “supersetor”, pois dentro e fora da porteira, desenvolvem-se uma série de dinâmicas intercaladas entre os vários segmentos produtivos ligados à reprodução do setor (BEZERRA, 2009, p. 119).

A produção agropecuária é a principal fonte da maioria dos municípios, tendo municípios como Campo Alegre de Goiás, cujo PIB oriundo da agropecuária chega a 75%. Na composição do PIB das indústrias, apenas quatro municípios predominam. Em Ouidor, a indústria representa o maior PIB industrial da região Sudeste de Goiás, em função das mineradoras; Catalão, com as mineradoras e indústrias automobilísticas. Já Corumbaíba e Pires do Rio se destacam nas agroindústrias da cadeia do leite e da cadeia de aves, respectivamente.

O agronegócio modificou muitos municípios do Sudeste Goiano, mas não é a única atividade econômica que faz uso do território. Há outros empreendimentos do grande capital, como as mineradoras, as agroindústrias e as hidrelétricas, que atendem a

uma lógica de produção global, reestruturando as relações de produção, e criando tensões e conflitos nos territórios no campo e na cidade. Ademais, é preciso considerar também a agricultura camponesa, uma vez que esta se mantém, resistindo e (re) existindo no Sudeste Goiano.

Nesse contexto, encontramos um mosaico de territórios que compõem a espacialidade do Sudeste Goiano, em constante transformação e intensas disputas. Esse processo exige o entendimento das formas de apropriação do território. Quem usa? Como usa? Qual (is) interesse (s)? Qual (is) relação de poder? Para Santos e Silveira (2001), o estudo do território deve partir da análise do seu uso. O território usado permite compreender a nova materialidade, que se manifesta na emergência de macro formas espaciais, as quais estão presentes nas novas formas de regionalização, nas cidades globais, nos movimentos de reestruturação produtiva, no gigantismo da expansão do agronegócio, na escala alcançada pelo mercado e na difusão de ordens através das redes técnicas (BERNARDES, 2015, p. 4).

Ao analisarmos a dinâmica territorial do campo no Sudeste Goiano, devemos nos atentar às contradições da relação capital/trabalho. Nesse sentido, Mendonça (2004) afirma que as leituras do território não devem ser homogeneizadoras; devem contemplar as especificidades e considerar que os territórios estão em constante disputa. O território se configura, portanto, em um espaço territorializado, apropriado, que revela ações/relações de poder, seja de indivíduos, grupos e empresas, seja do Estado. Ou melhor,

Não seria possível pensar na modernização do território goiano por inteiro, pois isso implicaria em aceitar a tese da homogeneização espacial e/ou da padronização a uma única forma de uso e de exploração da terra. [...] é incorrer em grave equívoco e não compreender devidamente a essência desigual e combinada, que move a reprodução do capital, sendo esta a condição para a acumulação, seja no espaço agrário brasileiro, seja nas áreas de Cerrado. [...] A modernização do campo foi parcial e não poderia ser diferente, mas atingiu os objetivos propostos, assegurando novas formas de produção, incrementando a produção/ produtividade e a reprodução ampliada do capital. [...] está de acordo com a “opção brasileira” de crescimento econômico. É a face mais visível da modernização capitalista e é condição para a territorialização das empresas rurais e das agroindústrias que conformam o espaço geográfico. (MENDONÇA, 2004, p. 166)

No Sudeste Goiano, se identifica a presença efetiva da lógica capitalista de produção no campo, ao mesmo tempo em que existem relações não capitalistas, que são ressignificadas e incorporadas pelo processo de reprodução do capital. Identificam-se, empiricamente, e, em análises geográficas já construídas, as Resistências e as (*Re*) *Existências* que são, cotidianamente, erigidas pelos inúmeros sujeitos a lutarem por sua reprodução social na terra, por meio do trabalho e das práticas socioculturais,

evidenciadas em diferentes formas de organização sociopolítica, tais como associações, cooperativas e movimentos sociais.

Pelá e Mendonça (2010) asseguram que o Cerrado goiano se encontra numa encruzilhada de tempos, constituindo-se num mosaico de territórios em disputa, onde estão as estratégias hegemônicas do capital e as *(Re)Existências*. Para Mendonça (2012), a permanência das práticas socioculturais cerradeiras, movidas pela ação política transformadora (luta pela terra, pela reforma agrária, pela água etc), permite apontar o conceito de *(Re) Existência* como um processo de permanência, modificada por uma ação política que se firma nos elementos socioculturais, formatando espacialidades como condição para continuar *(Re) Existindo*. Para Jesus (2010):

A luta histórica da agricultura camponesa para resistir e reafirmar seu modo de produzir, seu modo de vida, estão presentes nas disputas dos territórios com o agronegócio. A resistência é a expectativa de garantir seu futuro e o desenvolvimento sustentável do campo. A construção do território camponês é o resultado da contradição da formação do espaço brasileiro e constituído por uma divisão de classes sociais, que historicamente se formou a partir de uma questão agrária excludente e concentradora. Apesar de as grandes extensões de terras estarem sob o controle da agricultura capitalista, por outro lado a agricultura camponesa familiar desempenha papel significativo na produção de alimentos (JESUS, 2010, p.125).

Assim, o que se percebe é que esse território da região sudeste de Goiás é marcado, por um lado, pelo avanço acelerado do grande capital, sobretudo, por meio das mineradoras e do agronegócio, e, por outro, pela presença resistente dos pequenos camponeses, que, isoladamente, ou organizados em grupos, como o Movimento Camponês Popular (MCP), que tem forte atuação na região, têm construído resistências e enfrentado, com as ferramentas possíveis, as ameaças a que estão expostos. Para esses camponeses, ter escola na comunidade é uma forma de resistência, pois veem a escola como um patrimônio comunitário, uma segurança para seus filhos e um meio para educá-los mais próximos dos seus valores.

Educação do campo no Sudeste Goiano

O número de escolas rurais tem caído em todos os estados brasileiros. De acordo com Souza *et. al.* (2016, p. 2), em Goiás, “eram 1.824 unidades no ano de 2000 e passaram para aproximadamente 575 unidades em 2015, “projetando” o Estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil”. (grifo dos autores). Os números são preocupantes, não apenas pelo prejuízo do ponto de vista educacional, mas também pelo valor cultural que uma escola tem para uma comunidade rural. A escola é a referência

De acordo com o censo escolar 2018 (QEDU, 2019), e com o levantamento feito nas secretarias de educação nos Municípios, o número de escolas rurais na região Sudeste de Goiás foi drasticamente reduzido desde os anos 1990. Em 2010, já não havia mais escolas rurais na maior parte dos municípios, enquanto, em outros, foram fechadas entre 2010 e 2018. Como é o caso de Catalão, que perdeu três das oito escolas rurais, em um período de oito anos, e de Silvânia, que perdeu metade das suas escolas rurais nesse mesmo período. Por outro lado, também nos chama atenção o caso de municípios como Corumbáiba, Ipameri e Orizona, que mantiveram a mesma quantidade de escolas rurais nesse mesmo período, além de outros que tinham apenas uma escola e as mantiveram em funcionamento (Conforme Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de escolas rurais e alunos matriculados na Região Sudeste Goiano – Estrada de Ferro – (2010-2018)

Nº	Município	Total de escolas rurais (2010)	Alunos Matriculados (2010)	Total de escolas rurais (2018)	Alunos Matriculados (2018)
1	Anhanguera	-	-	-	-
2	Campo Alegre de Goiás	1	25	1	25
3	Catalão	8	1349	5	834
4	Corumbáiba	3	264	3	232
5	Cristianópolis	-	-	-	-
6	Cumari	-	-	-	-
7	Davinópolis	-	-	-	-
8	Gameleira de Goiás	1	266	1	233
9	Goiandira	-	-	-	-
10	Ipameri	3	629	3	761
11	Leopoldo de Bulhões	-	-	-	-
12	Nova Aurora	-	-	-	-
13	Orizona	10	1211	10	930
14	Ouvidor	-	-	-	-
15	Palmelo	-	-	-	-
16	Pires do Rio	1	6	-	-
17	Santa Cruz de Goiás	-	-	-	-
18	São Miguel do Passa Quatro	1	77	1	64
19	Silvânia	6	900	3	573
20	Três Ranchos	-	-	-	-
21	Urutaí	1	6	1	22
22	Vianópolis	4	511	3	375

Fonte – QEDU, 2019

Organização – ALVES, Maria Zenaide. CARNEIRO, Janaine Daniela Pimentel Lino; INÁCIO, Fátima Pacheco Santana; MATOS, Patrícia Fagundes; INÁCIO, Fátima Pacheco Santana.

O município de Orizona (GO) tem mantido abertas suas escolas rurais, como mostram os dados da Tabela 01. As 10 escolas que funcionavam em 2008 continuavam em funcionamento em 2018. Nessas escolas, são ofertados todos os níveis de ensino, desde a Pré-escola até o Ensino Médio. O que se percebe é que, pelas suas características econômicas, baseada na economia agrícola de pequenos produtores, a manutenção das escolas rurais é elemento fundamental para a sobrevivência dessas famílias.

Orizona se destaca como a segunda maior bacia leiteira do Estado. O processo de organização que ocorreu no município de Orizona, com o surgimento das associações de produtores, visava atender às reivindicações dos pequenos produtores na tentativa de fortalecer as suas ações políticas e melhorar a renda econômica. A EFAORI nasce das experiências acumuladas no decorrer de várias décadas de lutas e mobilizações dos camponeses. Salienta-se que a EFAORI tem buscado envolver a participação destes atores nas ações pedagógicas da escola. Estes atores que são pais, estudantes, professores/monitores, comunidades rurais, prefeitura, cooperativas, sindicatos dos trabalhadores e o Território da Estrada de Ferro. Tem o intuito de proporcionar formação e qualificação das famílias mediante atividades realizadas nas comunidades rurais. (JESUS, 2010, p. 145-146)

Outro município da região, cuja história com a educação dos povos do campo tem sido de resistência, inclusive reabrindo escolas, na contramão do cenário atual, é o município de Corumbáiba (GO). Tais experiências evidenciam a relevância das lutas das comunidades rurais pela permanência das escolas, garantindo educação no campo, com qualidade, bem como a necessidade de políticas públicas que as viabilizem.

A luta por educação do campo nesta região tem ganhado reforço com a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no município de Catalão, iniciativa que consideramos ser um importante elemento de resistência dos povos do campo na luta por educação do campo de qualidade, como argumentam Alves e Faleiro (2019).

Dois municípios mostram o caminho

A educação rural de Corumbáiba (GO), até os anos 1990, era formada por escolas rurais, permeadas pela precarização, no que tange à infraestrutura, ao trabalho docente e ao aparato pedagógico. Eram necessárias políticas educacionais de investimento em infraestrutura, melhoria nas condições de trabalho, formação continuada e um projeto pedagógico que visasse à qualidade do ensino no campo. As escolas isoladas eram

realidade em quase todos os municípios goianos, até a década de 1990, sendo a precarização do trabalho docente e da educação também. A maior parte dos municípios, nesse contexto, optou por criar as chamadas escolas polos e inserir o transporte escolar para elas e para as escolas urbanas. Com isso, o fechamento das referidas escolas isoladas foi latente. Os efeitos dessas ações foram intensos para as populações do campo, uma vez que a maioria das crianças e jovens foi matriculada nas escolas urbanas, sendo atendida, em grande medida, de forma precária, pelo transporte escolar.

As escolas polos eram construídas com recursos oriundos dos municípios. Tinham uma infraestrutura mais adequada, e ofertavam, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental (antigo ginásio –5ª a 8ª série), e até mesmo o Ensino Médio. O Município de Corumbaíba (GO), por exemplo, construiu, entre os anos 1994 e 1996, três escolas polos, atualmente, em atividade, sendo: Colégio Municipal Santa Terezinha, – no Povoado do Areião; Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda, – no Povoado da Ponte Quinca Mariano; e Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro, na região do Bálsamo.

Naquele contexto, o município reconhecia a importância de se construir uma educação rural de qualidade como uma forma de preconizar a permanência das famílias no campo. Nesse sentido, houve uma política pública destinada para isso, nas regiões mais populosas do Município, a partir da perspectiva de que seria necessária a implantação do transporte escolar, e a construção de unidades escolares, todavia, não se preconizou uma educação voltada aos sujeitos do campo, ou seja, uma educação do campo.

O Colégio Municipal Santa Terezinha atende crianças da Pré-escola (04 anos) até a 3ª Série do Ensino Médio. Já a Escola Municipal Pedro Coelho Ribeiro e a Escola Municipal Professor Alberto de Moraes Holanda atendem da Pré-escola aos anos finais do Ensino Fundamental. As crianças e jovens são filhos de famílias camponesas, e, principalmente, de trabalhadores rurais. Alguns também são filhos de trabalhadores da cidade, que se deslocam da cidade para a escola rural.

A maior parte dos municípios do Sudeste Goiano, assim como Corumbaíba, protagonizou o fechamento das escolas isoladas. Em alguns se identificam a construção das escolas polos, e, no município de Orizona (GO), tem-se a fundação da Escola de Família Agrícola de Orizona (EFAORI).

O histórico da educação do campo em Orizona (GO) também é permeado pelas escolas isoladas e pelas escolas polos, mas com o diferencial da Escola de Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2018),

antes da década de 1970, existiam escolas particulares que funcionavam em algumas fazendas. Aqueles fazendeiros que tinham melhores condições contratavam um professor para ensinar seus filhos e seus afilhados a ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas. Depois surgiram os grupos escolares implantados pelo poder municipal. Com o passar do tempo, os grupos escolares foram sendo substituídos pelas escolas polarizadas. Escolas de primeira e segunda fase, nos povoados. Isso perdurou até 1999. Em março de 1999, a Escola de Família Agrícola de Orizona (EFAORI) iniciou as suas atividades, com o objetivo de oferecer o ensino médio e técnicos aos adolescentes e jovens do campo. A partir do ano 2000, o município passou a oferecer o ensino médio nos povoados, nas escolas nucleares, mas não numa concepção de educação do campo.

A EFAORI surgiu a partir da articulação entre grupos como Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Centro Social Rural de Orizona, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Orizona, a Prefeitura Municipal de Orizona, a Secretaria Municipal de Educação, a Câmara de Vereadores de Orizona, a Agência Rural (EMATER), Igrejas Evangélicas, Comunidades Rurais ligadas à Igreja Católica, o Sindicato dos Produtores Rurais de Orizona e da Cooperativa Mista de Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona (COAPRO). A EFAORI é uma escola com concepção de educação do campo, tendo como mantenedora, o Centro Social de Orizona.

Em meados da década de 1990, o Centro Social, bem como as demais entidades representativas das famílias camponesas de Orizona, despertaram para a necessidade de discutir sobre a educação da juventude rural, já que muitos estudantes do campo se deslocavam diariamente para estudar em escolas urbanas. Havia grande preocupação, pois a escola de ensino médio na cidade não respondia às necessidades, desafios e expectativas dos jovens camponeses. Pelo contrário, sua inadequação contribuía para o afastamento da juventude do meio rural, da sua comunidade e da família (EFAORI, 2019).

A EFAORI atende jovens que cursam o Ensino Médio e o ensino técnico, coesionados e funcionando a partir da Pedagogia da Alternância³, ou seja, os estudantes permanecem um período na escola, em regime de internato, e, por igual período, permanecem na propriedade, com suas famílias, aplicando os conhecimentos apreendidos na escola. Em 2017, conta com 86 matriculados (QEDU, 2019). Para Ferreira (2011), o

³ A Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem, que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as, e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade, a fim de continuar a práxis (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (GODINHO, 2019 *apud* EFAORI, 2019).

objetivo da integração escola/meio social é a formação integral dos jovens, considerando a realidade vivida.

Ferreira (2011) assegura que a proposta pedagógica da EFAORI tem cumprido seu objetivo quanto à formação integral dos estudantes. O grande objetivo é fazer com que os jovens permaneçam no campo com melhores condições de vida. Constatou-se que 70% dos egressos, – de 2007 a 2009, – estavam nas cidades cursando ensino superior, mas que pretendiam retornar para o campo. A educação desempenhada tem oportunizado aos jovens o fortalecimento de sua identidade camponesa, o aprimoramento de seus saberes formais e o amadurecimento como sujeito, pois “[...] ambiente criado facilita que sejam criados laços de amizade, incentiva a atuação política na comunidade e os prepara também para o mundo do trabalho [...]” (FERREIRA, 2011, p. 139). Um alerta semelhante é feito por Jesus (2010):

Deve se, portanto, analisar se a Alternância continua formando técnicos que reproduzem as mesmas práticas do atual modelo, se apresenta alternativa de rompimento, ou seja, está subordinada às exigências do mercado. Deste ponto de vista, a partir das observações in loco, as ações pedagógicas das EFAS têm pouco contribuído para a discussão sobre a questão do campesinato e a problemática camponesa. (JESUS, 2010, p. 135)

Nessa perspectiva, as EFAs se constituem como uma alternativa ao fechamento das escolas rurais, e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de construção da educação popular que contemple os sujeitos do campo. A educação do campo é um mecanismo de fortalecimento na luta pela terra, tanto para o acesso, quanto para permanência nela, por isso, precisa valorizar os saberes e fazeres do campo, e, concomitantemente, apresentar as diferentes abordagens do conhecimento científico, ampliando as possibilidades de participação social das crianças e jovens, de forma emancipatória. É um projeto político de educação que expande a oportunidade de vida, com qualidade para os sujeitos do campo.

Considerações

Temos buscado compreender a realidade da educação dos povos do campo, nessa região goiana investigada em nossa pesquisa, por meio de diferentes ações que constituem os pilares da Universidade, – ensino, pesquisa e extensão, – e que são importantes para a construção de um fazer docente pautado na realidade em que estamos inseridas. Assim, compreender o território no qual atuamos, sua história, seus sujeitos, suas demandas, suas preocupações e visões de mundo, tem sido exercício constante.

As reflexões aqui trazidas constituem um processo mais amplo, do qual fazem parte docentes, discentes, poder público e a comunidade educativa como um todo. A luta

das mães e pais, no início de 2019, para evitar o fechamento da escola de seus filhos no município de Catalão; a história de resistência das famílias de Orizona e Corumbaíba, para manter abertas e funcionando com qualidade as escolas dos seus filhos; a brava luta da comunidade quilombola Kalunga, em Monte Alegre de Goiás, para garantir que seus filhos não precisem sair da comunidade para estudar, além de muitos outros exemplos que vêm do campo e se fortalecem no seio das comunidades rurais, têm sido a fonte na qual bebemos para compreender essa realidade e buscar caminhos para pensar uma educação, de fato, pautada nos princípios da educação do campo.

Infelizmente, muito da educação rural ainda está presente nas escolas do campo atualmente. Além da constante ameaça de fechamento, muitas escolas ainda funcionam em condições precárias, com professores sem formação adequada, e com material didático que ignora as especificidades dos territórios rurais e a riqueza cultural dos povos do campo.

Os primeiros docentes, os mestres-escola, desempenharam um papel fundamental para a história da educação das populações rurais. Sem formação e apenas inspirados nas histórias de vida dos sujeitos do campo, aqueles profissionais mostraram a importância do diálogo com as famílias e suas histórias, sua realidade e suas demandas. Sem essa sensibilidade, não há educação do campo, apenas, com isso, no entanto, também não. A intenção de proporcionar uma educação precária para o meio rural, que já era uma realidade nesse início de história, infelizmente, ainda se mantém, por parte dos poderes hegemônicos da sociedade, o que nos leva a concluir que, apesar dos esforços, das lutas e das muitas conquistas dos últimos anos, ainda não superamos a transição do paradigma da educação rural para a educação do campo.

Education for rural people in southeast Goiás, Brazil

Abstract: This article aims to discuss the education of rural populations in the Southeastern region of Goiás, analyzing the territorial and historical characteristics of this region for, thus, problematize the current conditions of school education of rural subjects in this context. Taking as a reference the rural education paradigm that, in the last decades, has been presented in opposition to countryside education, the central argument is that both in the past and in the present, formal education for rural populations develops in a hybrid system, with characteristics of the two paradigms. The analyzes brought here are the result of teaching, research and extension actions developed by the authors in municipalities in the Southeastern region of Goiás, in elementary education, graduate and undergraduate programs.

Keywords: Rural education; Territory; Southeast Goiás; (Re) existence.

¿Qué educación para los pueblos rurales del sureste de Goiás?

Resumen: Este artículo busca discutir la educación de las poblaciones rurales en la región sureste del estado de Goiás (Brasil), analizando las características territoriales y históricas de esta región para después problematizar las condiciones actuales de la educación escolar de los sujetos del campo en este contexto. Teniendo como referencia el paradigma de la educación del campo, que en las últimas décadas se ha presentado en oposición a la educación rural, el argumento central es que, tanto en el pasado como en el presente, la educación formal para las poblaciones rurales se desarrolla de manera híbrida, con características de los dos paradigmas. Los análisis que son aquí presentados son el resultado de acciones de enseñanzas, investigación y extensión desarrolladas por las autoras en municipios de la región del sureste del estado de Goiás (Brasil), en la educación básica, en la universidad (Bachilleres, Licenciados) y en el posgrado.

Palabras claves: Educación del Campo; Territorio. Sureste Goiano; (Re) Existencias.

Referências

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 2016, vol.97, n.247, p.602-618.

ALVES, Maria Zenaide e FALEIRO, Wender. Existências e resistências na luta pela educação popular dentro da universidade. In.: PERES, Selma e ALVES, Maria Zenaide. Educação popular e movimentos sociais. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2019.

ARROYO, Miguel G. (1992). **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. p. 46-53.

_____. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

AUGUSTO, Maria Helena. Organização escolar seriada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BERNARDES, Júlio Adão. **Dimensões da ação e novas territorialidades no cerrado brasileiro:** pistas para uma análise teórica. Revista Nera, Presidente Prudente, n. 10, p. 1-10, jan./jun., 2007.

BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. Agronegócio e ideologia: contribuições teóricas. In: **Revista NERA,** Presidente Prudente. Ano 12, nº 14, p. 112-124, jan – jun. 2009. Disponível em: www.researchgate.net/publication/237562629_Agronegocio_e_ideologia_contribuicoes_teoricas/ Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. **Escola de Família Agrícola de Orizona (GO): Uma proposta de educação camponesa?**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. **Pedagogia da Alternância: uma proposta diferenciada**. Disponível em: <http://efaorizona.blogspot.com/> Acesso em: 10 e outubro de 2019.

IBGE. **Produção Municipal de 1975/2016**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

JESUS, José Novais de. **As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa**. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, 2010.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando** - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011).

MATOS, Patrícia Francisca. **As tramas do agronegócio nas “terras” do Sudeste Goiano**. 2011. 355f. Tese (Doutorado em Geografia - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do Sudeste goiano**. 2004. 448 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2004.

QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre/> Acesso em: 18 de outubro de 2019.

PELÁ, Márcia; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. Cerrado Goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputas. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs). **Cerrado: perspectivas e olhares**. Goiânia: Vieira, 2010. p. 51-69.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10 ed. São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SILVA, L. H. e COSTA, V. A. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**. v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.

SOUZA, Francilane Eulária de. *et al.* Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA** n. 103, 2016.

Sobre as autoras

Maria Zenaide Alves – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciências Sociais e Educacionais pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente da Universidade Federal de Catalão.

Patrícia Francisca de Matos – Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade Federal de Catalão.

Fátima Pacheco de Santana Inácio – Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão. Mestre em doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Universidade Federal de Catalão.

Janaine Daniela Pimentel Lino Carneiro – Graduada e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Catalão. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos.

Recebido para publicação em setembro de 2020

Aceito para publicação em maio de 2021