

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA**

EDUARDO HENRIQUE MODESTO DE MORAIS

**O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do
Campo e na (re)construção do território camponês local**

**BRASÍLIA
DEZEMBRO DE 2018**

EDUARDO HENRIQUE MODESTO DE MORAIS

O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para avaliação e obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof. ^a Dra. Cristina Maria Costa Leite

BRASÍLIA
DEZEMBRO DE 2018

EDUARDO HENRIQUE MODESTO DE MORAIS

**O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do
Campo e na (re)construção do território camponês local**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Departamento de Geografia, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Geografia.

Aprovada em ____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristina Maria Costa Leite (Orientadora)
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dra. Cláudia Valéria de Assis Dansa
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dra. Francilane Eulália de Souza
Universidade Estadual de Goiás – UEG

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

Novamente, eu digo: mais uma etapa concluída! Foram quase quatro anos de muito esforço, dedicação, dúvidas, escolhas e aprendizado. Sem dúvida, saio renovado e fortalecido de todo esse processo, pois me (re)construí ao conhecer sujeitos e lugares que levarei para sempre na minha memória e no meu coração.

Como sempre, o agradecimento especial é para a minha mãe, Maria, e para o meu pai, Benedito. Meus grandes exemplos de vida, de família, de mulher e de homem. Apesar de não estarem mais presentes fisicamente ao meu lado, tenho certeza que cuidam de mim e me protegem em todos os caminhos e escolhas. A saudade é imensa, mas a gratidão é ainda maior. Foi por vocês, foi para vocês! Ao meu irmão Paulo e à minha tia e madrinha Mirian, agradeço pelo apoio de sempre! Hoje, minha família se renova... Surgiu a Alice, o Antônio, o Arthur... Minhas grandes alegrias cotidianas que fortalecem o meu caminhar. Também não posso esquecer o apoio dos meus cunhados Evandro, Caroline e Tathiana, e as orações dos meus sogros Nazaré e José Anastácio. Amo vocês!

À minha esposa Juliana, eterna companheira, amor e gratidão! Os conselhos, as ideias, as correções, mas, acima de tudo, o amor, o carinho e a compreensão, sentimentos tão importantes, me deram força para continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Minha outra metade, parte indispensável em minha vida.

Agradeço aos meus amigos e companheiros de sala de aula (alunos e professores) do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí, e, em especial, a essa instituição que me possibilitou dias de dedicação específicos para o meu estudo. Estes foram fundamentais para a minha vivência no campo, reuniões de orientação, estudo e escrita. Para mim, isso demonstra ainda mais a importância da existência de instituições de ensino públicas, gratuitas e de qualidade.

Agradeço, também, aos professores e professoras da Universidade de Brasília – UnB, em especial as professoras Mônica C. Molina, Cláudia V. A. Dansa, Francilane E. de Souza e o professor Juscelino E. Bezerra. Obrigado pelos ensinamentos diários, pela dedicação e

carinho dispensados a mim e a este trabalho. As contribuições feitas, desde a qualificação, foram fundamentais.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UnB, pela disponibilidade, atenção e aprendizado ao longo destes anos!

À minha orientadora, professora Cristina Maria Costa Leite, grande exemplo de professora, mulher, mãe e amiga. Sempre com uma palavra amável, de confiança, de incentivo... Quanto conhecimento e dedicação! O melhor “acaso” da minha vida! Agradecerei eternamente por todos os momentos compartilhados e conhecimentos construídos!

Aos sujeitos do campo, aqui representados pelos trabalhadores(as) da Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, e dos Assentamentos Saco do Rio Preto, Mangal e Mamoneiras. Companheiros de luta e caminhada, que se dedicam a buscar diariamente um projeto mais justo de sociedade, com a valorização do campo, da agricultura camponesa, da Educação do Campo e da agroecologia. Este trabalho é NOSSO e espero, acima de tudo, que ele possa contribuir de alguma forma! Obrigado pelo carinho, amizade e confiança!

À Superintendência Regional de Ensino de Unaí, pois foi devido ao meu trabalho como Analista Educacional que conheci a Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, e me aproximei novamente dos sujeitos do campo.

Aos velhos e novos amigos que compartilharam comigo angústias e aprendizado, mas que, acima de tudo, incentivaram minha persistência. Obrigado por toda a parceria!

Sintam-se, enfim, todos abraçados e tenham a certeza do meu carinho. Sem vocês, este objetivo de vida não aconteceria de maneira tão única e especial! Obrigado!

RESUMO

Esta tese se propõe a analisar o papel do Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, Minas Gerais, no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. Nossa suposição é a de que o Ensino de Geografia contribui para a formação dos sujeitos e auxilia no fortalecimento da sua identidade e do seu território. Assim, esta investigação, de base qualitativa, foi realizada por meio de: análise documental; entrevista semiestruturada com o monitor da disciplina de Geografia, o coordenador pedagógico, a supervisora do Ensino Médio e duas lideranças da comunidade; roda de conversa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, e construção do diário de campo. Além disso, participamos, em outros momentos, de eventos e espaços de formação durante dois anos de vivências com os sujeitos locais. Na investigação, abordamos os seguintes temas/autores: questão agrária brasileira, em Alentejano (2014) e Oliveira (2001, 2012); o campesinato e o conceito de Camponês, em Fernandes (2009, 2013); Território, em Haesbaert (2016); o movimento da Educação do Campo, a partir de Caldart e Molina (2011), Caldart *et al* (2012), Caldart (2015), Freitas (2010) e Molina (2012); e a construção de um arcabouço teórico sobre o Ensino de Geografia em Escolas do Campo, a partir de Callai (2001, 2005), Cavalcanti (2010, 2012), Castellar (2015) e Leite (2002, 2012). Os resultados evidenciaram como se deu a apropriação e construção do território camponês local e a materialização da EFAN enquanto um território educativo. Além disso, ficou evidente, também, a importância do Ensino de Geografia desenvolvido na escola para a formação dos sujeitos, o resgate e valorização da sua identidade e o fortalecimento do território camponês local, embora pudesse ser potencializada caso não houvesse negligência em relação a alguns dos conceitos e conteúdos fundamentais da ciência geográfica. Por fim, em conjunto com a equipe pedagógica, foram definidos os conteúdos fundamentais para cada ano de formação do Ensino Médio, considerados necessários para uma aproximação da Geografia com a Educação do Campo, especificamente para o contexto da EFAN. Concluímos que o Ensino de Geografia, quando entendido enquanto uma construção realizada em conjunto com os sujeitos, através de processos que prezem pela autonomia, empoderamento e valorização das especificidades e dos sujeitos locais, tem papel fundamental no fortalecimento e na construção da Educação do Campo, e contribui, principalmente, para a materialização de processos que valorizem os tempos e espaços do campo e dos sujeitos camponeses. Na Geografia, em especial, essa significação potencializa o trabalho com seus temas e conteúdos; por um lado, auxilia no processo de fortalecimento da cultura e da identidade do camponês, e, por outro, na reconstrução e/ou ressignificação dos conhecimentos geográficos a partir da realidade dos sujeitos, algo tão caro à ciência geográfica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação do Campo; Território.

ABSTRACT

This thesis proposes to analyze the role of Geography Teaching as it is developed at the *Escola Família Agrícola de Natalândia - EFAN*, Minas Gerais, in the strengthening of the *Educação do Campo* and in the (re)construction of the local peasant territory. We believe that Geography Teaching contributes to the subjects' formation and enhances the strengthening of their identity and territory. This qualitative research was carried out through documentary analysis; semi-structured interviews with the Geography Monitor, the pedagogical coordinator, the High School supervisor and two community leaders; conversation with students of *EFAN's* High School and field diary. In addition, the author has participated in events and formation spaces during the two years of experiences with local subjects. The following themes and authors were approached: the Brazilian agrarian question, in Alentejano (2014) and Oliveira (2001; 2012); the peasantry and the Peasant concept, in Fernandes (2009, 2013); Territory in Haesbaert (2016); the *Educação do Campo* movement, in Caldart and Molina (2011), Caldart et al (2012), Caldart (2015), Freitas (2010) and Molina (2012); the construction of a theoretical framework on the Teaching of Geography in *Escolas do Campo*, from Callai (2001, 2005), Cavalcanti (2010, 2012), Castellar (2015) and Leite (2002, 2012). The results showed how the appropriation and construction of the local peasant territory and the materialization of the *EFAN* as an educational territory took place. In addition, the importance of Geography Teaching for the subjects' formation, the rescue and valorization of their identity and the strengthening of the local peasant territory was made evident, although it could be enhanced if there were no negligence of some fundamental concepts and contents of geographic science. Finally, we propose basic contents for each year of High School education specifically for the *EFAN* context, which were developed with the school's pedagogical team. The conclusion is that Geography Teaching, when understood as a construction carried out in conjunction with the subjects, through processes that cherish autonomy, empowerment and valorization of local specificities and subjects, plays a fundamental role in the strengthening and construction of the *Educação do Campo*, and contributes to the materialization of processes that value the peasant subjects. For the geographic science, on one hand, this understanding helps in the process of strengthening the culture and the identity of the peasant, and, on the other hand, it allows the reconstruction and re-signification of the geographical knowledge from the reality of the subjects.

Key words: Geography Teaching; *Educação do Campo*; Territory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEFAN – Associação da Escola Família Agrícola de Natalândia.
- AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CBC – Conteúdo Básico Comum.
- CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância.
- EFAN – Escola Família Agrícola de Natalândia.
- EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.
- EPAMIG – Empresa de Pesquisa Agropecuária.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PPP – Projeto Político Pedagógico.
- SEAPA – Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais.
- TE – Tempo Escola.
- TC – Tempo Comunidade.
- UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Exemplificação da estrutura de apresentação do CBC – MG	65
Figura 02 – Distribuição espacial da produção de grãos em Minas Gerais, por município, em 2017	88
Figura 03 – Pirâmide Etária do município de Natalândia em 2000	91
Figura 04 – Pirâmide Etária do município de Natalândia em 2010	91
Figura 05 – Portão de entrada da EFAN	99
Figura 06 – Estrutura da EFAN – pátio interno	99
Figura 07 – Estrutura da EFAN – visão frontal	100
Figura 08 – Salas de aula	100
Figura 09 – Área experimental – horta	101
Figura 10 – Área experimental – ervas medicinais	101
Figura 11 – Área esportiva – campo de grama, quadras de futebol e vôlei de areia	102
Figura 12 – Auditório – mística de abertura do IV Terreiro Cultural	102
Figura 13 – Bordados produzidos pelos alunos durante o IV Terreiro Cultural ..	103
Figura 14 – Síntese da importância do Ensino de Geografia na formação dos sujeitos	127
Figura 15 – Análise sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia da EFAN	132

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01 – Municípios de origem dos alunos da EFAN, em 2018	106
Quadro 01 – Objetivos do Ensino de Geografia de acordo com o PPP da EFAN	117
Quadro 02 – Conteúdos de Geografia para o Ensino Médio de acordo com o PPP da EFAN	118
Quadro 03 – Sistematização das respostas das entrevistas e da roda de conversa	123
Quadro 04 – Conteúdos propostos para o Ensino de Geografia na EFAN	139

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Localização das Escolas Famílias Agrícolas no estado de Minas Gerais	54
Mapa 02 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais	66
Mapa 03 – Municípios que compõem a Mesorregião Noroeste do Estado de Minas Gerais	87
Mapa 04 – Localização do município de Natalândia – MG	90
Mapa 05 – Localização dos assentamentos e da EFAN nos municípios de Natalândia e Dom Bosco – MG	92

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Lista de Siglas	ix
Lista de Figuras	x
Lista de Quadros e Tabelas	xi
Lista de Mapas	xii
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – DO CHÃO DE TERRA AO CHÃO DA ESCOLA: QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS CAMPONESES	30
1.1 – Os elementos fundamentais da questão agrária brasileira	30
1.2 – Eles ainda existem? O campesinato e o conceito de camponês	38
1.3 – Território e territorialidades camponesas	40
1.4 – O movimento da Educação do Campo	44
1.5 – Escolas do Campo: a territorialização da Educação do Campo na busca pela formação dos sujeitos	48
1.5.1 – A Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas	50
1.6 – O Ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo .	55
1.6.1 – Os conteúdos oficiais: o CBC de Geografia para o ensino médio	64
1.6.2 – O currículo oficial de Minas Gerais: a definição dos conteúdos na relação entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo	68

CAPÍTULO 2 – POR ONDE ANDOU A PESQUISA? TRILHANDO OS CAMINHOS, FAZENDO ESCOLHAS	74
2.1 – Pesquisa qualitativa e pesquisa participante	74
2.2 – O caminho trilhado: entre espaços e tempos de formação	80
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA – EFAN NO CONTEXTO DO NOROESTE MINEIRO	86
3.1 – A luta pela terra no município de Natalândia – MG: a constituição do território educativo da EFAN	93
CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EFAN	116
4.1 – Os caminhos do Ensino de Geografia no Projeto Político Pedagógico	116
4.2 – O papel do Ensino de Geografia na EFAN	121
4.3 – Os conteúdos necessários para a aproximação: uma proposta para o Ensino de Geografia na EFAN	137
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	145
REFERÊNCIAS	155

APRESENTAÇÃO

Gostaria de iniciar este texto com uma breve história, um relato de uma trajetória pessoal que tem sido muito importante para as escolhas pessoais e profissionais que fiz nos caminhos trilhados até o momento em minha vida. Eu não poderia deixar de mencionar esse movimento individual e familiar que me enche de orgulho, que foi o grande responsável pela minha formação, conquistas, tropeços e aprendizados e que justifica, em parte, a importância e relevância do tema desta pesquisa, bem como de algumas escolhas feitas por mim durante todos esses quase quatro anos, desde o início da investigação.

Oriundo de uma família de agricultores do interior do estado de São Paulo, desde criança eu escutava as histórias dos meus pais e avós. Como colonos de uma grande fazenda de café no município de São Manoel/SP, foram forçados a migrar para a periferia da cidade de Botucatu/SP quando a fazenda foi tomada pelo Estado por conta das dívidas com a produção. Essa migração, como tantas outras histórias que conhecemos, causou grandes transtornos em minha família, doenças como depressão, grandes dificuldades financeiras, desemprego/subemprego e até mesmo a morte da minha avó, alguns anos depois, por doenças relacionadas à falta que ela sentia do seu lugar.

Nesse período, para ajudar com as despesas da família, meu pai, Benedito Modesto de Moraes, como único homem de um total de cinco filhos, começou a trabalhar como boia-fria junto ao meu avô, em plantações de cana-de-açúcar em fazendas da região. Na cidade, foi difícil conseguir emprego, principalmente pelo fato de não ter concluído os estudos, tendo completado apenas a 4ª série do Ensino Fundamental, atual 5º ano¹. Muitos anos mais tarde, já casados e com seus dois filhos, meu pai e minha mãe, Maria de Lourdes Carani Modesto de Moraes, tentaram novamente retornar ao campo, após conseguirem trocar a sua casa na cidade por um pedaço de terra, distante alguns quilômetros do centro urbano. Assim, já com um ano de idade, comecei a minha infância no campo.

Com o passar dos anos, mesmo com o auxílio da minha mãe na lida do dia-a-dia, a necessidade de voltar à cidade fez-se de novo incontornável; meu pai ganhava menos com o trabalho pesado do campo do que com o trabalho noturno na indústria, ao qual ele recorria

¹ Denominação atual adotada no estado de Minas Gerais.

para complementar a renda da família, e a empresa lhe ofereceu a oportunidade de continuar os estudos. Assim, quando eu já era mais crescido, retornamos para a cidade.

A vida na cidade não apagou da minha memória todas as vivências e conhecimentos construídos durante aquele tempo. Apesar do pouco convívio que tive com os meus avós e até mesmo com o meu pai, que faleceu quando eu tinha apenas 9 anos, acredito que foi a minha história familiar e os relatos que ouvi durante a infância, bem como o modo de vida e de convivência familiar, que despertaram o meu interesse em entender a dinâmica e trajetórias dos sujeitos do/no campo. Cresci enxergando o campo como um lugar de muitas lutas, com muitas necessidades, de trabalho duro, mas também como um lugar de alegrias, de um povo batalhador, de cultura singular, de muito aprendizado.

Além dessas experiências pessoais, meu percurso acadêmico e profissional também desempenhou papel fundamental no processo de escolha do tema de pesquisa. Durante o curso de Graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado), na Universidade Federal de Viçosa – UFV, participei de projetos de extensão e pesquisa que realizavam ações em conjunto com os sujeitos do campo e com suas organizações coletivas. No mestrado, busquei entender a dimensão educativa presente nas práticas de Educação Ambiental, realizadas pelo Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef (MCTAD/UFV), e as repercussões desse processo na formação das pessoas e comunidades envolvidas. Em meu trabalho como professor substituto no Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, atuei na formação de professores no curso de licenciatura em Geografia. Como Analista Educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, realizei acompanhamento pedagógico de escolas e projetos nas diferentes modalidades de ensino (“Professor da Família”², a “Educação de Jovens e Adultos – EJA” e a “Educação do Campo”³), em dez municípios⁴ do noroeste de Minas Gerais. Atualmente, como professor efetivo do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí, busco continuamente me aproximar dos povos

² Trabalho junto aos agentes educacionais em visitas domiciliares as famílias de comunidades mais carentes, objetivando a melhoria no rendimento dos alunos, a diminuição da evasão escolar e o retorno de pais e familiares aos estudos a partir da formação de turmas de EJA.

³ Acompanhamento pedagógico das Escolas do Campo presentes nos municípios pertencentes à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino/Unai – MG, dentre elas a Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN.

⁴ Os municípios pertencentes à jurisdição da SRE Unai são: Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Riachinho, Unai e Uruana de Minas.

do campo e valorizar as suas experiências, conhecimentos, saberes e fazeres através da participação em eventos e projetos de pesquisa e extensão.

É a partir da trajetória de vida que aqui relatei, pessoal e profissional, que surgiu o questionamento que busquei responder na produção deste trabalho, isto é, se o Ensino de Geografia pode influenciar no fortalecimento da Educação do Campo no território mineiro, mais especificamente no noroeste de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

*Na terra amada do coração,
Escolas, sonhos e plantação
Germina a semente que nos uniu
Povo Sem Terra é do Brasil.
(Marcinha)*

As mudanças na organização econômica, espacial e social ocorridas no Brasil ao longo das décadas, além de se configurarem como respostas às demandas políticas e econômicas internacionais, são decorrentes do processo histórico de ocupação do território brasileiro, que se materializou de maneira diversa nas regiões do país. Durante séculos, o Brasil se caracterizou como um país agrário, onde as atividades agrícolas e o meio rural eram predominantes. Em apenas 40 anos (1940-1980), a população brasileira passou a ser majoritariamente urbana.

Este movimento, impulsionado pela migração de um vasto contingente de pessoas, ocorreu sob a égide de um modelo de desenvolvimento urbano e do campo que privou as camadas mais pobres da população de condições básicas de sobrevivência e de uma inserção efetiva nesse processo. Marcado por núcleos citadinos, que possuíam pouca interrelação entre si, foi com o processo de industrialização, a abertura do país para investimentos de capital externo e um maior incentivo do Estado por meio de financiamentos e créditos subsidiados que se iniciou a busca pela formação e integração de um mercado nacional, principalmente através do desenvolvimento de infraestrutura. Para Santos (2000), a nova base econômica urbano-industrial ultrapassou a fragmentação regional para a efetuação de uma integração do território nacional, com o crescimento das cidades e a ampliação de infraestrutura (rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, entre outros). Entretanto, com uma herança colonial marcada pela ocupação desigual dos espaços, a integração e o desenvolvimento do país não aconteceram de maneira uniforme, nem possibilitaram oportunidades iguais para todos os sujeitos, fossem eles do campo ou da cidade.

Na perspectiva do campo, o processo de modernização no país se deu a partir da década de 1930, constituindo-se como um dos principais responsáveis pela atual

organização/configuração do território brasileiro, o que gerou profundas marcas na agricultura do país e, conseqüentemente, no campo e em seus sujeitos. Foi nas décadas de 1950 e 1960 que este processo se ampliou, principalmente com a implantação de um setor industrial cujo objetivo era a produção de máquinas, equipamentos e insumos específicos para o suposto desenvolvimento da agricultura no país, de forma que, na década de 1970, o país vivenciou uma profunda mudança no cenário agrícola brasileiro. Impulsionada por uma política de créditos facilitados e pelo desenvolvimento urbano e industrial, a agricultura brasileira não apenas respondeu às demandas da economia, como foi profundamente alterada em sua base produtiva. O maciço crescimento do uso da tecnologia mecânica, de defensivos e adubos, a presença da assistência técnica e, como consequência de todo esse processo, a intensificação do fenômeno conhecido como êxodo rural permitem dizer que o Brasil mudou e o campo também (GONÇALVES NETO, 1997).

A industrialização/modernização era fundamental para essa perspectiva de desenvolvimento, pois se fazia necessário preparar o campo para produzir e ofertar matéria-prima para a indústria e, ao mesmo tempo, receber dela produtos tais como agrotóxicos, fertilizantes, sementes modificadas, máquinas, entre outros. Este processo contínuo de industrialização não somente transformou as relações de produção na agricultura, mas também, e fundamentalmente, redefiniu toda a estrutura socioeconômica e política no campo. É evidente, porém, que não podemos nos basear apenas na expansão da atividade industrial no país e tampouco no crescimento do uso de máquinas, equipamentos e insumos considerados modernos para afirmarmos que o processo de modernização alcançou patamares positivos no campo brasileiro. Às custas do quê e de quem se deu esse processo? Quais são os outros fatores que aí estão articulados? Como analisá-los?

As indústrias de equipamentos e insumos começaram a, direta ou indiretamente, pressionar pela modernização do campo. Nesse sentido, podemos compreender que a expansão do modo capitalista de produção, no campo, dá-se primeiro e fundamentalmente pela sujeição da renda da terra ao capital, pela compra da terra para sua exploração ou venda, que pela subordinação à produção campestre. O fundamental para o capital, então, é a sujeição da renda territorial, pois, a partir daí, tem-se as condições necessárias para que se possa sujeitar, também, o trabalho na terra (OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, ainda que consideremos os avanços obtidos durante o século XX, principalmente no que se refere ao processo de industrialização, por exemplo, entendemos que o Brasil não foi capaz de abandonar as principais características do subdesenvolvimento, tais como a elevada concentração de terra e renda, a disparidade na produtividade setorial e regional e a permanência de grande parte da população em condições precárias de vida e trabalho (POCHMANN, 2004). Portanto, ao lado de culturas mecanizadas, permaneceram culturas rudimentares, na medida em que o avanço nos meios técnicos e produtivos não se estendeu a todos os produtores e propriedades. Na busca pela geração de excedentes, foram favorecidos os grandes proprietários e determinados segmentos da produção, aqueles que eram de interesse da indústria e aqueles voltados para a exportação.

É importante ressaltar, assim, que a uma grande porção das pequenas propriedades só restou a subordinação ao capital industrial, a marginalização, o esfacelamento ou a venda e migração para os centros urbanos. Diante de tais fatos, não é difícil argumentar que os conflitos sociais se intensificaram no período de modernização e expansão da atividade agrícola no campo. Em consequência, observa-se ainda que o êxodo rural também gerou desemprego, dificuldades de acesso à moradia ou acesso a moradias precárias, bem como sujeição a miséria e violência nos centros urbanos.

Esse campo pode, assim, ser considerado contraditório, pois, ao mesmo tempo em que apresentava desenvolvimento científico, tecnológico e financeiro, produzia desigualdades econômicas, espaciais e sociais significativas. A modernização da agricultura e, mais amplamente, da economia foi marcada pela desigualdade de renda e riqueza, por grandes desníveis regionais entre campo e cidade, pela desatenção ao investimento em capital humano, pela segmentação no mercado de trabalho, com oferta limitada e intensificação do trabalho informal e ilegal (LELIS, 2011). Por conseguinte, constituiu-se um fenômeno que não contribuiu para encurtar a distância existente entre o grande e o pequeno produtor no país, mas, pelo contrário, para aumentá-la. Assim, esse modelo de desenvolvimento pode ser considerado extremamente conservador, uma vez que mantém a concentração de terras, concomitantemente a uma forte e crescente concentração fundiária (OLIVEIRA, 2007).

Neste contexto de modificações estruturais no campo, o perfil do camponês brasileiro também se modificou, devido, principalmente, às influências e pressões que o modo de vida

urbano-industrial, em sua maneira de se relacionar com o espaço, exercia sobre o modo de vida camponês. O alto investimento na expansão das culturas de exportação em detrimento da produção de alimentos, a forte pressão exercida sobre as pequenas propriedades a fim de que se modernizassem, o aumento dos conflitos no campo, a conseqüente expulsão dos trabalhadores rurais que, em sua maioria, migraram para os grandes centros urbanos, e diversos outros fatores acarretaram, em determinados locais, o esvaziamento da vida no campo, um certo enfraquecimento das relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, da cultura camponesa.

O campo ainda é estigmatizado. De um lado, são veiculadas imagens, propagandas e ações que ligam o campo, mais especificamente o agronegócio, a grandes empreendimentos agropecuários que são sinônimos de modernidade, eficiência e tecnologia, exaltando-o pela importância fundamental para a economia brasileira e mundial. De outro lado, consolida-se a figura do agricultor camponês como jeca⁵ e das tradições camponesas como ineficientes e atrasadas. Buscando compreender e diferenciar tais conceitos, Sauer (2008, p. 24) afirma que o termo agronegócio “expressa, conseqüentemente, um antagonismo político e simbólico à agricultura camponesa, considerando-a uma forma arcaica e pouco eficiente de produção e cultivo da terra, especialmente pela não incorporação de certa racionalidade técnica”, evidenciando as oposições reais e simbólicas existentes nessa relação.

Conforme afirma Sauer (2008),

(...) A construção de discursos de oposição ao latifúndio e ao agronegócio – este último como noção que define o modelo agropecuário dominante – explicita essa disputa, também simbólica, e as relações de poder. É a explicitação da resistência a um modelo historicamente excludente e concentrador de terra e renda; resistências e lutas que unificam grupos sociais e geram um “habitus de classe” (SAUER, 2008, p. 34).

No âmbito desta unificação de grupos sociais, podemos afirmar que a constituição das relações camponesas, em todo o seu contexto histórico, foi marcada por fortes vínculos com a luta pela terra, o trabalho coletivo, o associativismo/cooperativismo, os conhecimentos

⁵ Quando procuramos o significado da palavra “jeca”, encontramos diversas definições. De maneira geral, jeca é utilizado para se referir a pessoas que tem um comportamento/atitude semelhante ao personagem “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, considerado um caipira de aparência desleixada, sem hábitos de higiene, sem cultura e miserável. Outra definição encontrada foi “aquele que possui comportamento associado a pessoas que não sabem se comportar no meio urbano, sem vida social” (<https://www.dicionarioinformal.com.br/jeca/>).

populares, a valorização do sujeito, a agroecologia e a produção sustentável e, por isso, a (agri)cultura camponesa ainda resiste e caracteriza boa parte do campo brasileiro, seja pelas suas raízes históricas, seja pela resistência às influências do capital, pela não sujeição ao modo de vida urbano-industrial.

As particularidades da formação do território do campo no país, determinadas pelos seus diferentes condicionantes históricos, sociais, ambientais, econômicos, políticos e culturais, evidenciam, por um lado, a complexidade da tarefa de caracterizá-lo, e, por outro, a necessidade da proposição de políticas efetivas de apoio e desenvolvimento, na busca pela valorização de toda a sua diversidade. As especificidades locais e regionais, além do contexto de lutas dos sujeitos do campo por melhores condições de vida e por políticas públicas que de fato atendessem as suas necessidades fundamentais, evidenciaram a necessidade da existência de ações específicas para essa população. Dentre estas, fazia-se indispensável uma educação para o campo, ali desenvolvida e voltada para a realidade e as necessidades da população camponesa, na medida em que espaços com realidades diferentes demandam que a educação seja, também, entendida e desenvolvida de maneiras diferentes.

A educação para os sujeitos do campo não esteve presente nas políticas educacionais até meados do século XX. Neste contexto, a pauta, de maneira geral, objetivava atender às necessidades do novo modelo urbano e, neste contexto, às demandas das indústrias. Quando surgiam, as propostas educativas estavam inseridas em um processo de homogeneização e marginalização, pois restringiam-se à alfabetização da população, descontextualizada da realidade do campo, a partir de práticas pedagógicas e propostas curriculares essencialmente urbanas (CORDEIRO, 2009).

Desde muitas décadas atrás, a formação destinada à população camponesa está vinculada a um modelo proveniente da escolarização urbana. Neste sentido, a educação para os sujeitos do campo teve, em seu fundamento, o descaso e a desconsideração dos valores, conhecimentos e experiências provenientes do campo. Em consequência, aprofundou-se, ainda mais, a perspectiva de inferioridade do campo em relação à cidade. É possível afirmar, assim, que as políticas públicas educacionais brasileiras serviram para a manutenção das relações desiguais no campo, para o acirramento das relações entre campo e cidade e, principalmente, para a perpetuação da atual estrutura fundiária.

Nesta perspectiva, surge a Educação do Campo, que constitui a luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, contextualizada, que considere a diversidade de práticas existentes, bem como de experiências e vivências acumuladas pelos camponeses nos afazeres diários, na luta pela terra, nos momentos de ação e reunião dos coletivos, nas relações comunitárias, entre outros. A Educação do Campo busca uma educação que se pautar pela perspectiva de formação dos sujeitos; sua luta não é por qualquer escola, mas pela adoção de políticas e medidas específicas que permitam a diminuição da desigualdade, construída ao longo da história da formação e constituição do território do campo e que afeta diretamente os seus sujeitos; ela resgata e se apropria do conceito de camponês em toda a sua diversidade, pois, conforme afirma Marques (2008), o camponês brasileiro é um migrante, e tal migração é causada principalmente pela sua expropriação, sem representar, necessariamente, uma ruptura total de seus vínculos com a terra, isto é, a maioria dos camponeses ainda mantém relação com o campo, seja ela mais próxima ou mais distante.

Assim, não é possível pensar em uma Educação do Campo e, de maneira mais abrangente, em uma política educacional do campo que não se aproxime dos sujeitos, dos movimentos sociais e de suas organizações coletivas, ou até mesmo que se desvincule das histórias de vida, da memória, das vivências, experiências acumuladas, do trabalho, da cultura, dos modos de vida, ou que ignore o debate e o embate entre os diferentes projetos de campo e de modelos agrícolas, da luta pela terra, dos conflitos agrários e da efetivação de uma reforma agrária. Essa educação de caráter crítico e contra-hegemônico estabelece-se em virtude de um contexto histórico de profundas alterações no campo, tendo início principalmente a partir da década de 1990, com o protagonismo dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais. Centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, ela se reproduz à margem da perspectiva educacional e da estrutura escolar hegemônica, o que não a desqualifica e/ou a torna sem importância, ao contrário.

A importância da Educação do Campo para os sujeitos que vivem ali é evidente, na medida em que ela assume desafios impostos à educação e às populações do campo e se torna persistente na sua forma de constituição e atuação. A escola é vista como elemento central, mas, como já dissemos, não se trata de qualquer escola; a Escola do Campo é fundamental, tanto para as lutas pela Educação do Campo, como também em suas reflexões pedagógicas, e prima por uma “formação omnilateral dos sujeitos” (FRIGOTTO, 2012, p. 265), que busca a

emancipação da vida humana em todos os seus sentidos e leva em conta todas as dimensões e condições constituintes das especificidades do ser humano, sejam estas objetivas e/ou subjetivas reais. Dessa forma, o sujeito alcança o seu pleno desenvolvimento histórico e compreende o seu lugar na relação com o todo.

Na perspectiva da formação omnilateral, as ações cotidianas são valorizadas e se caracterizam como elementos de extrema importância para o processo educativo, sejam elas vivenciadas na localidade, sejam sistematizadas dentro do espaço escolar. Neste contexto, a escola e o processo de escolarização assumem relevante papel na busca pela valorização, (re)construção e (re)produção dos valores, conhecimentos e vivências, podendo adotar diversos caminhos que auxiliem nas reflexões e interpretações que cada sujeito constrói sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o campo, sobre o mundo. Tais laços se fazem necessários quando se busca a superação da omissão, da paralisia e da alienação (BRUNER, 2001).

A afirmação de Bruner (2001) permite a compreensão e o reconhecimento de que as escolas representam interesses determinados: as escolas públicas se reportam aos interesses do Estado, e as privadas, aos interesses das associações às quais estão vinculadas (igreja, bancos, movimentos sociais, comércio, indústria, etc.). Num primeiro momento, isso evidencia uma intencionalidade na concepção da proposta política pedagógica da escola e, por conseguinte, nas mediações efetuadas no contexto da estruturação da identidade. Neste sentido, qualquer que seja a escola e a sua intenção, ela se constitui enquanto um lugar do aprender por meio de conexões permanentes entre os sujeitos envolvidos por ocasião das relações de ensino-aprendizagem, do meio onde estão inseridos numa dada cultura e num momento histórico (LEITE, 2012).

As Escolas do Campo se colocam em uma posição antagônica à concepção de escola e de educação hegemônicas, na medida em que sua concepção se liga a um processo mais amplo de transformação social. Sendo assim, em sua perspectiva, todos os níveis da escolarização devem promover uma compreensão sobre o funcionamento da sociedade e dos mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, ou seja, devem construir uma prática que fortaleça os camponeses para as suas lutas por meio, entre outras coisas, da formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012).

Nesta investigação, a concepção de Educação do Campo que nos orienta é aquela que busca valorizar a educação que considera o território e suas amplitudes, que incorpora o aprendizado dos valores, da vida em comunidade, do respeito às pessoas, às gerações e à história do lugar. Neste sentido, observa-se características de uma educação que vai muito além de um processo educativo escolar, posto que avança na direção de uma ação integrada, construída coletivamente, compartilhada e, por isso, apropriada pelos grupos.

É na perspectiva da construção de um conhecimento crítico e contra-hegemônico da Educação do Campo que se insere a Geografia. Seus objetivos enquanto disciplina são o resgate, o entendimento e a valorização da identidade dos sujeitos, possibilitando às comunidades uma melhor compreensão do lugar e da realidade em que vivem. Considerando-se, conforme afirma Leite (2012), que a realidade é construída, a Geografia pode se efetivar enquanto uma alternativa concreta de compreensão da realidade, da (re)afirmação, ou não, das identidades individual e coletiva dos sujeitos, e, em especial, dos sujeitos do campo.

Buscar compreender a realidade e estabelecer as ligações entre o lugar em que se vive e um contexto mundial, por exemplo, não é um objetivo exclusivo da Geografia, porém, por contribuir para a compreensão daquela realidade, o lugar assume importante papel no contexto da ciência geográfica, em geral, e na perspectiva do Ensino de Geografia escolar, em particular. Neste sentido, a leitura do mundo é fundamental para todos nós, e a possibilidade de aprender a ler e a escrever aprendendo a ler a escrever o mundo é real (CALLAI, 2005).

Uma forma real de leitura do mundo se dá por meio da leitura do espaço e, em especial, do espaço geográfico, que se constitui enquanto objeto de estudo da ciência geográfica, na medida em que é o espaço “o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens” (CALLAI, 2005, p. 228). Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica tradicional, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas e pelas diferentes observações e olhares que a realizaram. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele também seja muito importante, mas “(...) é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (CALLAI, 2005, p. 228).

Ler o mundo da vida, portanto, é ler o espaço e compreender, a título de exemplo, que as paisagens que nos cercam são resultado de uma construção histórica da vida em sociedade, das relações estabelecidas entre sociedade e a natureza, das experiências e vivências acumuladas, das quais também somos autores. Em linhas gerais, este é um dos papéis desempenhados pelo Ensino de Geografia escolar (CALLAI, 2005), e aqui também se encontra a relação fundamental entre a Geografia e a Educação do Campo.

Partimos do pressuposto de que as categorias de análise e os conceitos discutidos/apresentados pela Geografia, tais como território, lugar, região e paisagem, podem contribuir para essa compreensão de mundo, principalmente se considerados em todas as suas interrelações e conexões, isto é, se se considera a construção de um conhecimento a partir da compreensão de como essa realidade é construída, percebida e vivenciada. Mas como o Ensino de Geografia, então, se relaciona à Educação do Campo?

A contextualização dos temas da Geografia com as formas de trabalho, de uso e luta pela terra, com as tradições culturais, os modos de vida, as contradições existentes, os diferentes projetos de desenvolvimento do campo, entre outros, precisa reportar-se à valorização da Educação do Campo e das Escolas do Campo e, prioritariamente, reconhecer os sujeitos do campo como seres históricos, pertencentes a espaços e tempos distintos, com conhecimentos e vivências próprias. Mesmo em suas especificidades, é necessário compreendê-los enquanto fundamentais ao processo educativo e, de forma mais ampla, ao processo de formação e constituição do território camponês.

Como a Educação do Campo também diz respeito a um território em disputa por diferentes grupos, encontram-se, na área, pesquisas realizadas em diversas frentes e por meio de diferentes perspectivas. De modo geral, após leituras e pesquisas e considerando a perspectiva teórica deste trabalho, destacaram-se os estudos voltados ao entendimento da constituição da Educação do Campo desde a sua origem, mas também diversos trabalhos que buscam compreender os sujeitos do campo, suas histórias e a constituição do território camponês; as políticas públicas de Educação do Campo; as diferentes práticas educativas e a reflexão sobre as Escolas do Campo, especialmente a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas; a organização dos sujeitos coletivos do campo.

Nesta pesquisa, ficam evidenciados os seguintes temas/autores: os elementos fundamentais da questão agrária brasileira, com base nos autores: Alentejano (2014), Oliveira (1999, 2001, 2012) e Leite e Medeiros (2012); o campesinato e o conceito de Camponês, a partir das reflexões de Fernandes (2009, 2013), Sauer (2008) e Marques (2008); território e territorialidades camponesas, a partir de Haesbaert (2016), Santos e Silveira (2004) e Saquet (2007); o movimento da Educação do Campo e as Escolas do Campo, em especial as Escolas Famílias Agrícola e a Pedagogia da Alternância, a partir das reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart *et al* (2012), Caldart (2015), Fernandes e Molina (2004), Silva (2008, 2012), Ribeiro (2008), Sapelli, Freitas e Caldart (2015), Freitas (2010) e Molina (2012), Simionatto (2009), Paludo (2006) e Fernandes (2000); por fim, busco, também, a construção de um referencial teórico sobre o Ensino de Geografia em Escolas do Campo, tendo como base, Leite (2002, 2012), Callai (2005), Cavalcanti (1996, 1998, 2010, 2012), Castellar (2015) e Vesentini (1992).

As considerações presentes nesses estudos se conectam em diversos momentos e evidenciam, assim, a totalidade de elementos convergentes e indissociáveis ao Ensino de Geografia na Educação do Campo e na relação que estas estabelecem entre si. A análise das práticas educativas das Escolas do Campo durante o desenvolvimento da disciplina de Geografia requer, assim, que se considere os sujeitos do campo, suas próprias narrativas, e, no limite, que se resgate a origem da Educação do Campo.

Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a entender como o Ensino de Geografia contribui para a efetivação de uma Educação do Campo. Esta investigação foi realizada no contexto da Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, localizada no noroeste de Minas Gerais, e buscou compreender como se dá a contribuição do Ensino de Geografia para a Educação do Campo e a (re)produção do território camponês local, por meio da consideração dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de sua formação. Nossa suposição é que o Ensino de Geografia contribui para a formação dos sujeitos e auxilia no fortalecimento da sua identidade e do seu território.

No geral, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos objetivos e princípios da pesquisa qualitativa e se utilizou de análise documental, entrevistas com lideranças locais e membros da comunidade escolar, momentos de ação coletiva e observações pessoais a fim de

compreender como se deu a construção do território (camponês e educativo) local e determinar se o Ensino de Geografia foi/é importante nesse processo. As ideias apresentadas até o momento objetivaram evidenciar que a temática Educação do Campo/Ensino de Geografia, proposta nesta pesquisa, merece uma análise mais aprofundada, principalmente pela possibilidade de realização de uma ação concreta e efetiva nos territórios camponeses. Além disso, buscou-se contribuir para a estruturação de um arcabouço teórico consistente que auxilie novos pesquisadores desta temática, pois verificamos que seus referenciais teóricos são ainda incipientes, existindo apenas casos pontuais e em diferentes perspectivas teóricas e empíricas. Assim, este estudo busca, por um lado, contribuir para a articulação entre a Educação do Campo e as relações construídas no cotidiano dos espaços em que ela se apresenta e desenvolve e, por outro, analisar a contribuição do Ensino da Geografia para as práticas pedagógicas e a materialização da Educação do Campo no território brasileiro.

Nosso objetivo geral, assim, é analisar o papel desempenhado pelo Ensino de Geografia na Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, Minas Gerais, no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. Nossos objetivos específicos são:

- Identificar e analisar como se deu a apropriação e construção do território da Educação do Campo na EFA de Natalândia;
- Analisar como os sujeitos envolvidos no contexto de ensino/aprendizagem da EFAN consideram a importância do Ensino de Geografia;
- Analisar a pertinência dos conteúdos de Geografia estabelecidos pelos Conteúdos Básicos Comuns – CBC (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) em relação às demandas da Educação do Campo, na disciplina de Geografia, na turma do 3º Ano do Ensino Médio;
- Problematizar o papel do Ensino de Geografia na EFA de Natalândia, a partir da construção de um referencial teórico dos conteúdos básicos da disciplina em consonância com as demandas da Educação do Campo.

A fim de organizar tais objetivos, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

- O **CAPÍTULO 1** apresenta o referencial teórico adotado como base para investigação.

- O **CAPÍTULO 2** explicita a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa e aponta os caminhos trilhados no decorrer do trabalho e os desafios encontrados, com destaque, principalmente, para os sujeitos participantes.
- O **CAPÍTULO 3** traz a narrativa da comunidade referente à (re)construção do território camponês local, bem como a apresentação da mesorregião Noroeste de Minas Gerais, do município de Natalândia e da EFAN.
- O **CAPÍTULO 4** apresenta os resultados da pesquisa na sua relação com o Ensino de Geografia, bem como a análise e discussão decorrentes das informações empíricas construídas na EFAN, em sua relação com os fundamentos teóricos adotados. Desenvolve, também, uma proposta coletiva de conteúdos a serem trabalhados no Ensino de Geografia no decorrer dos três anos do Ensino Médio da EFAN.

Por fim, desenvolvemos algumas conclusões que dão suporte às considerações finais da investigação, relativas, inclusive, à sugestão de algumas propostas.

CAPÍTULO 1 – DO CHÃO DE TERRA AO CHÃO DA ESCOLA: QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA RELAÇÃO COM OS SUJEITOS CAMPONESES

*O povo camponês, o homem e a mulher
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros, nesta luta, estão de pé.
(Gilvan Santos)*

1.1 Os elementos fundamentais da questão agrária brasileira

Embora a modernização ocorresse, no Brasil, desde o pós-guerra, a tecnologia agrícola utilizada na maior parte do país ainda era bastante rudimentar até meados da década de 1960. Nessa fase, anterior à expansão industrial, eram poucos os estabelecimentos que dispunham de alguma maquinaria moderna. A partir da década de 1960, quando teve início, no país, a referida expansão da atividade industrial, diversos eventos atuaram na instauração de um estilo de desenvolvimento visando à "modernização conservadora", tendo como cenários fundamentais, por exemplo, a fase ascendente do ciclo econômico conhecido como o "milagre econômico", a ampliação do crédito rural subsidiado e de outros incentivos à produção agrícola, a internacionalização do pacote tecnológico da Revolução Verde, a melhoria dos preços internacionais para produtos agrícolas, entre outros (MARTINE, 1991).

Como consequência desses processos, a agricultura passou por uma radical transformação, em vista de sua integração à dinâmica industrial de produção e de constituição do complexo agroindustrial. Alterou-se a sua base técnica, desenvolveu-se a indústria fornecedora de meios de produção para a agricultura, e ampliou-se, em linhas modernas, a indústria processadora de alimentos e matérias-primas. Deste modo, a base tecnológica da produção agrícola foi alterada profundamente, assim como a composição das culturas e os processos de produção. Também a vida no campo foi radicalmente alterada, nos modos de produção, na utilização da mão-de-obra, nos contextos culturais e de vivência em comunidade.

Os diversos eventos e transformações pelos quais a agricultura brasileira passou desde a década de 1960 levantam a discussão sobre temas centrais, dentre os quais a modernização agrícola desigual, o embate entre exportação e produção de alimentos, a oposição entre latifúndio e minifúndio, e, mais recentemente, a oposição entre agronegócio e agricultura camponesa (LEITE & MEDEIROS, 2012). Tais temáticas são fundamentais para a compreensão e caracterização da atual configuração do espaço agrário brasileiro.

Assim, o recorte temporal que aqui propomos, isto é, 1960 – 2017, aliado a questões nucleares da questão agrária brasileira, trazidas por Alentejano (2014), possibilitam a compreensão da evolução histórica do contexto agrário brasileiro. Ademais, por se tratar de uma pesquisa que busca abordar a Educação do Campo, tal escolha também se justifica pelo fato de esta só ter ganhado maior relevância no cenário brasileiro após a década de 1990.

De acordo com Alentejano (2014), para compreender o atual cenário agrário brasileiro e os desafios que nele se fazem presentes, é necessária a reflexão a partir do que o autor considera como os quatro temas nucleares da questão agrária no país, que abordaremos a seguir, sendo o primeiro “a persistência da concentração fundiária, da injustiça e da desigualdade no Brasil” (ALENTEJANO, 2014, p. 25). A partir da análise dos dados relativos ao crescimento da concentração fundiária por estado, Alentejano destaca que a concentração de terras tem gerado no país diferentes situações: discrepância de representação política entre grandes proprietários e camponeses, fortalecendo ainda mais os grandes proprietários, por meio, por exemplo, da criação de políticas específicas e do direcionamento de grandes volumes de recursos, principalmente de financiamentos; a expulsão do homem do campo devido à modernização agrícola conservadora e à pressão do agronegócio sobre a agricultura camponesa; a transferência do patrimônio natural brasileiro para o exterior, a partir do momento que a terra passa a ser vista como mercadoria, e o valor de uso é substituído pelo valor de troca.

Sendo assim,

Essas grandes extensões de terras estão concentradas nas mãos de inúmeros grupos econômicos porque, no Brasil, estas funcionam ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumentos de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários, ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais. Assim, estamos diante de uma estrutura fundiária violentamente

concentrada e, também, diante de um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis. (OLIVEIRA, 2001, p. 187)

Nessa perspectiva, Molina (2012) afirma que a igualdade jurídico-política oculta a possibilidade de igualdade real. A dificuldade de uma igualdade real é decorrente da instituição da propriedade privada, em que determinado grupo se apropria privadamente dos meios e da força de trabalho dos outros. Para a autora, para que essa igualdade exista de fato, são necessárias mudanças profundas na estrutura social.

A modernização da agricultura no país acentuou ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, tendo ocorrido às custas da destruição da agricultura camponesa, da devastação e degradação dos empregos rurais, da miséria da população e da deterioração do meio ambiente. Assim como nas cidades, as populações do campo passaram a conviver com o desemprego, a precarização, a intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas destinadas a elas (OLIVEIRA, 1999).

Para Oliveira (2001), diante desse cenário que vivemos no Brasil, país que, segundo o autor, possui as maiores propriedades privadas do mundo em extensão, a única alternativa que se coloca para a população do campo cujas propriedades sejam inferiores a 10 hectares é a estrada, que os levará para tentar a vida nas cidades ou que os conduzirá à luta pela (re)conquista da terra. Dessa forma, a migração se apresentou, e ainda tem se apresentado, como característica marcante da população camponesa do país, não determinando, porém, a quebra do vínculo do camponês com o campo, a terra, suas raízes históricas e culturais.

O segundo tema apresentado por Alentejano (2014) é “a nova onda de Internacionalização da agricultura brasileira e a ameaça à soberania nacional” (ALENTEJANO, 2014, p. 30). Para o autor, esse processo teve início já na colonização do país e, atualmente, se caracteriza pela combinação entre o domínio tecnológico e financeiro de grandes empresas transnacionais e pela crescente compra de terras por fazendeiros, empresas e fundos financeiros estrangeiros. Tal invasão se deve, entre outros fatores, à grande disponibilidade de água e terra do Brasil, além da abertura econômica e dos incentivos fiscais adotados pelo país para a atração de capital e investimentos estrangeiros.

O domínio das grandes empresas transnacionais evidencia-se quando observamos, a título de exemplo, os dados referentes ao acesso aos créditos para financiamento da produção e compra de equipamentos. Estatisticamente, são poucos os produtores que podem adquirir tratores e/ou colheitadeiras e utilizar fertilizantes. Não obstante, mais da metade dos estabelecimentos fazem uso de agrotóxicos, o que aponta para as diferentes estratégias que as empresas transnacionais adotam para a entrada e a tomada de controle da produção no país, dentre as quais a difusão de sementes transgênicas, o uso de agroquímicos e o controle sobre o processamento e comercialização. Assim, são capazes de tornar os produtores reféns de seus produtos e/ou serviços, ainda que apenas em um momento da produção, o que contribui para a crescente fragilização da população do campo e da soberania territorial brasileira e, em contrapartida, para o crescimento e fortalecimento desses grandes grupos transnacionais. Tais empresas se fazem necessárias em pelo menos um momento do planejamento, produção, processamento ou distribuição dos produtos.

Diante do segundo tema nuclear apresentado por Alentejano (2014), é pertinente a reflexão colocada por Oliveira (2012), que afirma que o processo de mundialização na agricultura se relaciona à territorialização dos monopólios, por um lado, e à monopolização dos territórios, por outro; a primeira diz respeito à ação simultânea no controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária, enquanto a segunda se refere ao controle que as empresas de comercialização e de processamento industrial, sem necessariamente produzir no campo, exercem nos fazendeiros, sejam capitalistas ou camponeses, por meio de mecanismos de subordinação, como, por exemplo, a utilização de agrotóxicos e fertilizantes.

A terceira questão central da realidade agrária brasileira colocada por Alentejano (2014) diz respeito à insegurança alimentar, decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira. Nos últimos anos, a área destinada à plantação de produtos básicos da dieta da população brasileira, como, por exemplo, o arroz, o feijão e a mandioca, foi reduzida. Em contrapartida, houve um crescimento significativo da área cultivada destinada à produtos de exportação, como soja, milho e cana-de-açúcar, ao que se soma a expansão da criação de bovinos e o crescimento da produção madeireira, com destaque para a silvicultura (ALENTEJANO, 2014).

Por meio de uma base consolidada e fortalecida essencialmente através de financiamentos públicos, o incentivo à produção para a exportação acaba, assim, por gerar uma insegurança alimentar no país, posto que valoriza a produção de *commodities* em detrimento da produção de alimentos. Fortalece-se o agronegócio, portanto, ao invés da agricultura camponesa. Além disso, atrelada a tal valorização, estabelece-se a perpetuação da violência/expropriação, a exploração do trabalho camponês e a degradação do meio ambiente nas áreas destinadas ao cultivo/criação.

Conforme afirma Oliveira (2001), mesmo diante desse cenário, os “teimosos camponeses” (OLIVEIRA, 2001, p.189) ainda são responsáveis por mais de 50% da produção de batata-inglesa, mandioca, feijão, hortifrutigranjeiros, ovos, leite, entre outros. Esses dados evidenciam que, apesar dos estabelecimentos com menos de cem (100) hectares ocuparem apenas 18% da área agrícola brasileira, eles são responsáveis por quase metade (46,7%) da produção, da riqueza oriunda do campo. Em contraposição, estabelecimentos com mais de mil (1000) hectares produzem apenas 21,2% do total, mesmo com ocupação superior a 45% da área agrícola nacional (OLIVEIRA, 2001).

O quarto tema apontado por Alentejano (2014) se relaciona diretamente às questões que acabamos de abordar: “violência, exploração do trabalho e devastação ambiental: pilares do modelo agrário dominante no campo brasileiro” (ALENTEJANO, 2014, p. 46). De acordo com Alentejano (2014), “o modelo agrário dominante no Brasil, ancorado no tripé latifúndio-monocultura-agroexportação, é historicamente violento, injusto e devastador” (ALENTEJANO, 2014, p. 46). No país, o trabalho escravo, a degradação ambiental, ocasionada pelo desmatamento e pelo uso de agrotóxicos, a violência e expropriação dos trabalhadores ainda são recorrentes e caracterizam a estrutura agrária brasileira.

O trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo; além disso, diz respeito às diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para o autoconsumo até a produção intensiva. Assim, podemos observar, no campo, além da transformação no modo de produção e em suas estruturas, a transformação das relações sociais, a submissão direta ou indireta ao capital, o avanço das agroindústrias e da integração

dos pequenos produtores rurais, a produção para o mercado nacional e internacional, a utilização da terra como reserva de valor e a presença do assalariamento.

É nesse contexto de mudanças que o espaço de trabalho rural se tornou um local de grande exploração de trabalhadores, especialmente devido ao trabalho temporário, sem relações contratuais, dos chamados boias-frias, pessoas que percorrem o país para acompanhar os ciclos agrícolas e os períodos de colheitas; ao espaço de terras para reserva de valor; ao espaço de produção destinado ao agronegócio; ao espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionável. Tais formas de ocupação diversas e mesmo opostas indicam a presença de diversos sujeitos sociais e explicitam a forte contradição presente no espaço rural brasileiro.

Nesse contexto, o que se evidencia é a lógica da agricultura capitalista e seus objetivos e pilares fundamentais: a concentração da propriedade da terra, a propriedade privada dos recursos naturais, o padrão alimentar, a monocultura, os insumos sintéticos, o trabalho assalariado, entre outros. Essa lógica se coloca em contraste à agricultura camponesa, que reconhece como sua principal função a produção de alimentos saudáveis, em ambientes sustentáveis, e cujos pilares são a soberania alimentar, a diversificação de culturas, a agrobiodiversidade, a reforma agrária, a agroecologia, o trabalho camponês, entre outros.

A agricultura capitalista tem o Estado como espaço de expressão da sua dominação. A vida estatal acontece de modo dinâmico, e os interesses dos grupos dominantes e dos dominados não exercem os mesmos níveis de influência nas decisões a serem tomadas. Ao assimilar em seu interior as diferentes camadas de classe, o Estado burguês consegue ampliar o seu plano de ação por meio de diferentes estratégias (SIMIONATTO, 2009), de forma que somente uma concepção de mundo crítica e coerente pode ultrapassar o senso comum e tornar as classes subalternas capazes de pensar em uma contra-hegemonia. As opções por determinadas ações e políticas de estado são motivadas por elementos fundamentais, tais como a natureza do capitalismo, o papel desempenhado pelo Estado na regulamentação e implementação de políticas sociais e o papel das classes sociais. Esses elementos não constituem indicadores, mas permitem a compreensão das relações existentes e o grau de justiça social presente nas políticas desenvolvidas (BOSCHETTI, 2009).

As considerações efetuadas até o momento evidenciam que o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro é desfavorável ao campesinato e às perspectivas de ampliação e valorização da democracia, da diversidade cultural e da justiça social e ambiental. Mesmo assim, o campesinato não se mantém passivo frente a essa realidade, buscando a construção de um projeto próprio em contraposição ao projeto hegemônico (MICHELOTTI, 2014). A luta pela reforma agrária, pela soberania alimentar e pelas questões ambientais, aliada às ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), são extremamente necessárias na busca pela substituição desse modelo latifundiário, monocultor, violento e degradador. Tais ações apresentam, nos dias atuais, algumas das principais formas de resistência dos sujeitos do campo e do modo de vida camponês.

Nesse contexto, porém, o agronegócio também possui as suas estratégias de manutenção e perpetuação. De maneira geral, o termo agronegócio tem sido utilizado para expressar as relações entre o setor agropecuário (mercantis, financeiras e tecnológicas) e o setor industrial, comercial e de serviços. Por volta dos anos 2000, esse termo se generalizou nas diversas linguagens (acadêmica, jornalística, cotidiana, entre outras), passando a designar o conjunto de atividades que envolvem o setor agropecuário (LEITE & MEDEIROS, 2012), fato que se tornou evidente nos últimos anos, em que a mídia tem veiculado propagandas que procuram desvincular o agronegócio das características negativas que lhe são atribuídas.

A dinâmica relativamente recente do agronegócio tem se pautado pelo controle de extensas áreas do país e pela sua concentração na mão de empresas internacionais, que monopolizam a produção (insumos e sementes modificadas), o armazenamento, o beneficiamento e a comercialização, de forma que o que se denomina hoje agronegócio relaciona-se à alta tecnologia agrícola. Esta desencadeou mudanças principalmente na categoria do trabalho, que foi drasticamente reduzido, tanto em quantidade de trabalhadores, como em qualidade, mesmo que as culturas mecanizadas ainda dependam do emprego da mão de obra assalariada em atividades braçais. Tal redução trouxe consigo uma intensa precarização do trabalho e, ainda, um grande excedente de trabalhadores (OLIVEIRA, 2001).

Outro fator a ser destacado é que a expansão do agronegócio no país está intimamente ligada à disponibilidade de terras, pois além das terras para a produção, o agronegócio requer

terras para a expansão. Essa dinâmica tem influenciado e trazido para o debate diversas questões, como as questões ambientais, a da grilagem de terras e da expropriação das terras ligadas a comunidades tradicionais, tais como indígenas e quilombolas. Assim, a problemática que envolve a apropriação do espaço pelo agronegócio não é compatível com a manutenção e fortalecimento da agricultura camponesa. O agronegócio tem um sentido amplo e difuso, associado cada vez mais ao sentido econômico e à simbologia política do que a questões sociais. Para Leite e Medeiros (2012),

O modelo do agronegócio passa a ser contraposto ao modelo agroecológico, que está pautado na valorização da agricultura camponesa e de seus saberes, nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 87).

Portanto, os camponeses não constituem uma barreira ao desenvolvimento das forças produtivas, tentando impedir o desenvolvimento do capitalismo no campo; “ao contrário, eles praticamente nunca tiveram acesso à terra, sendo, pois, desterrados, ‘sem-terra’, que lutam para conseguir o acesso à terra. É no interior destas contradições que têm surgido os movimentos sociais de luta pela terra, e, com ela, os conflitos, a violência” (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Nesse cenário, é necessária a coragem para o desenvolvimento de uma política que busque de fato uma reforma agrária, uma justa distribuição de terra e renda, bem como a valorização da cultura e dos modos de saber e fazer do camponês, através de maior investimento no campo e no agricultor camponês, por meio da abertura de linhas e políticas específicas de acesso a crédito e financiamentos para a produção e aquisição de equipamentos.

Assim, a reflexão sobre a questão agrária brasileira desenvolvida nesta investigação busca a compreensão da oposição entre agronegócio e agricultura camponesa, por meio do entendimento relativo aos processos sociais, econômicos, políticos e institucionais aí envolvidos. Tal compreensão ultrapassa a dimensão dos aspectos produtivos, na medida em que se orienta pela reflexão das situações sociais e atividades que não são representadas e/ou legitimadas na relação entre essas diferentes perspectivas (agronegócio e agricultura camponesa), tais como os agricultores camponeses, a reforma agrária, os movimentos sociais,

as comunidades e saberes tradicionais, entre outras. Assim, o próximo tópico analisa a dinâmica do campesinato e do camponês no espaço agrário brasileiro.

1.2 Eles ainda existem? O campesinato e o conceito de camponês

O processo de formação do campesinato remonta à gênese da história da humanidade. A existência do campesinato nas sociedades escravocratas, feudais, capitalistas e socialistas é um referencial fundamental para que se possa entender o seu sentido e a perseverança desses sujeitos até os dias de hoje. Portanto, uma revisão histórica desta categoria faz-se importante para a compreensão da lógica do campesinato nos diferentes tipos de sociedades.

Muito se discute sobre a atualidade do conceito de camponês e, até mesmo, sobre a sua adequação ao estudo da realidade do campo no Brasil. O debate ainda é atual, sendo motivado, principalmente, por algumas mudanças recentes observadas no campo, tais como o avanço do agronegócio e a luta pela terra e reforma agrária no país. Conforme afirma Fernandes (2013), a delimitação conceitual de campesinato é um exercício político e tem como referências importantes a história e as teorias já escritas, a partir das quais se pode demarcar sua natureza e as diversas interpretações e perspectivas a respeito de sua existência. A definição do conceito, assim, deve possibilitar a condição de sua reprodução (FERNANDES, 2013), cuja manutenção reside na compreensão dos limites impostos pela lógica do capitalismo, na criação de relações capitalistas ou na criação de relações não capitalistas. Delimitar o conceito de camponês somente a partir de sua estrutura organizacional já não é suficiente, todavia, tampouco é possível defini-lo sem considerar essa estrutura como elemento de extrema importância (FERNANDES, 2013).

Em cada momento histórico, existiram distintas formações sociais e, conseqüentemente, distintas formas de organização e conceituação do campesinato. A diversidade está na variedade das autoneomeações de grupos que não necessariamente se denominam camponeses (COSTA; CARVALHO, 2012). O campesinato se refere, portanto, a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra, tais como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário e o pequeno proprietário. O trabalho familiar camponês também pode necessitar de mais força de trabalho para garantir a sua existência. Por essa razão, o trabalho assalariado também é componente

dessa forma de organização. O que se deve questionar é até que ponto o trabalho assalariado do campesinato pode descaracterizar o trabalho familiar camponês (FERNANDES, 2013).

Quando tratamos da realidade brasileira, podemos afirmar que o camponês é um migrante e sua expropriação não tem representado uma ruptura total de seus vínculos com a terra. A maioria dos camponeses mantém alguma relação com o campo, seja ela mais próxima ou mais distante: relação direta de trabalho, vínculos familiares, relação de origem, entre outros (MARQUES, 2008). Conforme afirma Marques (2008), o que explica, em parte, a permanência desse conjunto de símbolos e valores, que remetem a uma ordem moral ou lógica tradicional, é a possibilidade do acesso à terra se apresentar como alternativa para pessoas pobres do campo e da cidade, que buscam assegurar a sua sobrevivência mantendo a dignidade de trabalhador.

A contínua reafirmação de um conjunto de valores específicos demonstra a importância fundamental da consideração da dimensão cultural para se compreender o significado do movimento de luta pela terra existente hoje no Brasil e a forma como os assentados organizam sua vida e seu espaço. Os assentamentos rurais têm se constituído, atualmente, como o lugar onde acontece o complexo processo de (re)construção do território camponês (MARQUES, 2008), embora, em seu contexto, a campesinidade seja recriada em novas condições, com base em novas experiências adquiridas pelos trabalhadores em sua passagem pela cidade, na vivência da luta pela terra e pela afirmação dos povos do campo, bem como, em certos casos, na vivência de novas experiências de organização da produção promovidas por movimentos sociais ou organizações não governamentais (MARQUES, 2008). O arrendamento, bem como a compra ou a ocupação da terra constituem possibilidades de recriação do campesinato que, assim, se desenvolve em um constante processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2016) da agricultura camponesa.

No capitalismo, conforme afirma Fernandes (2009), a destruição do camponês não se efetivou conforme era anunciado, porque sua recriação acontece na “produção capitalista das relações não capitalistas de produção e por meio da luta pela terra e pela reforma agrária” (FERNANDES, 2009, p. 08). Tanto o campesinato como o camponês enfrentam desafios para a garantia da sua reprodução em uma formação social sob o domínio do sistema capitalista.

Para o campesinato, o desafio está na construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se enquanto classe social, e, para o camponês, na afirmação da sua autonomia, ainda que relativa, perante as frações do capital. A construção dessa autonomia relativa é um processo necessário e fundamental para que o campesinato se firme como classe social e, assim, mesmo que inserido em uma economia capitalista, não se caracterize enquanto capitalista (FERNANDES, 2009).

Essa diversidade de definições associada às diferentes dinâmicas que se referem ao uso da terra e do trabalho confere, à agricultura camponesa, a possibilidade de desenvolvimento de um projeto baseado no manejo qualificado da natureza, na agroecologia, na valorização dos conhecimentos e vivências dos indivíduos, no fortalecimento da identidade dos jovens do campo e na reforma agrária.

É em decorrência deste conjunto de razões, que teimosamente os camponeses lutam no Brasil em duas frentes: uma para entrar na terra, para se tornarem camponeses proprietários; e, em outra frente, lutam para permanecer na terra, como produtores de alimentos fundamentais à sociedade brasileira. São, portanto, uma classe em luta permanente, pois os diferentes governos não os têm considerado em suas políticas públicas (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Essa postura contra-hegemônica evidencia-se no confronto com a lógica atual vigente, a lógica do capital, e é neste contexto de confronto, de busca por uma lógica alternativa, que se constitui e se materializa a (re)construção do território camponês e a afirmação da sua territorialidade, os quais se vinculam completamente às contradições do processo de desenvolvimento do campo e do embate entre projetos e modelos de campo.

1.3 Território e territorialidades camponesas

Os conceitos território e territorialidade, por tratarem de questões referentes à espacialidade humana, são também utilizados em outras áreas do conhecimento, a partir de diferentes olhares e perspectivas (HAESBAERT, 2016); na Geografia, tende-se a enfatizar os aspectos materiais que os conceitos carregam em si, em todas as suas dimensões. O conceito de território se apresenta enquanto elemento chave para a compreensão dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais vivenciados pela sociedade, devido à possibilidade de sua utilização para além de um sentido físico, rígido, demarcado, isto é, devido a sua dimensão simbólica, fruto das relações que se apresentam e/ou são estabelecidas durante esses

processos. Esse entendimento, portanto, implica na aceitação da indissociabilidade entre espaço e sociedade.

De acordo com Haesbaert (2016), é importante discutir a conceituação de território segundo dois binômios:

- a) O binômio materialismo-idealismo, desdobrando em função de duas outras perspectivas: i. a visão que denominamos “parcial” de território, ao enfatizar uma dimensão (seja a “natural”, a econômica, a política ou a cultural); ii. A perspectiva “integradora” de território, na resposta a problemáticas que, “condensadas” através do espaço, envolvem conjuntamente todas aquelas esferas.
- b) O binômio espaço-tempo, em dois sentidos: i. seu caráter mais absoluto ou relacional: seja no sentido de incorporar ou não a dinâmica temporal (relativizadora), seja na distinção entre entidade físico-material (como “coisa” ou objeto) e social-histórica (como relação); ii. Sua historicidade e geograficidade, isto é, se se trata de um componente ou condição geral de qualquer sociedade e espaço geográfico ou se está historicamente circunscrito a determinado(s) período(s), grupo(s) social(is) e/ou espaço(s) geográfico(s) (HAESBAERT, 2016, p. 41).

A partir dessa reflexão, verifica-se que é preciso considerar o uso que se faz do território em uma análise socioespacial, isto é, ele deve ser entendido juntamente com os sujeitos que o utilizam (SANTOS, 2009), principalmente na atual dinâmica capitalista do meio técnico-científico-internacional (HAESBAERT, 2016). É imprescindível, portanto, que o território seja compreendido a partir do seu contexto histórico de formação, com referência às relações sociais estabelecidas; o conceito de território só pode, assim, ser concebido por meio de uma “perspectiva integradora” (HAESBAERT, 2016) entre as diferentes dimensões sociais, enquanto um espaço que não pode ser entendido isoladamente por seus aspectos naturais, econômicos, sociais, políticos ou culturais, nem também apenas pelos seus aspectos materiais, pela demarcação de fronteiras fixas, rígidas.

Conforme Haesbaert (2004), a compreensão integradora do território evidencia a necessidade da concepção do espaço como um híbrido, “(...) híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e idealidade, numa complexa interação espaço-tempo (...)” (HAESBAERT, 2004, p. 79). Há em sua constituição, portanto, natureza e sociedade; economia, política e cultura; identidade e representações; dominação e subordinação; (des)continuidades; terra, espaço e poder; diversidade, desigualdade, diferença, traços comuns, entre tantos outros (SAQUET, 2007). Cada elemento, bem como as diversas possibilidades de combinação dentre eles, estabelece relações

específicas, particulares a cada espaço-tempo, o que possibilita constituir, permear e condicionar os fenômenos e processos territoriais. Nessa perspectiva, os territórios podem se configurar como a identidade material e imaterial de um grupo.

Os territórios, nesse sentido, podem ser condição e meio para a reprodução social, através da identidade e das relações próprias de cada grupo, e na medida em que se constituem enquanto uma área onde seus ocupantes se apoderam de um espaço, seja este concreto ou simbólico. Em outras palavras, o território é uma dada porção do espaço geográfico onde se estabelecem todas as relações sociais, econômicas, culturais, políticas de um grupo, necessárias à sua reprodução social (SANTOS; SILVEIRA, 2004). No entanto, o território não é composto, nem se apresenta somente enquanto a síntese equilibrada dos atores e das relações estabelecidas em seu interior. Ele agrega complexas relações de poder de diferentes naturezas, entre atores sociais, poder político da conjuntura nacional e internacional e corporações econômicas, por exemplo. Esse poder, que emerge dos interesses e conflitos no território, é uma categoria central para a compreensão da dinâmica socioespacial.

Compreender o território, assim, exige a superação de concepções simplistas que desconsideram sua relação fundamental com os sujeitos. É preciso apreender a complexidade e unidade do mundo da vida, de maneira (i)material, as relações com/nos lugares (SAQUET, 2007) e entender que a sociedade está em permanente diálogo com o território usado (SANTOS, 2009), diálogo este que está permeado de aspectos naturais e artificiais, de vivências sociais, e em constante movimento.

Nesse sentido, quando se trata de um grupo social mais coeso, como é o caso dos assentamentos presentes no município de Natalândia – MG, Haesbaert (2016) afirma que estes constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma maneira, em um mesmo conjunto, as experiências econômicas, políticas e culturais estabelecidas em suas relações com o espaço. As condições para essa integração incluem a maior diversidade territorial, uma grande disponibilidade de redes/conexões e a abertura cultural “para efetivamente usufruir e/ou construir essa multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2016, p.343).

Podemos afirmar, portanto, que em Natalândia – MG essa multiterritorialidade se faz presente na luta pela terra, de meados da década de 1980 até a desapropriação, em 1995, com a consolidação/demarcação dos três assentamentos e sua posterior entrega às famílias; na

busca pelo resgate e valorização dos saberes e experiências de um povo, pelo fortalecimento da sua identidade e pela consolidação de um território cultural; na demarcação do terreno para construção da EFAN, bem como na influência de suas ações em toda a região, ao que chamo, neste trabalho, de construção de um território educativo, que fortaleceu a permanência do jovem no campo; e, por fim, no território construído pela rede de Escolas Famílias Agrícolas estaduais e nacionais, fortalecendo as EFA's como uma proposta educativa contra-hegemônica para os povos do campo, no campo.

A (re)produção, bem como a construção e o estabelecimento desses vínculos com o território onde se fazem presentes, e, em grande medida, o esforço coletivo estabelecido pelo grupo para ocupar, se identificar, controlar e se (re)produzir no seu território é denominado de territorialidade (LELIS, 2011). Esta contém as características de um território, sua materialidade e imaterialidade, e se configura como uma forma de vínculo do homem com o meio, envolvendo, nessa perspectiva, uma ordem de subjetividade coletiva, que possibilita aos grupos sociais articulações territoriais de resistência. Nesse sentido, para Haesbaert (2016),

(...) não se trata simplesmente de priorizar o expressivo sobre o funcional, mas de reconhecer sua permanente imbricação. Se o território hoje, mais do que nunca, é também movimento de feições meramente funcionais: ele é também um movimento dotado de significado, de expressividade, isto é, que tem um significado determinado para quem o constrói e/ou para quem dele usufrui (HAESBAERT, 2016, p. 281).

A territorialidade como resultado e determinante no processo de (re)produção dos territórios é múltipla. Nesse contexto, os territórios também são múltiplos e revelam a complexidade social. Portanto, o espaço, enquanto meio e condição de reprodução de relações sociais, ganha expressão na sua existência e na configuração de territorialidades. Compreende-se os comportamentos humanos, também, através da compreensão das formas de relacionamento do homem com o espaço (LELIS, 2011).

Portanto, nessa pesquisa, com o propósito de alcançar os objetivos estabelecidos, entendemos o território como a identidade espacial de um grupo, por meio da apropriação material e simbólica do espaço, de maneira contínua ou não. Assim, acreditamos que os territórios e as territorialidades camponesas permitem o estabelecimento de laços que são condição e meio para o fortalecimento da identidade camponesa e da sua (re)produção social. Conforme afirma Fernandes (2012), podemos dizer, então, que o território camponês é uma

unidade espacial caracterizada pelo seu uso, isto é, podemos chama-lo camponês quando compreendemos que a relação social que o constrói é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, enquanto condição fundamental para a reprodução familiar e comunitária. Segundo Fernandes (2012),

A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (FERNANDES, 2012, p. 746).

O entendimento dos territórios e territorialidades camponesas perpassa a compreensão das diferentes relações estabelecidas entre as pessoas e/nos lugares, contribuindo, assim, para sua reprodução/materialização desse território e, conseqüentemente, para o fortalecimento da identidade e das memórias coletivas dos sujeitos, que no campo criam e reproduzem suas existências. Porém, como compreender esse fortalecimento no contexto daqueles que são/estão no campo? A Educação do Campo, entendida como contribuição para o fortalecimento dos sujeitos e do seu território, pode auxiliar, por meio da valorização das vivências construídas no processo de resistência e de construção da identidade campesina, a luta pela terra, a (re)produção das suas práticas espaciais e, até mesmo, a construção de novas referências identitárias e de (re)territorialização.

1.4 O movimento da Educação do Campo

Segundo Paludo (2006), a Educação Popular tem sua origem nos Movimentos Sociais Populares da América Latina. Ela nasceu e se consolidou a partir de teorias e práticas educativas que se contrapõem às concepções tradicionais liberais hegemônicas, caracterizando-se, no geral, pela busca do empoderamento, da organização e do protagonismo dos trabalhadores, com vistas à construção de alternativas populares de educação e desenvolvimento. A Educação Popular, assim, constitui-se como um instrumento de luta contra opressões e exclusões, que busca a formação integral do ser humano como sujeito de direitos, com memória histórica e capacidade de leitura crítica da realidade.

É nesse contexto que a Educação do Campo vêm sendo pensada e construída, a partir de importantes referenciais da Educação Popular; um de seus objetivos fundamentais é a

busca pela transformação das condições de vida no campo, a partir da construção de uma alternativa contra-hegemônica de educação e desenvolvimento. Trata-se de um instrumento de luta contra opressões e exclusões e de formação holística e integral do ser humano (RIBEIRO, 2008). É importante ressaltar, conforme observa Caldart (2008, p.71), que “foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo”.

A Educação do Campo se orienta pela construção de um projeto pedagógico que reafirma a importância da ação educativa como forma de humanização e inserção crítica dos sujeitos na sociedade (CALDART, 2004), a partir da perspectiva do campo e do camponês, entendendo que as lutas cotidianas desses sujeitos são educativas e irão redefinir o campo. Assim, ainda segundo Caldart (2004), a Educação do Campo só pode ocorrer junto à transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir da ascensão dos povos do campo como sujeitos dessas transformações, o que significa dizer que ela deve ser entendida, concebida e materializada como obra dos sujeitos do campo.

Pensada pelo conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, a Educação do Campo busca o resgate do conceito de camponês em toda a sua diversidade. Assim, não é possível pensar em uma política educacional do campo desvinculada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, dos modelos agrícolas e suas implicações para o país, da sociedade (CALDART, 2015). A valorização desses vínculos estabelece que a sua luta seja por uma nova perspectiva formativa e, conseqüentemente, por uma nova escola.

A Educação do Campo busca, ainda, romper com o que chamamos de paradigma da Educação Rural, que legitimou uma visão depreciativa do campo e dos camponeses, pois privilegiou uma visão de mundo onde o urbano sempre foi apresentado como um modelo hierarquicamente superior, evoluído, enquanto o campo era considerado sinônimo de atraso. Nesse processo, os sujeitos do campo também foram inferiorizados, posto que foram, e ainda são, sistematicamente estereotipados. Em consequência, os conhecimentos construídos na escola pelos alunos camponeses são desconectados das suas realidades e necessidades, na medida em que, no mais das vezes, seus currículos e práticas pedagógicas foram adaptados do processo de escolarização realizado nas cidades, de maneira que não servem para assegurar-lhes autonomia e orgulho de sua própria identidade.

Nesse contexto,

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate, isso tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas (CALDART, 2005, p.20).

Foi no contexto de crise do latifúndio e de emergência do agronegócio que a luta pela terra e pela reforma agrária ganhou força, e a Educação do Campo foi constituída. A emergência do agronegócio se deu com a participação do Estado, a partir da injeção de volumes consideráveis de recursos públicos, em um projeto cujas principais características foram o controle pelo capital financeiro, a concentração econômica, grandes propriedades, precarização do trabalho, entre outros (FONEC, 2012). Tal expansão é considerada uma etapa ainda mais violenta, que viu na educação um importante papel para a ampliação a consolidação do agronegócio. Assim, no plano da educação, foram estabelecidas políticas que pouco modificaram o caráter secundário relegado à educação como direito universal. Consolidou-se, assim, uma tendência a retornar à educação rural.

Na contramão, a Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito a uma educação que estivesse vinculada aos interesses dos povos do campo em toda a sua diversidade. Essa Educação, assim, buscou que as experiências político-pedagógicas fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em todas as suas esferas, constituindo uma educação pertencente aos camponeses e, ao mesmo tempo, construída por eles, objetivando questões fundamentais vinculadas ao modo de vida e ao trabalho no meio rural, considerando que essa população possui o direito de que a sua educação seja no campo e do campo; no campo, porque cabe ao povo o direito de que sua educação seja desenvolvida no meio em que vivem, e do campo, porque ela deve ser (re)pensada em conjunto com essa população, sempre vinculada a sua realidade (CALDART, 2004).

A Educação do Campo desenvolveu-se, assim, na diversidade e envolveu uma gama de sujeitos que trabalham no campo e vivenciam constantemente processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2016), que são movimentos dinâmicos no/do território e significam a mudança de lugares, de formas de

pensar e organizar o espaço, vivenciar e expressar a cultura. Tais movimentos se espacializam, por exemplo, na luta pela terra e pela qualidade de vida, pelo trabalho e pela educação no e a partir do campo. É nesse sentido que a Educação do Campo deve pensar a lógica da vida no campo em suas múltiplas e diversas dimensões (CALDART, 2008).

Embora os sujeitos do campo ainda enfrentassem dificuldades e vivenciassem problemas graves, o protagonismo dos movimentos e organizações sociais na busca pela conquista dos direitos das populações do campo conseguiram alguns avanços a partir da década de 1990. São eles: a conquista de importantes marcos legais; legislações nacionais; programas educacionais destinados aos sujeitos do campo; abertura de espaços nas universidades públicas, através de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo; ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações; ampliação dos fóruns estaduais, entre outros (FONEC, 2012).

São muitos os desafios político-organizativos que se colocam para a continuidade dessa caminhada da Educação do Campo: reafirmar e fortalecer a Educação do Campo pelo aperfeiçoamento da sua forma organizativa, de maneira coletiva; defender e garantir o protagonismo das organizações de trabalhadores do campo na condução da Educação do Campo; dar continuidade e fortalecer a construção de uma base teórica comum, buscando uma unidade política entre os diferentes sujeitos; organizar ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio; associar as ações de denúncia e resistência às reformas empresariais da educação em curso no Brasil; radicalizar as lutas coletivas pelo acesso à educação pública de qualidade; fortalecer a cooperação entre práticas que explicitem o confronto da matriz formativa na especificidade do campo (CALDART, 2015).

As Escolas do Campo, nesse contexto de desafios, se fazem fundamentais para o fortalecimento e formação crítica dos sujeitos do campo, e constituem uma das formas de territorialização da Educação do Campo no território brasileiro. É nessa perspectiva que as Escolas do Campo ganham destaque e devem ser pensadas como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, a partir das possibilidades de atuação das instituições educativas, que estão além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a da socialização e da construção e transmissão de conhecimentos.

1.5 Escolas do Campo: a territorialização da Educação do Campo na busca pela formação dos sujeitos

As Escolas do Campo inserem-se na perspectiva Gramsciana de Escola Unitária, posto que buscam a formação omnilateral e a formação de intelectuais da classe trabalhadora por meio de estratégias pedagógicas e epistemológicas (MOLINA; MOURÃO, 2012). Assim, o seu desafio é conceber e desenvolver um processo mais amplo de transformação social, na perspectiva contra-hegemônica. Nesse sentido, as Escolas do Campo são de extrema importância na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se fomente, em seu interior, importantes transformações, tanto na (re)construção de seus projetos educativos, como no currículo e na organização do trabalho pedagógico (MOLINA; MOURÃO, 2012).

Nesse contexto, é necessário buscar a transformação da forma escolar e das relações sociais que ela envolve, vinculando-a organicamente aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores. A forma escolar atual é fruto de uma configuração histórica, que deve se abrir para a vida e incluir outras fontes e processos formativos que são também relevantes (MOLINA; MOURÃO, 2012). Assim, ponto de partida desse processo deve ser a crítica à atuação da escola capitalista, que se mostra como um instrumento de dominação e uma ferramenta para reprodução do sistema, cultivando valores de obediência, submissão, passividade e de não valorização das diferenças. Esses fatores encontram-se explícitos nos conteúdos curriculares e na forma hierárquica e bancária de organização escolar. A subversão da forma escolar clássica só pode se dar através da constituição de uma nova forma de organização que altere a lógica estabelecida. Esse rompimento exige o desenvolvimento de relações pedagógicas que permitam uma aprendizagem menos autoritária e mais significativa (FARIAS, 2015).

É fundamental, no entanto, compreendermos que tal rompimento não pode ocorrer de maneira instantânea, de um momento para o outro. Aí reside a importância de se colocar as escolas em um movimento de transformação, necessariamente coletivo, que articule o interesse dos sujeitos. Tais escolas, então, podem se configurar como um espaço de resistência, de fortalecimento e de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização. É por esse motivo que a Escola do Campo figura, neste trabalho, como

elemento central para o fortalecimento da Educação do Campo e do território camponês, isto é, como uma das formas de territorialização da Educação do Campo.

De acordo com Molina e Mourão (2012), algumas importantes vitórias foram conquistadas pelos movimentos sociais na luta pela construção da concepção da Escola do Campo, tal como o reconhecimento e uso da expressão Escola do Campo, que demarca uma diferenciação em relação à escola rural; a construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo como instrumento de legitimação das práticas e experiências vivenciadas nesses espaços; o estabelecimento na Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352/2010), que se compreende por Escola do Campo. É nesse sentido que a identidade dessa Escola não se define apenas pela sua posição geográfica, mas também pelos sujeitos que ela acolhe. Acrescente-se, aqui, as Diretrizes da Educação do Campo do estado de Minas Gerais (Resolução nº 2.820 de 11 de dezembro de 2015), que instituem as diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo do estado⁶.

No que se refere às questões que ainda devam ser pensadas pelas Escolas do Campo, para que atuem alinhadas aos princípios e objetivos da Educação do Campo, destacam-se: a busca por práticas, formas e estratégias de ação que garantam a participação da comunidade, considerada uma aliada para o enfrentamento dos problemas e a construção das soluções; a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, a partir da valorização das experiências e vivências coletivas, até mesmo na gestão escolar; a superação da separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, inserindo o trabalho, pensado como um princípio educativo, nos processos formativos vivenciados na escola; a ressignificação do conhecimento científico por meio da materialização da vida real dos educandos; a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e, especificamente, do campo (MOLINA; MOURÃO, 2012).

Um elemento de extrema importância nesse contexto é a diversidade encontrada no campo brasileiro, tanto de sujeitos como de modos de vida, fato este que pode ser entendido como um verdadeiro patrimônio político e pedagógico para a Educação do Campo. Essa diversidade tem uma grande correspondência com a cultura, educação, saúde, experiências de vida dos sujeitos, entre outros. A necessidade de trabalhar com essa diversidade e ao mesmo

⁶ Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf

tempo valorizar todas as especificidades acaba por se tornar um dos grandes desafios da Educação do Campo e, conseqüentemente, das Escolas e sujeitos camponeses.

Tal diversidade também emerge nas dimensões teóricas da Educação do Campo, seja na pluralidade de referenciais teóricos e políticos, seja nas diferentes experiências de escolarização e práticas pedagógicas. É nessa pluralidade de projetos e práticas pedagógicas que se inserem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Na busca pela formação integral dos alunos e a valorização do campo, as EFA's veem na articulação entre a escola e a comunidade a possibilidade de uma aprendizagem contínua, significativa e contextualizada, atrelada aos conhecimentos, vivências e especificidades de cada sujeito e/ou comunidade. Sendo assim, as EFA's, junto com seus sujeitos, são o foco deste trabalho e, como tal, merecem ser objeto de maior reflexão.

1.5.1 A Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas

O percurso das Escolas Família Agrícola no Brasil começou no estado do Espírito Santo, em meados da década de 1960. As primeiras instituições tiveram como ponto de partida a sensibilidade, em meio à indignação, da realidade social vivida pelos sujeitos do campo naquele período. O religioso Jesuíta Humberto Pietrogrande, recém-chegado no estado, em conjunto com os agricultores, extremamente afetados pelas políticas de intervencionismo econômico, que excluía a agricultura familiar em detrimento das grandes e modernas empresas agrícolas, viu na EFA a possibilidade de melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo (BEGNAMI, 2003).

As EFA's são escolas comunitárias, formadas a partir de uma associação de famílias de agricultores camponeses, instituições e/ou pessoas afins, cujo objetivo é oferecer uma educação contextualizada no campo. Nesse sentido, elas constituem-se como um espaço de fortalecimento dos ideais da Educação do Campo e de formação integral do sujeito, para além da própria escolarização. Sua prática pedagógica é a da Pedagogia da Alternância, que consiste em alternar a formação de adolescentes e jovens em um período de estudos e aprofundamentos na escola e em outro de aplicação, indagação e questionamentos no meio em que vivem. Durante esse percurso formativo, o educando pode tornar-se elemento crítico formador e construir novos conhecimentos por meio da análise e interação do que se vê na

escola e do que se vive na própria comunidade. Cabe ressaltar que a Pedagogia da Alternância é uma proposta construída em diferentes realidades, a partir de diversas experiências e propostas educativas. Assim, não podemos considerá-la como uma proposta única e homogênea, principalmente na heterogeneidade do território brasileiro.

Resumidamente, conforme afirma Saviani (2015), podemos dizer que a denominação Pedagogia da Alternância se refere a uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem que alterna dois espaços de formação, a propriedade familiar/comunidade e a escola. Esse processo se liga à educação no meio rural, seja pela sua origem ou pelo seu desenvolvimento, e se estrutura a partir dos seguintes princípios básicos: responsabilidade da família e da comunidade local pela educação dos jovens; articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho no campo e aqueles construídos na escola; alternância das etapas de formação entre o espaço escolar e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade camponesa (SAVIANI, 2015, p. 30).

Cabe destacar que, para que a Pedagogia da Alternância seja efetivada, são atribuídos a ela instrumentos didático-pedagógicos próprios, que permitem, aos alunos, às famílias e à comunidade escolar compartilhar e (re)construir conhecimentos, a partir de uma reflexão coletiva. Sua finalidade é integrar escola, família e comunidade; teoria e prática; conhecimento científico e conhecimentos, vivências e experiências dos camponeses; tendo como principal objetivo a formação do jovem camponês, a partir do resgate e fortalecimento da sua identidade. Assim, os instrumentos fundamentais da Pedagogia da Alternância são:

- **Plano de Estudo:** constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e monitores sobre os temas que estão sendo trabalhados. É uma pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio e cujos resultados traz para o Tempo Escola;
- **Colocação em comum:** socialização e sistematização da pesquisa realizada no Plano de Estudo;
- **Caderno da Realidade:** acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para registrar suas reflexões sobre a realidade que vivencia. Normalmente, é estruturado a partir das questões e temas constantes do Plano de Estudo;

- **Viagem e Visita de Estudo:** atividade complementar que busca o intercâmbio de experiências concretas a partir da participação em eventos, viagens técnicas, entre outros;
- **Colaborações externas:** palestras, rodas de conversa ou cursos complementares ao tema pesquisado no Plano de Estudo. Geralmente, são oferecidos a partir de parcerias firmadas pela escola;
- **Caderno didático:** material didático produzido para dar aprofundamento aos temas estudados, semelhante a um livro didático;
- **Estágio:** vivência no meio produtivo, organizações sociais e empresas, visando a experiência prática dos conhecimentos aprendidos na escola e a formação holística do estudante;
- **Atividades de Retorno:** experiências e atividades concretas na família ou comunidade que são trazidas para o Tempo Escola e servem de base para discussões e ações;
- **Serões de Estudo:** espaço para debates sobre temas variados e complementares, escolhidos em conjunto com os jovens;
- **Visita às famílias:** realizadas pelos monitores para conhecer e acompanhar a realidade das famílias e dos jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da escola em seu meio;
- **Tutoria:** acompanhamento personalizado com o objetivo de sanar dúvidas e incentivar estudos, pesquisas, engajamento social, integração da vida e do grupo, projeto de vida profissional;
- **Avaliação:** contínua, abrange aspectos do conhecimento, das habilidades, convivências em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados;
- **Caderno de Acompanhamento da Alternância:** instrumento de comunicação entre a família e a escola, registrando o que é feito em ambos os momentos;
- **Projeto Profissional do Jovem:** relativo à pretensão profissional do jovem após a conclusão do curso. No último ano, cada estudante sistematiza e apresenta para a comunidade escolar o seu projeto profissional, onde é avaliado por uma banca julgadora. O PPJ é requisito para o jovem concluir os seus estudos.

Assim, as EFAs surgem como alternativa de escolarização para a maioria das comunidades onde se instalam. A partir de uma proposta político-pedagógica diferenciada, principalmente por questionar a forma hegemônica e padronizada de ensino e de escolarização disseminada no campo e na cidade, as EFAs buscam a articulação entre os planos de estudo, que são próprios da sua proposta (seja pedagógica ou de currículo), e o currículo oficial que, no caso do Brasil, está vinculado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a nível nacional, e a propostas específicas de cada estado da federação. Tal articulação se faz importante na medida em que, caso as escolas não se preocupem com elas, a tendência é que caiam em uma perspectiva burocrática e escolarizante⁷ do sistema e das próprias pessoas (BEGNAMI, 2003).

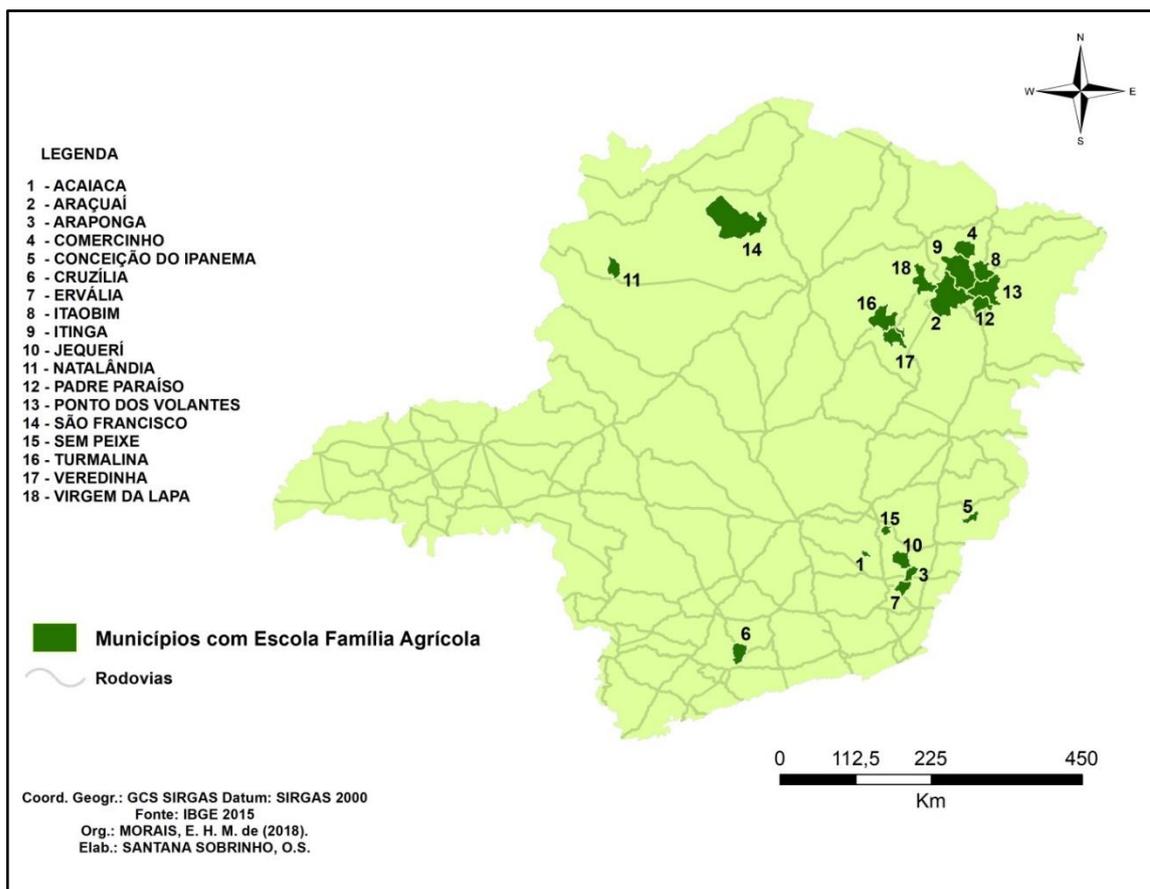
A expansão das EFAs no Brasil se acentuou a partir da segunda metade da década de 1980, tendo ocorrido tanto nos Estados pioneiros, com aumento do número de unidades, quanto em outros estados, como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria dos casos, as iniciativas de implantação das EFAs se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica, mas também a partir de experiências ligadas aos movimentos sociais de luta pela terra, sindicatos e associações locais.

Os dados disponíveis no site da União das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB) afirmam que existem 145 EFAs distribuídas em 22 estados brasileiros. No estado de Minas Gerais, foco deste estudo, de acordo com a Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA)⁸, existem 18 escolas em funcionamento e 14 em processo de implantação no território mineiro. Entre essas, existe uma presença marcante de instituições nas regiões Norte, Centro e Zona da Mata, enquanto há apenas uma escola na região Noroeste, exatamente em Natalândia, e nenhuma no Triângulo Mineiro.

⁷ O termo escolarizante se refere ao modelo pedagógico tradicional adotado nas escolas de maneira geral.

⁸ Criada em 1993 com o objetivo de representação das EFAs, a AMEFA busca a articulação das instituições na proposição de ações e programas para a melhoria das escolas. Além disso, tem, entre seus objetivos, a garantia dos princípios básicos da proposta educativa, bem como a promoção do intercâmbio e da união entre todas as escolas (SILVA, 2012).

MAPA 01 – Localização das Escolas Famílias Agrícolas no estado de Minas Gerais



O desafio cotidiano das Escolas Família Agrícola, bem como da Educação do Campo, em construir uma lógica pedagógica centrada no sujeito coletivo e em seus saberes, e não apenas na escola, evidencia a importância das relações simbólicas construídas no território ao qual esse sujeito pertence, do contexto social no qual ele vive e do movimento no qual ele apoia sua afirmação enquanto sujeito. Esta pesquisa considera que um dos papéis fundamentais desempenhados pelo Ensino de Geografia é justamente a busca por essa compreensão da realidade do sujeito, em todas as suas relações e conexões, e pelo fortalecimento da sua identidade. A partir da adoção de práticas pedagógicas contextualizadas à vida no campo e do trabalho com temas e conteúdos fundamentais, o Ensino de Geografia auxilia no processo de (re)conhecimento e de afirmação dos sujeitos camponeses, a partir da valorização da sua história de lutas, dos seus conhecimentos, saberes e vivências, elementos fundamentais para a consolidação do território camponês em todas as suas dimensões.

Compreendemos, portanto, que a importância do Ensino de Geografia na experiência concreta de relação com a Educação do Campo reside na sua capacidade de transformação.

Essa transformação, proveniente fundamentalmente da relação profícua da Geografia com a realidade social, pode possibilitar ao sujeito do campo interpretar criticamente sua realidade e se tornar agente de transformações.

1.6 O Ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo

Esta pesquisa, assim como várias outras que têm sido realizadas no país nos últimos anos, busca refletir acerca da importância do Ensino de Geografia na educação básica, mais especificamente, no Ensino Médio. Consideramos que os saberes escolares referentes ao Ensino de Geografia são fruto de uma cultura que foi elaborada cientificamente e é considerada relevante na formação dos alunos (CAVALCANTI, 2012). Se partirmos do pressuposto de que em cada momento histórico houve uma contrapartida relativa à produção científica da Geografia, as especificidades que caracterizam o contexto contemporâneo atestam ainda mais a necessidade de valorização dessa área do conhecimento, ao mesmo tempo em que novos elementos demandam compreensão e respostas aos recentes questionamentos (LEITE, 2018, no prelo).

A relação entre Geografia científica e Geografia escolar é antiga e se estabelece em um contexto amplo que, conforme afirma Leite (2012, 2018, no prelo), diz respeito, por um lado, ao modo como a Educação e a Geografia vão sendo incorporadas ao processo de estruturação do Estado brasileiro, mas também ao modo pelo qual se constroem as referências identitárias a partir dos conhecimentos geográficos. Assim, é possível estabelecermos relações entre as concepções pedagógicas em cada período da história, as linhas de pensamento predominantes na produção científica em Geografia e os respectivos desdobramentos na Geografia escolar (LEITE, 2012, 2018, no prelo).

Nos primórdios da educação brasileira, de acordo Leite,

(...) não existia uma ciência geográfica, nem tampouco uma geografia escolar, mas existiam saberes considerados geográficos, que permeavam alguns conteúdos e atividades. Do mesmo modo, não existia uma geografia científica, mas haviam conhecimentos geográficos sendo produzidos, em consonância com as necessidades de ocupação do território (...). Importante ressaltar que na periodização sobre a implantação da educação no Brasil, proposta por Saviani, a Geografia ainda não havia se estabelecido como um conhecimento formal, no sentido de ser sistematizada como ciência, fato que só viria ocorrer anos mais tarde (1870) (LEITE, 2018, p. 4, no prelo).

Nessa perspectiva, foi no início do século XX que a Geografia brasileira, científica ou escolar, institucionalizou-se, processo que não se pode desvincular de seu ensino. Portanto, antes de se constituir como um campo de formação acadêmico, de nível superior, ela já era ensinada nas escolas, tendo se constituído primariamente enquanto Geografia escolar (CAVALCANTI, 2008). As histórias de ambas constituem trajetórias diversas, “(...) mas que se encontram, que se cruzam, que se interpenetram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades” (CAVALCANTI, 2008, p. 21).

Na busca pela sua legitimação enquanto ciência, a Geografia enquadrou-se nos pressupostos filosóficos vigentes naquele período, que eram majoritariamente positivistas. Assim, os postulados do positivismo constituíram as bases sobre as quais se edificou o pensamento geográfico tradicional, bases estas que marcaram profundamente o conhecimento geográfico como ciência e ocasionaram “a generalidade, vaguidade, imprecisão e indefinição do real objeto de estudo em geografia” (LEITE, 2018, p. 13, no prelo). À Geografia escolar de base positivista, conforme aborda Leite (2002).

(...) cabe o papel de inculcar a noção de pátria nas mentalidades que estavam sendo formadas. Pátria essa enaltecida pelas riquezas naturais e bens materiais, existentes no interior de um território delimitado por fronteiras. Jamais os aspectos sociais/culturais/políticos. Assim, a Geografia escolar se incumbiu de repassar as informações referentes à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem (em detrimento dos demais aspectos), enaltecendo-os, para inculcar a mesma ideia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico (LEITE, 2002, p.251).

Nesse contexto, portanto, o ensino se endereçava aos ideais nacionalistas e funcionava, em grande parte, como um mecanismo de controle do Estado, a partir da reprodução do discurso que beneficiava as elites políticas e econômicas. Nesse período, o ensino se centrou em atividades de memorização e descrição, com o estudo dos conteúdos de maneira fragmentada, de forma a não permitir a compreensão de sua totalidade de relações e contradições, nem tampouco o estabelecimento de relações entre eles. Essa perspectiva naturalizante resultou na compreensão da relação entre homem e natureza de uma forma dual, que desconsidera as relações entre os homens/sociedade, mesmo as que caracterizam o modo pelo qual a natureza é apropriada e transformada. Mais especificamente, tratava-se de uma

disciplina pautada pela orientação descritiva, enciclopédica, mnemônica (LEITE, 2002, 2012; ROCHA, 1996; MELO, 2006; PEZZATO, 2010).

Desse modo, os pressupostos positivistas foram incorporados e transmitidos no pensamento geográfico ao longo das décadas de maneira acrítica. Na realidade, a assimilação de tais pressupostos e a decorrente falta de questionamento sobre eles atesta a fragilidade das bases sobre a qual se edificou a ciência geográfica. A sua dimensão crítica começou a tomar forma a partir do momento em que a realidade se sobrepôs às pesquisas. A Geografia rompeu com a base positivista porque seus pressupostos, ao serem enquadrados na realidade, no mundo dos sentidos, não possibilitavam responder os questionamentos que surgiam nos diferentes contextos, de ordem econômica, social, cultural, entre outros. Em consequência, a contribuição da Geografia se manifestou, com grande força, na compreensão dos processos sociais relacionados à dinâmica social no espaço e no tempo, a partir de novos/alternativos caminhos de pesquisa no campo e na cidade.

Nesse movimento de contestação do positivismo, outras fundamentações filosóficas buscaram explicar a realidade, de maneira que a Geografia passou por um momento de redefinição do seu objeto. Num primeiro momento, essa redefinição aconteceu no bojo da Geografia científica a partir da década de 1970, quando as questões de cunho social se impuseram à análise geográfica e forneceram possibilidades de investigação pautadas em outras fundamentações filosóficas que não o positivismo. Nessa ocasião, surgiu a Geografia Crítica, que instituiu o espaço socialmente produzido como objeto de estudo da Geografia, na dimensão de sua própria organização. Nesse sentido, são incorporadas, em suas análises, os processos históricos relacionados à dinâmica social, nos diferentes tempos e espaços.

Já a perspectiva escolar permaneceu atrelada à Geografia tradicional de base positivista e, conseqüentemente, a formação de professores e os livros didáticos também. Enquanto a Geografia acadêmica já se redefinia, a Geografia escolar só viria a iniciar esse processo após a virada do século XX para o século XXI. A nova Geografia escolar em muito difere da abordagem tradicional, na medida em que busca valorizar o cotidiano, a (re)construção didática do conteúdo e o envolvimento dos diferentes grupos sociais presentes no contexto escolar e na comunidade onde se situa a escola (LEITE, 2002).

Em seu interior, essa Geografia não é homogênea, pois nela coexistem diferentes perspectivas que, muitas vezes, analisam os mesmos fenômenos de maneira bastante diversa. Essa heterogeneidade se apresenta, também, na diversidade de propostas e práticas pedagógicas adotadas no ensino de seus conteúdos em todo o território nacional, desde as consideradas mais tradicionais até as perspectivas mais questionadoras/contra-hegemônicas. Apesar das reflexões e perspectivas de redefinição do seu objeto se pautarem por um ensino crítico e reflexivo, o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas ainda se encontra atrelado a uma perspectiva teórica e a uma prática pedagógica tradicional, de fundamentação positivista.

Na perspectiva de romper com esse ensino tradicional, Cavalcanti (1998) afirma que as formulações interacionistas e socioconstrutivistas (piagetianas e vygotskyanas) são fundamentais para a compreensão didática e metodológica de disciplinas específicas. Porém, é ainda mais importante indicar princípios, atitudes, procedimentos para a prática de ensino que possam contribuir, nos momentos de aula, para os elementos mais diretos do processo de aprendizagem, que são o professor, o aluno e o próprio saber. Devido a isso, Cavalcanti (1998) delinea o que chama de Ações Didáticas Construtivistas, as quais considera de extrema importância para a construção de conceitos geográficos e/ou o confronto de representações sociais e conhecimentos científicos, sendo fundamentais na composição de uma proposta para o Ensino de Geografia que seja de fato significativo para os sujeitos envolvidos.

Para possibilitar uma compreensão didática, essas ações foram separadas entre si, mas se relacionam e interdependem uma das outras durante todo o processo educativo. São elas: considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento; estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos; contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem; apresentar informações, conceitos e exercitar a memorização de dados; manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos; promover autorreflexão e sociorreflexão dos alunos; acompanhar e controlar resultados da construção de conhecimentos (CAVALCANTI, 1998).

Cavalcanti (1998) ainda observa a importância de alguns instrumentos cognitivos também que podem auxiliar na consolidação dessas ações e, de maneira geral, contribuir para

o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Entre eles, podemos destacar a observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação. Diante de todas essas ações e instrumentos, não podemos nos esquecer de que o respeito aos diferentes tempos e internalizações devem permear todo o processo educativo. Não se pode negar as diferenças cognitivas, sociais, econômicas, espaciais e culturais, que são fundamentais para o Ensino de Geografia, posto que são elementos do cotidiano e da realidade dos alunos, devendo ser inseridas nas ações e na construção dos conceitos e conteúdos da Geografia. Conhecer as diferentes realidades pode contribuir para a internalização crítica dos temas e sua melhor compreensão na relação com a realidade vivenciada pelos sujeitos de aprendizagem (ALVES; MAGALHÃES, 2008).

É nesse contexto que a presente pesquisa necessita que essa Geografia que se (re)constrói em diferentes realidades esteja vinculada com a realidade dos sujeitos, pois, seja acadêmica ou escolar, a Geografia realizou grandes contribuições teóricas, conceituais e práticas que permitem a compreensão e ação sobre fenômenos que fazem parte da realidade dos sujeitos. Essa compreensão e ação podem se fortalecer se alicerçadas nos conceitos e categorias de análise do conhecimento geográfico, dentre as quais podemos destacar duas que são fundamentais para essa pesquisa, quais sejam, lugar e território. Quando refletimos acerca das categorias aliadas ao ensino, podemos observar que estas são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Entende-se que o estudo do lugar, por exemplo, pode significar a construção de valores de identidade e pertencimento mediante a valorização dos sujeitos e das realidades e especificidades locais. Nessa perspectiva, pode-se estabelecer uma ação contra a lógica dominante, que prega homogeneizar os lugares transformando-os em espaços de (re)produção das relações capitalistas. Assim, a compreensão da totalidade do espaço geográfico parte do entendimento de um determinado local, com os conhecimentos construídos a partir da vivência própria da comunidade.

Já o estudo do território, tanto material como imaterial, pode auxiliar na compreensão das práticas sociais das atuais configurações territoriais como resultado do conflito de interesses e de relações de poder; conforme afirma Callai (2015), compreender o território enquanto resultado das ações humanas, “mas que não tem função estática, pelo contrário,

interfere nas próprias relações e práticas sociais” (CALLAI, 2015, p.138). Assim, os sujeitos (re)conhecem no território suas histórias e vislumbram possibilidades de mudança.

Tais características evidenciam o potencial da ciência geográfica e, em especial, do Ensino de Geografia e da Geografia escolar no tocante ao enfrentamento das questões postas pela Educação do Campo e sua materialização. Essa relação, por um lado, pode auxiliar no processo de fortalecimento da Educação do Campo enquanto território imaterial e da (agri)cultura camponesa enquanto território material e, por outro, fortalecer a Geografia enquanto ciência e no ensino, (re)construindo seus conceitos e conteúdos a partir da própria realidade.

É possível pensar a construção histórica da relação entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de um paralelo entre a sua evolução, principalmente após a segunda revolução industrial na década de 1950, quando a educação era vista como uma forma de capacitar os futuros trabalhadores assalariados do campo e/ou das indústrias dos centros urbanos, sem referência e/ou preocupação com as questões históricas, sociais e culturais. Após 1950, o campo passou por uma série de modificações, entre as quais se destaca o processo de modernização agrícola, que beneficiou apenas uma pequena parcela da população; as pequenas propriedades, a agricultura camponesa e os próprios camponeses estiveram às margens desse processo.

Conforme afirma Oliveira (2001),

(...) a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos – sobretudo do Centro-Sul do país – em proprietários de terra, em latifundiários (...). Dessa forma, os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terra no Brasil, possuindo áreas com dimensões nunca registradas na história da humanidade (...). Chama especial atenção o crescimento da violência nos anos 80, decorrente do aumento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses (OLIVEIRA, 2001, p. 196).

O planejamento estatal das várias gestões de governo militar, de cunho desenvolvimentista, previa o processo de modernização e, nesse sentido, estabeleceu metas que foram cumpridas numa sequência lógica de complementaridade a sua própria

implementação. É nesse processo de complementaridade de ações, no âmbito do planejamento estatal, que se enquadra a educação, na medida em que as políticas educacionais corroboraram direta ou indiretamente com os propósitos da modernização agrícola, por meio de currículos que estabeleciam conteúdos adequados a tal fim e não à realidade campesina.

Em consequência, as políticas públicas educacionais que surgiram na ocasião serviram de base para grande parte dos textos legais que hoje regulam nosso sistema educativo e a formação de professores. Aos sujeitos do campo, eram impostos os modelos pedagógicos uniformes, que ora os marginalizava, ora os inferiorizava, ora os vinculava ao mundo urbano e desconsiderava toda a sua diversidade sociocultural e sua prática social (ALVES; MAGALHÃES, 2008). Ainda hoje, essa é a realidade da grande maioria das escolas situadas no campo brasileiro.

Aos sujeitos do campo, portanto, restava um tipo de educação que não lhes atendia em nenhuma perspectiva, nem no tocante à infraestrutura das Escolas do Campo (ou Escolas Rurais, como ainda são designadas), nem ao currículo e à formação dos professores que atuavam nessas instituições. Tais fatores, em concomitância a um processo de inserção social marcado pelas desigualdades de condições de moradia, emprego, educação, renda, entre outros, evidenciam as contradições existentes no processo de desenvolvimento do campo brasileiro.

Portanto, podemos afirmar que as propostas de Educação do Campo e de Ensino de Geografia foram influenciadas pelas contradições sociais decorrentes do modelo de desenvolvimento adotado pelo país, desde a mudança no padrão de acumulação iniciada por Vargas, de um modelo agrário exportador para um urbano industrial (LEITE, 2002), o qual influenciou sobremaneira o processo de modernização agrícola e as políticas educativas e educacionais do período.

A partir da década de 1990, algumas concepções e propostas relativas à Educação do Campo foram modificadas, pautadas principalmente na Educação Popular e na ação mais efetiva dos movimentos sociais camponeses, que tinham como um de seus objetivos eliminar e/ou minimizar as contradições existentes e solucionar e/ou equacionar impasses históricos, como o acesso à terra, por exemplo. Apesar dessas iniciativas, porém, nos dias atuais ainda se observa a existência de concepções relativas ao papel da Educação do Campo

bastante distintas: o projeto oficial, feito em nome das relações hegemônicas, que acaba por compactuar com os interesses da elite vigente, e um projeto popular, defendido pelos movimentos sociais e representações camponesas, que busca atender as necessidades básicas do povo do campo (OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, o Ensino de Geografia em Escolas do Campo deve conduzir os alunos à compreensão das relações estabelecidas no campo nos diferentes períodos e do fato de que as atuais características e estruturas do espaço brasileiro são frutos de um processo histórico, de forma a se considerar o campo como um território marcado pela expressão de um povo que o (re)constrói cotidianamente, por meio de lutas relativas à reafirmação de sua identidade camponesa. Pela afirmação de Vesentini (1992), relativa ao Ensino de Geografia nas escolas, de um modo geral, pode-se inferir o potencial para as particularidades presentes na perspectiva escolar desse conhecimento, no contexto da Educação do Campo:

Consiste em uma Geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através desse estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a nacional e a local, podendo então se posicionar conscientemente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças. (VESENTINI, 1992, p. 89)

A compreensão da realidade não é um objetivo exclusivo da Geografia. Entretanto, buscar fazê-lo pela dimensão espacial – o que é propriamente geográfico – provê uma nova perspectiva de análise, mais efetiva. Nesse sentido, no âmbito escolar, esse intento pode ser alcançado por meio das categorias e subcategorias analíticas da Geografia – espaço, território, lugar, região e paisagem, notadamente em todas suas interrelações e conexões (MOREIRA, 1987).

A abordagem geográfica da realidade no âmbito escolar, ao ser efetuada com base em seus conceitos e categorias, possibilita considerar a realidade socioespacial e as particularidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, deve ser assinalada como um processo de construção do conhecimento geográfico, a partir da compreensão da realidade e não por meio de conteúdos vazios, explicações simplistas, reducionistas e distantes da realidade vivida. Desse modo, a contextualização de conteúdos didáticos precisa ser sistematizada na perspectiva de reconhecimento e valorização dos sujeitos envolvidos na

relação de ensino/aprendizagem num dado território, para que seja significativa e possa contribuir para a formação humana (OLIVEIRA, 2011).

É neste contexto que o Ensino de Geografia pode auxiliar no fortalecimento de um projeto político de Educação do Campo que dialogue com a realidade social. É nessa perspectiva, também, que o Ensino de Geografia assume um importante papel, pois é por meio da educação contextualizada com essa realidade

(...) que acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. (FERNANDES; MOLINA, p. 9, 2004)

É possível afirmar, então, que a Geografia pode contribuir para a Educação do Campo, posto que, de acordo com Caldart (2004), ela é capaz de auxiliar os indivíduos “(...) para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos e da direção dos seus destinos” (CALDART, 2004, p. 149). Apesar de possuírem contextos e tempos de reflexão e criação distintos, a Educação do Campo, as Escolas do Campo e o Ensino de Geografia buscam refletir acerca do campo como um território de disputas e contribuir para o seu fortalecimento e de seus sujeitos. Assim, conforme afirma Vesentini (1992), “(...) não devemos deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de ‘boias-frias’. Não podemos deixar de trabalhar a questão da violência policial para alunos da periferia dos grandes centros urbanos” (VESENTINI, 1992, p. 58).

A relação entre Educação do Campo e Ensino da Geografia, portanto, mostra-se profícua. Nesse sentido, quando o ensino se orienta pela realidade do educando, percebe-se a possibilidade de recuperação e potencialização do vínculo entre a formação humana e a produção material da existência dessa população. Tal fato, por si só, tende a fortalecer a Educação do Campo, que deve considerar toda bagagem trazida pelo aluno, por meio de seus conhecimentos e vivências compartilhados como sujeitos do campo, em um determinado território.

É necessário ressaltar o enfoque em uma Geografia que considere todas as situações anteriormente negadas, inferiorizadas e silenciadas pelo modo de produção capitalista, capaz de construir um novo pensamento, uma nova *práxis*. Nem a ciência geográfica nem tampouco

a perspectiva escolar desse conhecimento podem omitir ou negligenciar os povos do campo. Ao contrário, devem, em conjunto com eles, auxiliar na materialização de uma Educação do Campo comprometida com o espaço de lutas campesino. Assim, a Geografia estará “(...) comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação” (OLIVEIRA, 1994, p.143).

Para além de medidas compensatórias, é necessário compreender a Educação do Campo como a expressão de um povo em movimento de libertação, caracterizada pela luta, pela resistência, que vê na educação uma possibilidade de (re)criação das suas histórias e sua (re)produção social (ALVES e MAGALHÃES, 2008). Assim, a Geografia pode contribuir com temas e conteúdos que vão de encontro às necessidades reais dos sujeitos do campo; é sobre esses conteúdos que vamos tratar com maior cuidado no próximo item.

1.6.1 Os conteúdos estaduais oficiais: o CBC de Geografia para o Ensino Médio

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), foram implementados no estado de Minas Gerais pela Resolução SEE nº 666, de 7 de abril de 2005, cujo caput afirma que a resolução “Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais, que oferecem os anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (RESOLUÇÃO SEE Nº 666, 2005). Os documentos de referência para a sua construção foram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC⁹) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN¹⁰).

Os CBCs abordam os conteúdos básicos e as competências e habilidades que são consideradas necessárias à formação dos alunos. Dessa forma, apresentam, primeiramente, o eixo temático, tema e subtemas e, posteriormente, os tópicos/habilidades principais a serem

⁹ De acordo com o documento, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...) de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC – MEC, 2018).

¹⁰ Os PCNs são diretrizes que servem como referência para estados e municípios na construção dos currículos. Além dos conteúdos, trazem também procedimentos e atitudes que podem ser seguidos por professores na sala de aula. Não é um documento obrigatório, mas foram amplamente adotados e são a base para a construção de muitos materiais didáticos adotados atualmente.

trabalhados no interior daquela temática, bem como as habilidades detalhadas que se esperam que os alunos alcancem ao final do desenvolvimento do conteúdo.

FIGURA 01 – Exemplificação da estrutura de apresentação do CBC – MG

<p>Eixo Temático VII Mutações no Mundo Natural</p> <p><i>Tema 7 : A Relação Sociedade e Natureza em Questão</i></p> <p><i>Subtemas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Regiões hidroconflitivas do planeta Terra</i> • <i>Desertificação climática, desertificação ecológica</i> • <i>Megadiversidade brasileira: mito ou realidade?</i> <p><i>Quadrilátero Ferrífero: domínios da natureza e políticas ambientais</i></p>	
TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES
<p>26. Recursos hídricos</p> <p>26.1. Avaliar os acordos e controles da gestão ambiental da água.</p>	<p>26.1.1. Analisar as políticas públicas em nível nacional e internacional para o resguardo do patrimônio ambiental do planeta.</p>

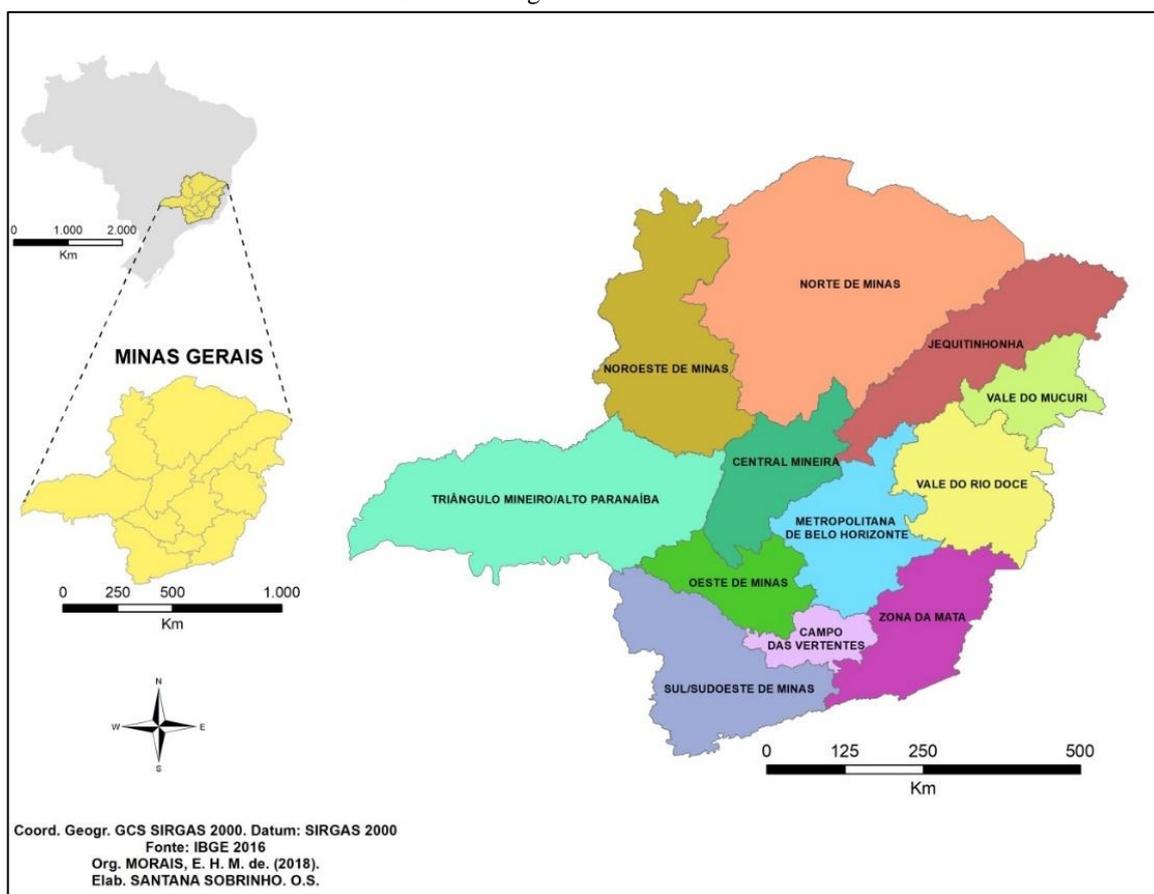
Fonte: CBC. Adaptado por Morais (2018).

As páginas iniciais do CBC de Geografia para o Ensino Médio enfatizam que a seleção de conteúdos é guiada por critérios científicos (pluralidade de abordagens e entendimento do espaço geográfico), tecnológicos (modernização econômica aliada às questões ecológicas) e pedagógicos (conceitos, procedimentos e atitudes). Observa-se, assim, que tal seleção desconsidera ser a escola urbana ou do campo, estar localizada em grandes, médias ou pequenas cidades, as diferenças culturais regionais, entre outros aspectos. Mesmo sendo um currículo único, básico, a ser adotado em todas as escolas públicas do estado de Minas Gerais, o CBC não aborda/cita as especificidades locais nem tampouco as diversidades regionais presentes em um estado com 853 municípios. É nesse contexto que o Campo, as Escolas do Campo e os seus sujeitos acabam por ter em mãos uma série de conteúdos básicos, que são idênticos aos selecionados para as escolas urbanas, aspecto que não é novidade nas políticas educacionais brasileiras.

Para um melhor entendimento dessas questões, cabe aqui apresentar a divisão regional do estado de Minas Gerais, apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em meados da década de 1990. Esse estudo foi realizado a partir de levantamento

bibliográfico sobre a história social, de povoamento e análises cartográficas, e buscou associar critérios de homogeneidade e, ao mesmo tempo, de interdependência. Sendo assim, o estado foi dividido em doze Mesorregiões, sendo elas: Noroeste, Norte, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste, Sul/Sudoeste, Campo das Vertentes e Zona da Mata (IBGE, 1990), que podem ser visualizadas no mapa a seguir.

MAPA 02 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais



As divisões micro e mesorregionais são importantes para um planejamento regional e/ou estadual. Porém, é também fundamental a compreensão do contexto municipal. Nessa relação, se as micro e mesorregiões não forem, de fato, representativas da realidade, essa divisão pode prejudicar o planejamento e a execução de políticas de intervenção socioespacial a nível regional e local (DINIZ; BATELLA, 2005).

É importante lembrar que, no que diz respeito à adaptação de acordo com a realidade local, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de

1996), o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, bem como o Decreto estadual nº 46.218, de 15 de abril de 2013, referente às Diretrizes Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais, exaltam que a educação deve estar vinculada à prática social, permitindo a adaptação do currículo e carga-horária, por exemplo, à realidade das localidades onde as escolas estão inseridas, bem como aos ciclos agrícolas, aos períodos de seca/chuva, entre outros. Porém, na maioria das vezes, essa adaptação acaba por não se efetivar; por conseguinte, a autonomia das escolas é relativa.

A autonomia relativa das Escolas do Campo se deve ao fato de que, mesmo com a liberdade legal de adaptação dos tempos e espaços escolares, em grande parte das vezes ela não se concretiza em uma liberdade/possibilidade real. Permite-se a adaptação dos horários escolares, mas, por exemplo, não são disponibilizadas linhas de transporte escolar específicas e em número suficiente para atender as escolas em regime diferenciado; existe a possibilidade da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, porém não são oferecidas as garantias financeiras e de infraestrutura para essa implementação, como banheiros, alojamento, alimentação, entre outros; existe a possibilidade de seleção de conteúdos diferentes dos propostos, porém, nas avaliações institucionais em larga escala e em concursos de alcance nacional, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os conteúdos cobrados são aqueles previamente selecionados e colocados como a base para o desenvolvimento das disciplinas.

Nesse contexto, Arroyo (1999) afirma que se pensa na Escola e na professora do campo simplesmente para que eles façam a adaptação dos calendários, a transposição de conteúdos e/ou que considerem os regionalismos. Entretanto, as propostas e conteúdos são iguais e devem ter a mesma finalidade que é “habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado” (ARROYO, 1999, p. 15). Na verdade,

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? Para acompanhar sua dinâmica as transformações por que estão passando? Não estou querendo cair no romantismo cultural nem no saudosismo. Não é isso. É ao contrário. É entender que há determinadas matrizes que são próprias do campo. Mais ainda, que são próprias do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que se está perdendo (ARROYO, 1999, p. 16).

Pensando na particularidade desta pesquisa, constatamos que a EFAN e o município de Natalândia, localizados na mesorregião do Noroeste de Minas Gerais, possuem características bastante específicas de formação, constituição e reprodução, conforme dados apresentados anteriormente. Constatamos que a EFAN, em particular, e as EFAs mineiras, em geral, apesar de estarem atreladas a diretrizes e políticas educacionais estabelecidas em nível nacional e pelo Estado de Minas Gerais, possuem uma organização e autonomia (mesmo que relativa) diferenciada e têm, na adoção da Pedagogia da Alternância, uma possibilidade de ação e de adaptação dos tempos e espaços escolares. Esse fato tende a reduzir, em parte, os efeitos das políticas e propostas homogeneizadoras. Por outro lado, porém, a Pedagogia da Alternância não garante, por si só, um rompimento com as políticas educacionais generalizantes adotadas no contexto da Educação do Campo e das Escolas do Campo. Essa menor generalização, se acontece, tampouco diminui a necessidade de compreensão e conhecimento das especificidades locais e da ação conjunta com os sujeitos camponeses.

Entendemos, portanto, que o currículo e seus conteúdos são fundamentais na busca pela relação entre os conteúdos e a realidade local no contexto da Educação do Campo. É eminente a necessidade da construção de um currículo que seja coerente com as necessidades, os desejos e aspirações das Escolas do Campo e de seus sujeitos. Uma mera adaptação, quando ocorre, acaba por não contemplar toda a diversidade do campo e por reproduzir perspectivas e visões depreciativas do campo e do camponês. Assim, a partir da apresentação dos conteúdos básicos selecionados no estado de Minas Gerais para o Ensino de Geografia, buscaremos refletir acerca desse processo especificamente na relação com a Educação do Campo na ciência geográfica.

1.6.2 O currículo oficial de Minas Gerais: a definição dos conteúdos na relação entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo

Se entendermos os currículos enquanto seleção de elementos culturais, conforme afirma Saviani (2003), a definição de seus contornos é uma escolha dentre muitas possíveis. Nesse contexto, sua elaboração e implementação acabam por se tornarem processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas (SAVIANI, 2003). No que se refere especificamente à Geografia, os conteúdos presentes no currículo prescrito e veiculado pela disciplina no decorrer do tempo são resultados de uma seleção em nada imparcial. De todo o

universo de conhecimentos geográficos disponíveis, o que temos observado é a legitimação de alguns conteúdos que, historicamente, contribuem para a consolidação e reprodução de uma visão de mundo das elites dominantes ou que melhor atendem a seus interesses hegemônicos (ROCHA, 1996).

Evidentemente, existiram e existem processos de resistências que, apesar de não terem conseguido se sobrepor ao modelo hegemônico oficial, conseguiram se fazer presentes nos currículos que se materializaram nas práticas efetivadas nas salas de aula. Tais currículos, desde a sua construção até a sua aplicação, devem ser entendidos como processo, pois envolvem uma multiplicidade de relações, explícitas ou implícitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente (SAVIANI, 2003 *apud* SACRISTAN, 1998).

Decidimos tratar, neste momento, apenas dos conteúdos que constam no CBC de Geografia do Ensino Médio, pois são estes os que estão diretamente vinculados aos currículos de Geografia adotados nas escolas mineiras e, em especial, na EFAN. Os conteúdos são abordados/apresentados a partir da sua divisão em oito eixos temáticos, sendo quatro denominados centrais, e outros quatro, complementares. Os eixos centrais são considerados como fundamentais e devem estar presentes nos currículos escolares. Já os complementares, de acordo com o documento, podem ser adaptados de acordo com a realidade de cada escola. Assim, apresentamos os eixos centrais, com discriminação dos temas gerais, bem como os tópicos específicos, a seguir:

- **Eixo Temático I** – Problemas e Perspectivas do Urbano. A ênfase é dada ao processo de urbanização contemporâneo. São considerados os seguintes tópicos: 1 - Espaço urbano; 2 - Cidade e metrópole; 3 - Território e territorialidade; 4 - Redes e região.
- **Eixo Temático II** – Transformações do Mundo Rural. Enfatiza as novas territorialidades no campo. Os tópicos considerados básicos são: 5 - Espacialidade rural; 6 - Produção e tecnologia no campo; 7 - Desenvolvimento sustentável no campo.
- **Eixo Temático III** – Mutações no Mundo Natural. Busca uma abordagem articulada entre o social e o físico em Geografia, e coloca em questão a relação entre sociedade e

natureza. Os tópicos são os seguintes: 8 - Fontes de energia; 9 - Ordem Ambiental Internacional; 10 - Aquecimento global; 11 – Domínios da Natureza do Brasil.

- **Eixo Temático IV** – Os Cenários da Globalização e Fragmentação. Tem como foco as novas fronteiras do capitalismo global. Os tópicos selecionados são os seguintes: 12 - Globalização e regionalização; 13 - Comércio internacional; 14 - Reordenamento do território.

Os eixos complementares possuem as mesmas temáticas dos centrais, porém com tópicos específicos distintos, tal como se segue:

- **Conteúdos Complementares Eixo Temático V** – Problemas e Perspectivas do Urbano. Tópicos: 15 - Produção e consumo; 16 - Políticas públicas Urbanas: o público e o privado; 17 - Espacialidade urbana; 18 - Gestão da cidade.
- **Conteúdos Complementares Eixo Temático VI** – Transformações do Mundo Rural. Tópicos: 19 - Trabalho no campo; 20 - Estrutura fundiária; 21 - Territorialidades no campo; 22 - Relação campo e cidade; 23 - Reforma agrária e movimentos sociais; 24 - Espaço rural; 25 - Diversidade cultural.
- **Conteúdos Complementares Eixo Temático VII** – Mutações no Mundo Natural. Tópicos: 26 - Recursos hídricos; 27 - Padrão de produção e consumo; 28 - Dinâmica terrestre; 29 - Desertificação; 30 - Diversidade biológica.
- **Conteúdos Complementares Eixo Temático VIII** – Os Cenários da Globalização e Fragmentação. Tópicos: 31 - Terceiro Setor; 32 - Fluxos econômicos; 33 - Desterritorialização e Redes de Solidariedade; 34 - Fronteiras; 35 - Sociedade da Informação.

Apesar de não especificar quais os conteúdos adequados/adaptados à realidade das Escolas do Campo, o CBC de Geografia aborda, nos eixos que tratam das “Transformações do Mundo Rural” (eixos II e VI), as habilidades que considera necessárias para o conhecimento dos alunos, a partir de temas diretamente ligados à realidade do Campo e dos sujeitos camponeses. Pode-se considerar, ainda, que os temas presentes no Eixo Complementar VI, no que se refere à relação com a Educação do Campo, estão ainda mais conectados à realidade dos sujeitos camponeses, principalmente quando permitem a

abordagem do mundo do Trabalho, Estrutura Fundiária, as Territorialidades, a Reforma Agrária e os Movimentos Sociais Camponeses. Cabe ressaltar aqui, também, as relações entre campo e cidade, tão imbricadas na atualidade e que influenciam diretamente a dinâmica do campo e do sujeito camponês.

De maneira geral, todos os outros eixos e seus respectivos conteúdos apresentam ligações com o Campo e com a realidade dos seus sujeitos, direta ou indiretamente. Essa ligação, na nossa compreensão, depende de uma série de elementos que vão desde a construção do currículo, a sua implementação na sala de aula e a relação estabelecida entre as áreas e os conteúdos. É justamente nesses momentos que se evidencia a importância da direção escolar, da coordenação pedagógica e, fundamentalmente, do professor(a).

Em relação ao papel do professor, cabe aqui levantarmos alguns pontos fundamentais e que estão intimamente ligados entre si, a saber: a formação do professor (inicial e continuada), especificamente, do profissional de Geografia, para atuar em Escolas do Campo, e, também, a prática pedagógica adotada em sala de aula, onde refletimos acerca da seleção dos conteúdos e de como eles são construídos no processo de ensino-aprendizagem. Quando nos referimos especificamente à Geografia, por um lado, professores com formação mais antiga, em sua maioria, estão atrelados a uma visão fragmentada da disciplina, que estudaram há muitos anos, e que tinha como base a memorização e descrição. Por outro lado, aqueles que entraram na rede mais recentemente não raro sofrem devido a uma formação inicial precária. A formação desses professores está estruturada em cursos de licenciatura curta com complementação pedagógica em Geografia. Sendo assim, já se inicia o processo de ensino de maneira fragilizada, pois o professor não tem clareza do seu papel, num momento em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa são determinantes no processo de ensino-aprendizagem (CASTELLAR, 2015).

A formação para atuar em Escolas do Campo trata de uma realidade ainda mais complexa, primeiramente devido ao embate entre os distintos projetos de desenvolvimento do campo no país que, por um lado, recebem uma grande pressão por parte de organismos multilaterais contrários à implantação de políticas de Ensino Superior para a população camponesa e, por outro, têm nos movimentos sociais importantes elementos de luta para sua afirmação e implantação. Nessa perspectiva, Molina (2015) deixa claro que

Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes (MOLINA, 2015, p. 05).

É preciso enfrentar os dados históricos que trazem à tona a precária formação dos professores que atuam nas escolas no meio rural, posto que aproximadamente 61% do total de profissionais não possuem formação em nível superior, o que significa que aproximadamente 178 mil professores atuam no campo sem uma formação adequada (MOLINA; SÁ, 2011). Nesse sentido, as experiências das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC¹¹) buscam suprir essas carências históricas na formação dos sujeitos camponeses e objetivam a preparação dos professores para, além da docência, atuarem na gestão dos processos educativos escolares e comunitários (MOLINA, 2015). Para que as Licenciaturas em Educação do Campo alcancem seus reais objetivos, a permanente presença e ação dos movimentos sociais é imprescindível, pois, conforme afirma Molina (2015),

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam (MOLINA, 2015, p. 12).

Assim, a qualidade da formação do professor é fundamental, portanto, para que sua atuação docente seja autônoma e lhe permita decidir sobre o que será dado e como acontecerá o processo de aprendizagem. Tanto os conteúdos escolhidos como os procedimentos utilizados são responsáveis por definir os tipos de conhecimentos produzidos (CASTELLAR, 2015), de forma que sua seleção deve ser realizada pelo professor, que, por sua vez, deve apoiar-se em uma análise do conhecimento já elaborado do que se deseja ensinar, de acordo

¹¹ A organização curricular da LEDOC prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, com o objetivo de articulação intrínseca entre educação e as realidades específicas, evitando que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo e facilitando o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo (MOLINA; SÁ, 2011). Tem, na matriz curricular, uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e; Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

com a realidade em que a escola, os alunos e os próprios professores estão inseridos. Sendo assim, é fundamental que se tenha claro os critérios do que seja o básico e fundamental ao se pensar no Ensino de Geografia, e, para tanto, é preciso ter clareza do que é uma análise geográfica (CALLAI, 2015).

O aspecto fundamental que conecta a Educação do Campo e o Ensino de Geografia, pois, é conhecer a realidade dos sujeitos camponeses e colocá-la em evidência, para um Ensino de Geografia que possa contribuir para o fortalecimento da cultura camponesa e, conseqüentemente, do camponês e dos seus territórios. Essa clareza permite a compreensão do Campo e do camponês como sujeitos do processo educativo e, mais especificamente, do Ensino de Geografia, de modo a ajudar na busca pela construção de um currículo que, de fato, represente os verdadeiros desejos, anseios e necessidades da população camponesa.

Além disso, em sua prática pedagógica, o professor deve estar atento às condições de existência dos próprios alunos, considerando-os em suas especificidades como pontos de partida do processo de ensino-aprendizagem, o que permite a compreensão do espaço geográfico a partir de diferentes perspectivas e escalas de análise. Em outras palavras, é preciso estabelecer a vivência em uma prática pedagógica que permita que os alunos, cada um no seu tempo, adquiram autonomia no processo de (re)construção do conhecimento (PONTUSCHKA, 2000).

Por fim, cabe ressaltar que, mesmo com uma formação inicial que permita essa autonomia, do ponto de vista do conhecimento da ciência geográfica e dos caminhos metodológicos, dentre os quais seleção dos conteúdos e a organização dos currículos, Pontuschka (2000) ressalta que, se o professor trabalhar disciplinarmente, de maneira a isolar a sua disciplina, não conseguirá alcançar mudanças significativas na maneira como o seu aluno percebe o mundo. Por conseguinte, permanecerá distante dos objetivos reais do Ensino de Geografia.

CAPÍTULO 2 – POR ONDE ANDOU A PESQUISA? TRILHANDO OS CAMINHOS, FAZENDO ESCOLHAS

*A educação do campo do povo agricultor
precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator
precisa educador pra tocar conhecimento
o maior ensinamento é a vida e seu valor
(Gilvan Santos)*

Um caminho fundamental na busca pela compreensão da influência do Ensino de Geografia na Educação do Campo e, especificamente, nas Escolas do Campo situadas no território mineiro, é o olhar sobre o cotidiano dessas instituições e localidades, para que seja possível, assim, o conhecimento, o entendimento e a leitura crítica de todo o processo, desde a sua constituição até a dinâmica estabelecida nos dias atuais. Nesse sentido, para alcançar os objetivos traçados nesta investigação, pela pesquisa participante, organizada e realizada sob o olhar da pesquisa qualitativa, apresentamos os caminhos escolhidos para seu desenvolvimento, bem como os percalços enfrentados e as mudanças de direção, necessárias ao alcance dos objetivos deste estudo. Ressaltamos que os sujeitos participantes, fundamentais antes, durante e depois do caminhar deste trabalho, ensinaram-nos a sermos, acima de tudo, Sujeito, Ser Humano e Professor.

2.1 Pesquisa qualitativa e pesquisa participante

Nossa escolha pela pesquisa participante se justifica por esta ofertar meios para responder aos problemas apresentados no contexto em que os sujeitos vivem e, em especial, por articular-se a partir de elementos que buscam uma ação transformadora (BRANDÃO; BORGES, 2007). Dessa forma, a pesquisa participante nos auxiliou na busca pela resolução dos problemas reais, para os quais os procedimentos convencionais pouco contribuíram, devido as suas limitações ou interesses.

Na pesquisa participante, conforme afirma Brandão e Borges (2007),

(...) a relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-

sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Faz-se necessária, portanto, uma ação por parte das pessoas inseridas no processo investigativo, pois a reflexão e a ação social sobre os problemas estão centradas no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (BALDISSERA, 2001). Nesse contexto, a pesquisa participante busca a orientação de uma ação emancipatória de grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas, e pode ser vista, também, como forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. As questões e os desafios que surgem ao longo de ações sociais definem os caminhos a serem escolhidos na pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007). Com isso, ampliar o conhecimento dos pesquisadores, o nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos e, as transformações sociais tornam-se, também, objetivos.

O grande desafio metodológico das pesquisas sociais e, mais especificamente da pesquisa participante, consiste na sua fundamentação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida a partir de um olhar mais aberto, amplo, fugindo de uma ciência positivista, funcionalista ou quaisquer outros rótulos que se lhe possa atribuir. Ao mesmo tempo, é necessária atenção para que se evite exageros na concepção e organização de pesquisas alternativas, para não se cair no abandono do ideal científico ou na manipulação política (BRANDÃO; BORGES, 2007; THIOLENT, 1996; BALDISSERA, 2001).

Algumas das principais estratégias utilizadas pela pesquisa participante são os seminários, entrevistas coletivas e individuais, questionários, observação, diários de campo, histórias de vida, entre outros. Como afirma Triviños (1987), toda pesquisa pode ser quantitativa e qualitativa ao mesmo tempo, sendo que uma possibilidade não exclui a outra. Para o autor, o que ocorre em grande parte das vezes é que uma investigação com base na análise estatística, por exemplo, pretende alcançar dados objetivos e atém-se exclusivamente a dados estatísticos. É importante deixar claro, portanto, que é possível articular dados quantitativos, estatísticos e qualitativos, mas o processamento estatístico nunca é suficiente e

requer sempre uma função argumentativa para dar relevo e conteúdo social às interpretações (THIOLLENT, 1996).

Portanto, em uma pesquisa, não devemos estar condicionados por uma teoria, isto é, ir a campo para confirmar o que previamente já se imaginava conhecer. A teoria tem um papel fundamental e é ela, juntamente com as experiências adquiridas antes e durante a pesquisa, que possibilitou as reflexões sobre todo o caminhar da investigação. Cada sujeito apresenta especificidades que devem ser consideradas e valorizadas no decorrer do estudo, e é por meio de uma perspectiva qualitativa de pesquisa que conseguimos percebê-las.

De acordo com Triviños (1987), existem pelo menos duas grandes dificuldades para se definir pesquisa qualitativa, a primeira das quais se deve à abrangência do conceito e às especificidades da sua ação, enquanto a segunda emerge dos suportes teóricos fundamentais que são utilizadas nesse tipo de pesquisa. Porém,

(...) essa dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem a sua existência. Por ora, serão assinalados dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Nessa perspectiva, ao buscar o entendimento sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o termo só veio a ser utilizado nas ciências sociais a partir do início dos anos setenta. Para os autores, investigação qualitativa é “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 16). Os dados são considerados qualitativos quando possuem uma riqueza de detalhes relacionados a pessoas, lugares, fatos, expressões e conversas, sendo estes de complexo tratamento estatístico. As questões buscam investigar toda a complexidade dos fenômenos, inseridos em seu contexto de ocorrência. Assim, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente,

(...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 16)

Dessa maneira, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito enquanto elemento fundamental do seu estudo, utiliza-se de técnicas e métodos específicos, que valorizam o sujeito que participa da pesquisa e que forneceu as informações. Nesse sentido, como aborda Triviños (1987),

(...) talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o método de *análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. E isto sem desconhecer a importância de outros meios que, como as *autobiografias*, os *diários íntimos*, as *confissões*, as *cartas pessoais*, etc., podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Todas as técnicas e métodos de coleta e análise das informações empíricas anteriormente citadas, ainda de acordo com o autor, exigem o que não necessariamente ocorre em uma pesquisa na abordagem quantitativa, tal como a atenção especial e a valorização do sujeito participante, um cuidado do próprio investigador e uma valorização das notas de campo. Diante desses apontamentos, faz-se necessário buscar as especificidades presentes na abordagem qualitativa, características essas trabalhadas, nesta pesquisa, por Bogdan e Biklen (2004), consideradas fundamentais para o investigador que busca adotar essa perspectiva.

Uma de suas características é valorização do contexto natural, pois acredita-se que o sujeito é influenciado pelo contexto em que está inserido. Esse aspecto coloca o investigador em contato direto com o campo de estudo, que é considerado enquanto instrumento principal da investigação. Dessa forma, o que o investigador observa é extremamente importante na coleta dos dados e para sua posterior análise.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso dos registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados (...). Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48).

Além disso, a investigação qualitativa é essencialmente descritiva, sendo necessária uma descrição exaustiva e pormenorizada dos fatos observados. De acordo com os autores,

este é um método muito eficaz quando se pretende que nenhum detalhe encontrado escape em algum momento da investigação e/ou análise das informações. Assim,

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, ao local de estudo (...). A abordagem na investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 48-49).

Portanto, é necessário ressaltar que devem ser descritos todos os elementos encontrados que podem fornecer informações importantes para a interpretação dos dados, tais como elementos da fala (pausa, risos, observações), expressões gestuais, possíveis dúvidas, entre outros; tais elementos se fazem presentes tanto nos sujeitos participantes da pesquisa como no próprio investigador.

Arelada a essas duas características, Bogdan e Biklen (2004) apresentam uma terceira, enfatizando que os investigadores que trabalham na perspectiva qualitativa devem prestar atenção mais ao processo de construção dos fenômenos do que aos próprios resultados, ou seja, os investigadores devem estar atentos à análise de todo o percurso de constituição do fenômeno estudado. Esse fato pode levar a interpretações para além dos resultados encontrados no estudo.

As interpretações de cada fato são construídas à medida que as informações empíricas coletadas vão se relacionando, portanto, não existem hipóteses prévias que devem ser verificadas e confirmadas. Assim, de acordo com a quarta característica da investigação qualitativa, a teoria é constituída de baixo para cima, isto é, a teoria sobre o sujeito do estudo não é produzida anteriormente e levada para ser testada a campo, mas se constrói no próprio campo, durante a pesquisa, a partir do contato com os sujeitos. Portanto,

Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quando que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (...). O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 50).

A última característica elencada pelos autores é a importância do significado na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados na maneira como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas. Assim, é necessário buscar entender o fenômeno estudado através do olhar dos sujeitos envolvidos, através da adoção de procedimentos que levem em consideração as experiências, vivências e pontos de vista do próprio sujeito, mediados através do diálogo. Nessa perspectiva, existem diferentes tipos de estudos e procedimentos a serem adotados. A escolha implica na adoção de métodos e procedimentos específicos, variando de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

O surgimento e avanço da proposta da abordagem qualitativa da pesquisa, de acordo com Triviños (1987),

(...) facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas (...). E sem maior reflexão, eles decidiram eliminar toda possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação e em todos os aspectos possíveis de estudar o sistema educacional. Abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Ainda nessa perspectiva, é claro que existem diferenças no que se refere às bases teóricas, procedimentos de coleta e análise das informações empíricas, entre outros. Nesta investigação, consideramos de extrema importância o olhar dos sujeitos envolvidos, levando em conta os objetivos propostos. Desse modo, buscamos adotar procedimentos que levassem em consideração suas histórias, experiências, suas vivências individuais e coletivas, bem como os seus diferentes pontos de vista. Algumas das principais estratégias utilizadas foram as histórias de vida, os grupos focais ou rodas de conversa, reuniões coletivas, entrevistas individuais, observações no cotidiano dos sujeitos e o diário de campo.

É necessário, aqui, especificar o caminho percorrido até o momento de escrita deste trabalho, cuja importância reforçamos, considerando todas as dificuldades e pessoas encontradas no percurso, pois a investigação foi desenvolvida em conjunto com os sujeitos envolvidos no cotidiano da EFAN: alunos do Ensino Médio, monitores, gestores, coordenadores pedagógicos, integrantes da comunidade e articuladores estaduais e nacionais.

2.2 O caminho trilhado: entre espaços e tempos de formação

Esta investigação de base qualitativa foi realizada por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da EFAN, do Currículo Básico Comum (CBC), produzido pela SEE/MG, bem como do diário de campo, que registrou as observações de aulas, atividades extraclasse desenvolvidas, sentimentos e impressões. Além disso, também foram adotados como procedimentos de pesquisa: entrevista semiestruturada com o professor da disciplina de Geografia, o coordenador pedagógico, a supervisora do Ensino Médio e duas lideranças da comunidade; grupo focal, aqui denominado de roda de conversa, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além disso, participamos de outros momentos de formação, a partir do convite da instituição. Essas ações foram realizadas durante dois anos, a partir de agendamento prévio, ou por solicitação da própria escola. A duração desses momentos variou entre um e cinco dias de inserção na escola.

Inicialmente, para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se um aprofundamento teórico a partir de uma revisão bibliográfica e documental sobre os diferentes temas que permeiam essa investigação, em periódicos, livros, teses e dissertações e órgãos que estudam o assunto. Buscamos encontrar, nestas fontes, informações ou estudos já desenvolvidos que pudessem contribuir para a estruturação de nossos fundamentos. Por exemplo, o conhecimento da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) permitiu um maior entendimento e apropriação do processo histórico da constituição das EFAs, bem como dos seus objetivos e propostas.

Iniciada a pesquisa de campo, realizamos duas visitas à EFAN nos meses de julho e agosto de 2016. O objetivo da primeira era conhecer a escola, apresentar a pesquisa para o coordenador pedagógico e para a direção da instituição e, também, discutir a viabilidade, ou não, de seu desenvolvimento. Após uma sinalização positiva para o desenvolvimento por parte da gestão escolar, foi realizada uma segunda visita, já no mês seguinte, para a produção de informações empíricas e análise de documentos. Esse momento foi de suma importância para um melhor entendimento do contexto histórico de surgimento criação da instituição, bem como para o conhecimento dos seus princípios, objetivos e metas. Entre os documentos analisados, encontra-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do biênio 2016/17 e o Estatuto da AEFAN.

Durante o acompanhamento do cotidiano da escola, a análise do material didático utilizado pelo professor da disciplina de Geografia do Ensino Médio também seria realizada, pois buscava-se o entendimento do embasamento teórico e do percurso metodológico adotado como base para as aulas e atividades propostas. Porém, a escola não adota um material didático específico (livro didático) e a seleção/estruturação dos conteúdos fica a cargo do próprio professor, sob orientação da supervisão e coordenação pedagógica, tendo como base o documento oficial CBC de Minas Gerais, que especifica os conteúdos a serem estudados nos diferentes níveis de ensino. No caso específico da disciplina de Geografia, não existia¹² nenhum material didático (livro, apostila, texto, entre outros) sistematizado, nem pelo professor nem pela coordenação pedagógica. Esse fato traz diversas implicações, que serão discutidas posteriormente no decorrer deste trabalho.

Durante todos os momentos da pesquisa, buscamos atentarmo-nos à dinâmica da EFAN. Sendo assim, foi de fundamental importância a construção de um diário de campo, onde foram registrados todos os comentários, sentimentos, indagações, pensamentos e impressões. O diário também foi utilizado no decorrer deste trabalho como um instrumento de investigação e, nesse sentido, se constituiu como um dos principais documentos-base da análise documental e da pesquisa no geral.

A qualificação do projeto de tese foi realizada no dia 03 de dezembro de 2016. Após a aprovação, e a decorrente incorporação das sugestões efetuadas, naquela ocasião, pelos membros da banca examinadora, que resultaram em adaptações no percurso e no embasamento teórico da pesquisa, retornamos ao campo para apresentar oficialmente o trabalho aos educandos, monitores, funcionários e pessoas da comunidade (pais, responsáveis e membros da AEFAN). A apresentação ocorreu em momentos distintos, quando esses grupos estavam reunidos por diferentes motivos (reuniões, assembleias e aulas). Esses momentos foram fundamentais na busca pelo empoderamento dos indivíduos e por torná-los sujeitos, de fato, da pesquisa.

Já no ano de 2017, nos meses de março e abril foram realizadas as entrevistas com dois representantes da comunidade do Assentamento Saco do Rio Preto e Mamoneiras, com o

¹² Essa nota é necessária, pois, no início do ano letivo de 2018, a EFAN adotou o material didático produzido pelo Sistema COC de ensino. Apesar de algumas considerações que serão realizadas posteriormente no trabalho, o período de levantamento das informações empíricas foi anterior a essa adoção.

objetivo principal de compreender como se deu a apropriação do território local pelos sujeitos. Esses representantes são participantes ativos das ações da comunidade via associação, como também da construção da escola e no cotidiano escolar da EFAN nos dias de hoje. Suas histórias de vida possibilitaram a organização e compreensão de algumas trajetórias individuais e coletivas da comunidade e indicaram os caminhos percorridos na luta pela terra e na constituição dos assentamentos, a importância da construção da escola e da sua consolidação no território da comunidade e o processo de fortalecimento da Educação do Campo na região.

Também nesse período foi realizada a entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico e a supervisora do Ensino Médio da EFAN. Entre outros objetivos, as entrevistas foram efetuadas a fim de entender como a trajetória de criação da escola contribuiu para o fortalecimento da Educação do Campo e do território da EFAN no noroeste de Minas Gerais. Além disso, discutiu-se, também, a estrutura funcional da escola, as atividades desenvolvidas, os princípios metodológicos, além da importância do Ensino da Geografia e como ele é desenvolvido na EFAN.

Após conhecer um pouco mais sobre a história da construção e apropriação da EFAN e sobre o território dos assentamentos no município de Natalândia/MG, bem como sobre a estrutura e funcionamento da escola, nosso olhar voltou-se ao Ensino de Geografia. É claro que, a todo o momento, a Geografia estava inserida nas ações desenvolvidas pela pesquisa, mas era necessário um aprofundamento para a compreensão de algumas questões que ainda se faziam presentes.

Inicialmente, foi realizada a entrevista com o único monitor da disciplina de Geografia da escola, cujo objetivo era compreender quais os conteúdos desenvolvidos e a metodologia adotada pelo monitor. Buscou-se, também, o entendimento do professor quando tratamos da relação entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo desenvolvida na proposta da escola, bem como a importância dessa relação na formação dos alunos.

Após a entrevista, foi realizada a inserção pontual em algumas aulas e atividades realizadas na disciplina de Geografia na turma do 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de observar, entre outros elementos, o conteúdo trabalhado na disciplina, as práticas pedagógicas adotadas pelo professor, as relações construídas no cotidiano dos educandos e como se dá a

apropriação do espaço escolar pelos alunos e pela comunidade. Ao fim das observações, foi realizada a Roda de Conversa com os alunos da turma, com o objetivo fundamental de entender qual a importância do Ensino da Geografia para a sua formação e como este pode auxiliá-los(as) na (re)construção da sua identidade, do território camponês e no fortalecimento da Educação do Campo.

A decisão por desenvolver a investigação com a turma do 3º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária deve-se ao fato destes alunos já terem passado por todos os períodos de formação. Isso significa que tiveram contato com todos os conteúdos escolares constantes no currículo oficial referentes à disciplina de Geografia, o que era de fundamental importância para que alcançássemos os objetivos propostos. Entretanto, a despeito da necessidade desse recorte, grande parte das atividades extraclasse desenvolvidas e acompanhadas durante a investigação contaram com a participação de alunos de todos os níveis de ensino, e até mesmo da comunidade.

Pelo fato de a EFAN ter como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância, alternando entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, as ações desenvolvidas nessa pesquisa também tiveram como objetivo entender como se dá a relação do que foi desenvolvido na escola, em termos dos conteúdos geográficos, com a prática dos envolvidos em ações na localidade dos alunos. Essa compreensão é fundamental para entender se as ações desenvolvidas pela EFAN influenciam, ou não, a consolidação do território camponês, especialmente se o Ensino de Geografia influencia as ações cotidianas na comunidade. Sendo assim, a compreensão do Tempo Comunidade se deu a partir das conversas e questionamentos realizados nas entrevistas e na roda de conversa com os estudantes.

O andamento do trabalho mostrou a necessidade da pesquisa, no que se refere à quantidade de períodos de acompanhamento e à respectiva duração de cada um, para que fosse possível uma adequada compreensão e alcance dos objetivos propostos. Porém, além dos momentos previstos pela pesquisa, é necessário destacar que, a partir de demandas da própria EFAN, foram desenvolvidos alguns momentos e eventos que, devido à importância da temática e das ações desenvolvidas de maneira coletiva, também consideramos como parte integrante desta pesquisa. Estes foram realizados a partir da participação efetiva dos alunos, das comunidades assentadas e da comunidade escolar, o que justifica, em parte, essa inserção.

Além disso, a opção pela pesquisa participante permitiu a abertura da pesquisa para as demandas da comunidade, bem como a busca pelo acompanhamento na resolução dos problemas locais, previstos ou não. Desse modo, as atividades que foram incluídas na investigação e as respectivas funções desempenhadas nesses momentos foram:

- I Semana do Técnico Agrícola, realizada no ano de 2016, com a participação em uma mesa redonda com a temática “Educação do Campo: Desafios e possibilidades para o jovem camponês”;
- Participação como membro de banca examinadora em cinco bancas de avaliação do Projeto Profissional do Jovem¹³ nos anos de 2016 e 2017, com temas relacionados à formação de monitores de EFA e Extensionistas Rurais;
- Oferecimento de oficinas para os alunos e a comunidade, com temas relacionados ao uso e conservação do Meio Ambiente (Cerrado), no II, III e IV Terreiro Cultural da EFAN, nos anos de 2016, 2017 e 2018, respectivamente;
- Cerimônia de Formatura dos Técnicos Agrícolas de 2016, homenagem pela parceria estabelecida com a escola;
- Reunião para o estabelecimento de parcerias, coordenada pela AMEFA, que tinha como objetivo aproximar a Superintendência Regional de Ensino de Unaí das atividades desenvolvidas pela EFAN;
- Participação na semana pedagógica, em fevereiro de 2018, momento que antecede o início das aulas e é, normalmente, utilizado para reuniões da equipe da escola para planejamento, organização e tomada de decisões sobre o ano letivo que se iniciará. A semana contou com a participação de todos(as) os(as) professores(as) e a equipe pedagógica, bem como de representantes dos sindicatos, de associações locais e da AMEFA. Em uma tarde específica, conduzimos algumas reflexões com a temática “Atividade docente e a relação teoria e prática: A valorização dos conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos na sala de aula”, com foco na adaptação novo material didático à realidade da escola;

¹³ Instrumento pedagógico que tem por objetivo o auxílio à profissionalização do trabalho do campo, no sentido de melhorar renda e a qualidade de vida, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mundo do trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural. Um projeto profissional que dê sentido à sua formação e à sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas específicas, concretas e/ou alternativas (POZZEBON; VERGUTZ, 2008).

- Reuniões coletivas presenciais e on-line, no ano de 2018, com a coordenação pedagógica e o monitor de Geografia, para reflexões acerca dos conteúdos necessários na relação entre Ensino de Geografia e Educação do Campo, com o objetivo de estabelecer uma proposta de Currículo de Geografia para o Ensino Médio adaptado para a realidade da EFAN;
- Produção, também no ano de 2018, do Capítulo 3 da Cartilha da EFAN, com o tema Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. A cartilha será destinada aos alunos e seus familiares durante as reuniões de apresentação da escola nos municípios da região Noroeste.

Dessa forma, durante a análise das informações empíricas produzidas, buscamos relacionar as teorias adotadas aos elementos levantados durante o processo de sua construção, considerando todos os momentos de que participamos, previstos ou não, na investigação. Assim, essa etapa constituiu-se de um constante ir e vir, e, a partir da revisita às concepções teóricas escolhidas, quando necessário, percursos eram adequados. As informações empíricas foram sistematizadas em quadros, a partir de análise dos critérios vinculados aos objetivos de pesquisa, e posteriormente cruzados, para fins de confronto ou complementação. A análise das informações, portanto, foi pautada pela necessidade de entendimento das relações e contradições presentes entre o que foi observado e os elementos fundamentais e constituintes dos sujeitos analisados.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA – EFAN NO CONTEXTO DO NOROESTE MINEIRO

Para ser um dia de chuva, só faltava mesmo que caísse água. Manhã noturna, sem sol, com uma umidade de melar por dentro as roupas da gente. A serra neblinava, açucarada, e lá pelas cabeceiras o tempo ainda devia de estar pior (...).

(Guimarães Rosa)

O Noroeste de Minas Gerais reúne uma complexa gama de características geográficas, históricas, demográficas, econômicas e culturais, as quais se traduzem na existência de vários territórios, tanto físicos, materiais, como também subjetivos, imateriais. Muitos deles apresentam características bastante específicas, o que lhes atribui identidades próprias.

De maneira geral, o noroeste mineiro é conhecido por suas tradições culturais, marcadas pela realização de diversas manifestações e festividades ligadas a aspectos religiosos, personalidades e fatos históricos; pelas riquezas naturais atreladas ao turismo ecológico; por uma economia marcada, por um lado, pela grande importância do setor agrícola no cenário nacional¹⁴, bem como pela ampliação do setor secundário e terciário e, por outro, pela presença da agricultura camponesa, pela concentração de terra e decorrentes conflitos, por um grande número de assentamentos e projetos de assentamentos de reforma agrária. Em consequência disso, a região apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,692, classificado como médio, em uma escala que vai de muito baixo a baixo, médio, alto e muito alto (IBGE, 2010). Ao observarmos o processo de evolução do território do noroeste mineiro, podemos afirmar que tais características decorrem do seu processo histórico de ocupação e gestão territorial.

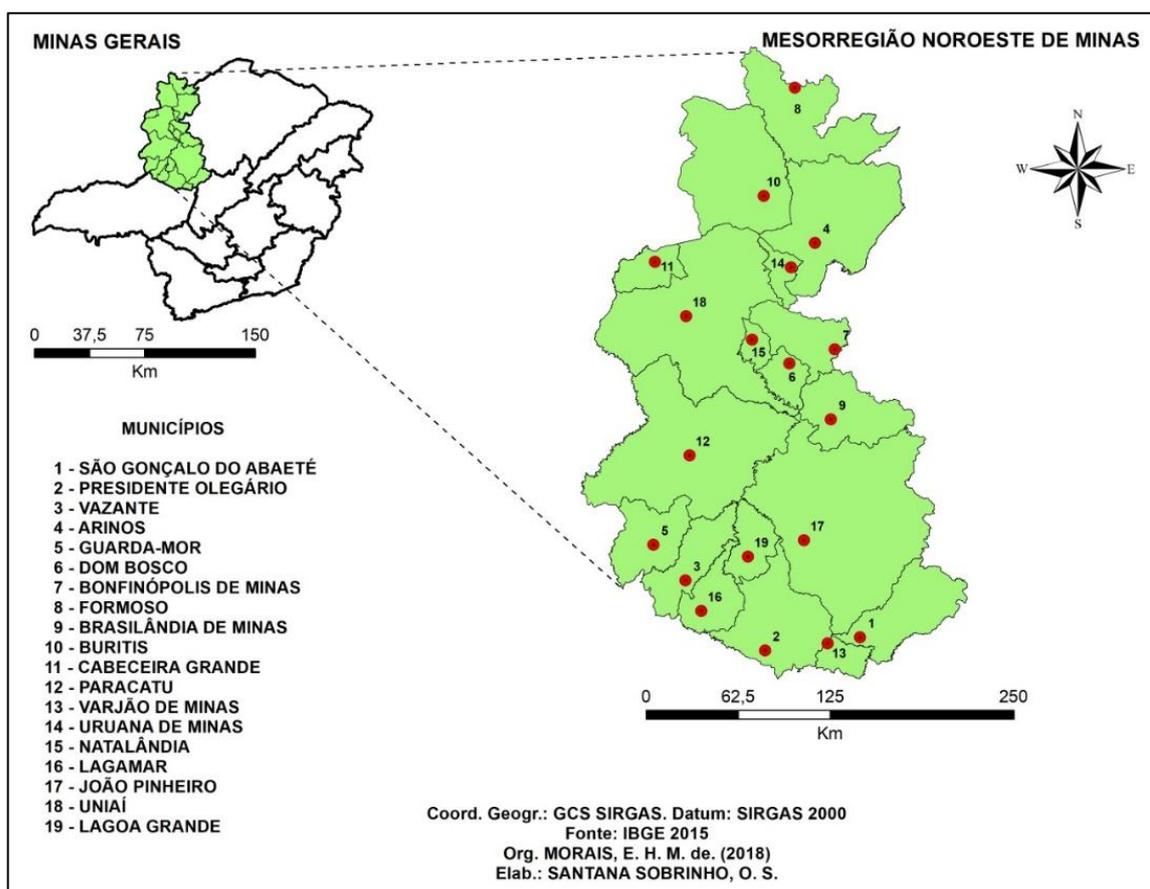
A ocupação territorial dessa região está relacionada à expansão do colonialismo e à instalação da pecuária extensiva, bem como à existência do Rio São Francisco e seus afluentes, que foram essenciais na exploração da região, devido à disponibilidade de água e

¹⁴ A região é conhecida como o “Celeiro de Minas Gerais”, pela sua grande produção de grãos através da utilização de máquinas e implementos agrícolas baseados em tecnologia de ponta.

alimento à possibilidade de integração destas áreas com as demais regiões e até com outros estados do país.

O noroeste mineiro possui uma economia basicamente agrícola, com destaque para a produção de milho, feijão, soja, algodão e para a criação de gado. Atualmente, a região é composta por dezenove (19) municípios, agrupados em duas microrregiões (Unai e Paracatu), ocupando uma área de aproximadamente 60.906,30 km², equivalente a 10,38% do total da área do estado. Apesar de ser uma área extensa, nela vivem apenas 1,60% da população de Minas Gerais (IBGE, 2014).

MAPA 03 – Municípios que compõem a mesorregião Noroeste do estado de Minas Gerais

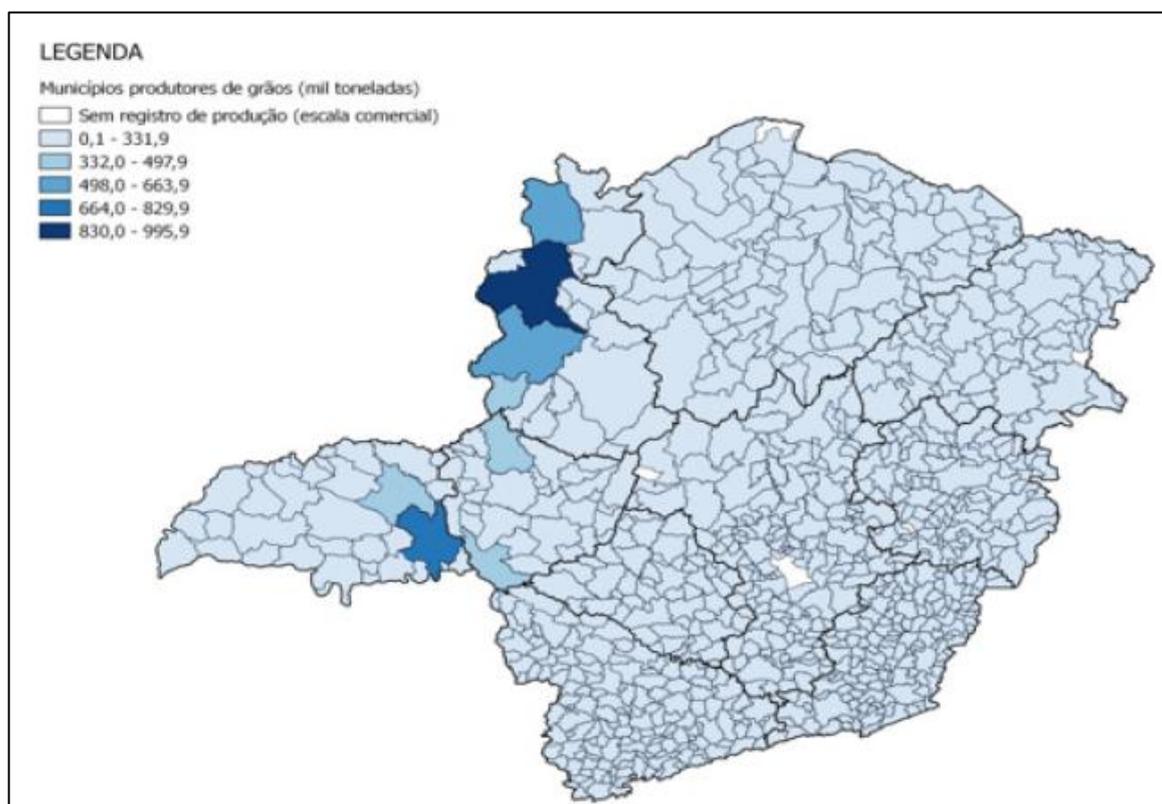


A região noroeste, em conjunto com o triângulo mineiro, é a principal e mais dinâmica região agrícola do estado. O predomínio do cerrado, atrelado a um relevo plano a suavemente ondulado, a uma grande quantidade de rios, dos quais podemos citar como principais o Rio Preto, Rio Urucua e o Rio Paracatu, todos pertencentes à bacia hidrográfica do Rio São Francisco, e a um clima classificado como tropical, com duas estações bem definidas, uma

chuvosa e outra seca, e temperatura média anual na casa de 24° C, favoreceu a atividade agropecuária em larga escala, que foi marcada pela ampla utilização de maquinários agrícolas, insumos e outras tecnologias, além de uma ampla infraestrutura de armazenamento, beneficiamento e distribuição (PMDI, 2015). Tendo isso em vista, a região é caracterizada pela produção de grãos a partir de grandes latifúndios monocultores, principalmente de soja, em grande parte favorecendo o agronegócio em detrimento da agricultura camponesa.

Dados apresentados pela 3ª Edição do documento Projeções do Agronegócio Mineiro (2017 – 2027), que foi elaborado pela Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais (SEAPA) em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER – MG), a Empresa de Pesquisa Agropecuária (EPAMIG) e o Instituto Mineiro de Agropecuária (IMA), comprovam que a principal região produtora de grãos do estado é a região Noroeste. Dos cinco municípios que mais produzem grãos, três se localizam na região Noroeste (1º Unaí, 3º Paracatu e 4º Buritis), sendo a soja e o milho os principais produtos. A pecuária também se destaca, principalmente no município de Unaí.

FIGURA 02 - Distribuição espacial da produção de grãos em Minas Gerais, por município, em 2017



Fonte: Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais (2017).

Outro aspecto de grande importância para a região é o ecoturismo. Os municípios compõem uma série de associações de Circuitos Turísticos, com festas e eventos tradicionais que movimentam a cultura e a economia, quais sejam: Noroeste das Gerais, Caminhos do Cerrado, Caminhos do Indaiá e Lago de Três Marias. Assim, 30% dos municípios da região estão associados a Circuitos Turísticos (PMDI, 2015). Cabe destacar também a presença do Parque Nacional do Grande Sertão Veredas¹⁵, criado em 1989 e que, hoje, ocupa uma área de 230.671 hectares e abrange parte dos municípios de Arinos, Formoso e Chapada Gaúcha.

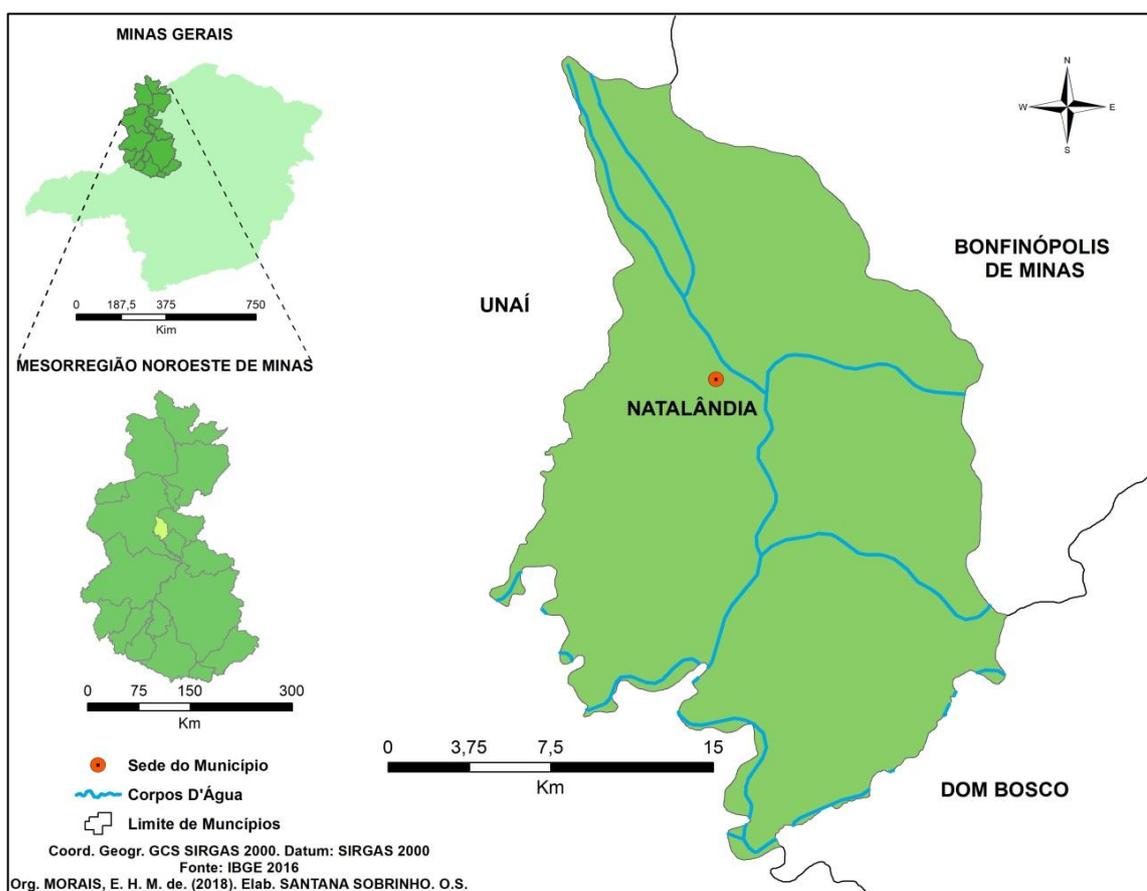
Observa-se, assim, a existência de uma dicotomia: por um lado, a região se destaca pelas extensas áreas voltadas para o agronegócio e pecuária, com arrecadações significativas e municípios cuja produção é destaque nacional, além de ser reconhecida pela diversidade de manifestações artísticas e culturais; por outro, é marcada pela desigualdade social, com características físicas que limitam o pequeno produtor e contribuem para a incipiência da economia de grande parte de seus municípios, voltadas exclusivamente para o comércio local e prestação de serviços. A partir dessa contextualização, compreendemos que as características apresentadas demonstram a fragilidade da região, mas também especificidades que a caracterizam e lhe atribuem identidade.

É nesse contexto regional que se insere o município de Natalândia – MG, que surgiu em meados da década de 1960 como um pequeno povoado denominado Vila de Natalândia. Por meio da Lei Estadual nº 8285, de 08 de outubro de 1982, o povoado foi transformado em distrito, subordinado ao município de Bonfinópolis de Minas. Posteriormente, no ano de 1995, pela Lei Estadual nº 12030 de 21 de dezembro de 1995, o distrito foi elevado à categoria de município e, assim, denominado de Natalândia (IBGE, 2018). O município possui, atualmente, uma área de 468,660 km² e uma população de 3280 pessoas, das quais 2471 se situam na zona urbana, e 809, na zona rural (IBGE, 2010). Em comparação com o Censo Demográfico do ano 2000 (IBGE, 2000), percebe-se que a população urbana sofreu um ligeiro acréscimo de 4,7%, passando de 2355 habitantes para 2471 no ano de 2010. Quanto à população do campo, percebe-se uma queda de 13,8%, passando de 933 habitantes em 2000 para 809 em 2010.

¹⁵ O nome é uma homenagem ao escritor brasileiro João Guimarães Rosa, autor do livro Grande Sertão Veredas, que retrata, entre outros elementos, a realidade regional onde fica localizada a Unidade de Conservação.

A economia do município se baseia na agricultura para o autoconsumo e na pecuária leiteira e de corte. De acordo com o IBGE (2010), 73,47% da população, cuja renda média é de R\$408,75 per capita, está vulnerável à pobreza. O município não é atendido por serviços de tratamento de água, e apenas 54,1% do esgoto é coletado. Além disso, somente 0,5% dos domicílios urbanos contam com uma infraestrutura de urbanização adequada (calçadas, pavimentação, meio fio e bueiros) (IBGE, 2010).

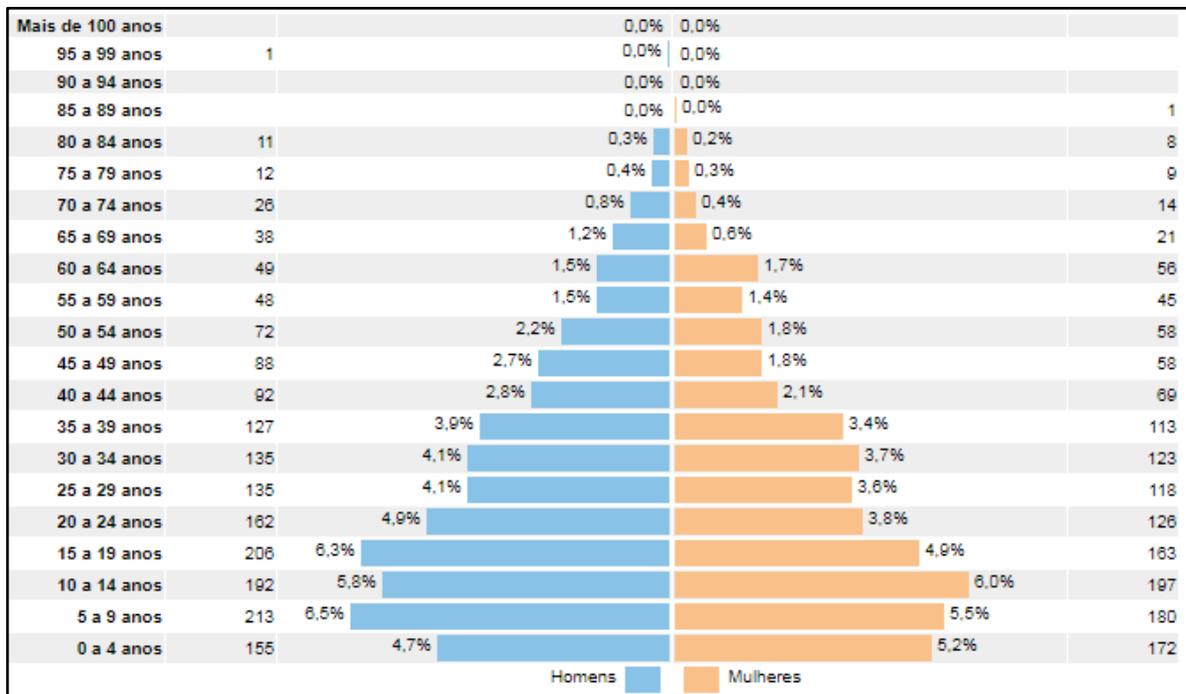
MAPA 04 – Localização do município de Natalândia – MG



A partir de uma análise dos dados em conjunto com a pirâmide etária do município, podemos observar que, entre 2000 e 2010, houve uma queda no número de crianças e jovens (0 – 19 anos), bem como um aumento do número de idosos (acima de 60 anos). É possível verificar, também, um ligeiro aumento do número de adultos. Tais dados apontam não somente para uma diminuição do número de nascimentos, mas para o fato de que parte da população, em sua maioria jovens, acaba por sair do município, sobretudo do campo, em busca do que consideram como novas oportunidades e melhores condições de vida. Essa

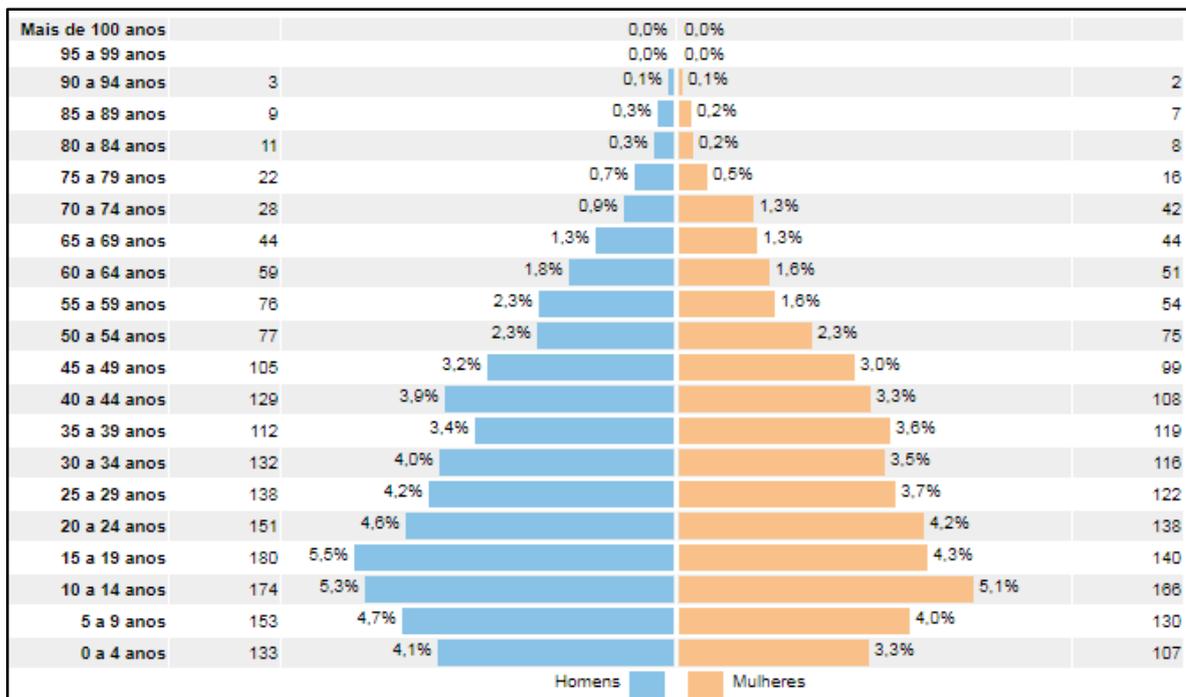
realidade também pode ser observada nas conversas com os moradores do campo, que relatam a saída dos mais jovens, principalmente daqueles que desejam cursar o nível superior.

FIGURA 03 – Pirâmide Etária do município de Natalândia em 2000



Fonte: IBGE (2000).

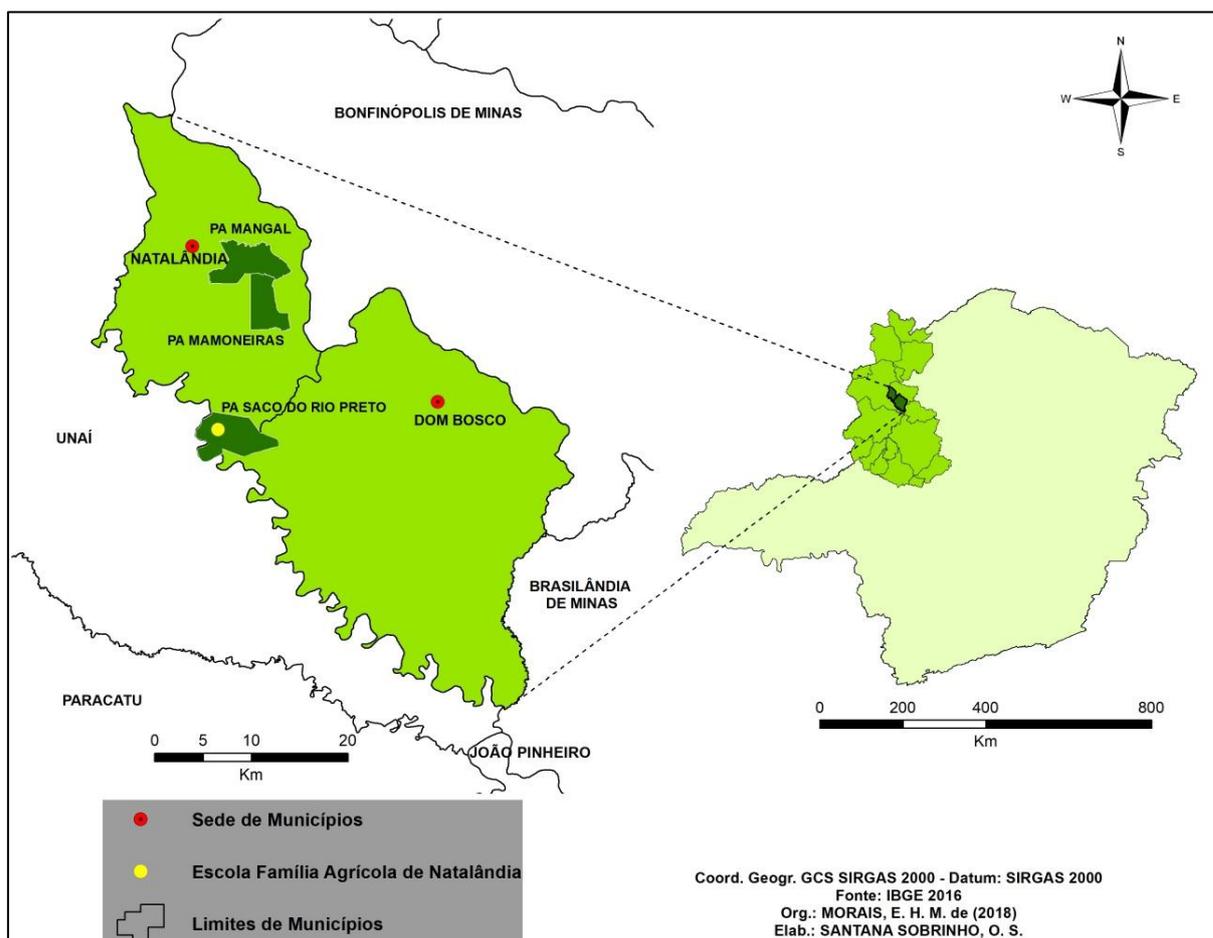
FIGURA 04 – Pirâmide Etária do município de Natalândia em 2010



Fonte: IBGE (2010).

No que se refere ao campo, de acordo com dados do Projeto de Assentamentos¹⁶, vinculado ao Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (DER/UFV), são cento e setenta e quatro (174) as famílias assentadas no município de Natalândia através de programas de Reforma Agrária. Elas ocupam uma área total de seis mil seiscentos e quarenta e dois hectares (6642 ha). Pelos critérios definidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2015), estão cadastrados no município duzentos e dezenove (219) estabelecimentos caracterizados pela agricultura familiar (camponesa), sendo que estes ocupam quinhentos e vinte e nove (529) trabalhadores. Atualmente, existem três Projetos de Assentamento no município, PA Mangal, PA Mamoneiras e PA Saco do Rio Preto, sendo que neste último se localiza a Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN.

MAPA 05 – Localização dos assentamentos e da EFAN nos municípios de Natalândia e Dom Bosco - MG



¹⁶ O Projeto de Assentamentos, coordenado pelo Professor Ph.D. José Ambrósio Ferreira Neto (DER/UFV), reúne um completo banco de dados sobre duzentos e quatro (204) projetos de assentamento espalhados por oitenta e um (81) municípios do estado de Minas Gerais. O banco de dados conta com mapas, relatórios, fotografias, dados sobre projetos de desenvolvimento sustentável e informações sobre atividades realizadas nos assentamentos.

3.1 A luta pela terra no município de Natalândia - MG: a constituição do território educativo da EFAN

A luta pela terra nos três assentamentos do município de Natalândia – MG data de meados da década de 1980, momento em que muitos trabalhadores rurais foram expropriados de suas terras na região. Nesse período, cerca de dezoito (18) ocupações de terra foram realizadas na região: terras particulares, terras da igreja, terras devolutas e reservas ecológicas, a maioria já em alguma fase do processo de desapropriação pelo INCRA. O desafio de mobilização e organização dos trabalhadores rurais para essas ocupações ficou a cargo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Bonfinópolis de Minas, com o apoio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Minas Gerais (FETAEMG), em conjunto com a Pastoral da Terra, vinculada à Igreja Católica (FARIA, 2012).

A organização em torno da luta pela terra em Natalândia – MG se deu em função da grande disponibilidade de terras improdutivas na região, que não cumpriam sua função social, que só se efetiva a partir do momento em que a terra serve de moradia e/ou quando dela são extraídos o sustento de seus moradores por meio do trabalho. Sendo assim, conforme a Constituição Brasileira de 1988, no que se refere à propriedade da terra, é possível afirmar que o cumprimento da função social da terra está acima do direito à propriedade privada e, desse modo, entre outros fatores, é função do Estado garantir uma efetiva reforma agrária, caso essa função não esteja sendo cumprida. O artigo 186 da Constituição Federal Brasileira afirma que a função social é cumprida a partir das seguintes condições: “(...) I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho e; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores” (BRASIL, 1988).

Em Natalândia, os sujeitos e organizações sociais coletivas perceberam que o uso da terra naquele local não estava de acordo com o estabelecido na Constituição Nacional, isto é, perceberam que as terras eram improdutivas e, assim, decidiram coletivamente pela ocupação.

(...) a gente começou a organizar, era o sindicato que atuava aqui na região, que ainda pertencia a Bonfinópolis, e a gente começou a organizar por essa terra aqui, era uma terra que era de uma empresa, que foi arrendada ou vendida para uma empresa com objetivo e essa empresa não cumpriu o objetivo e ficou devendo pro

estado, ai o sindicato descobriu e começou né! Tinha muita gente com necessidade de um pedaço de terra pra sobreviver, o sindicato tinha essa proposta de trabalho e a gente começou se organizar para ocupar (...). A gente foi lutando, ocupamos a terra no dia 15 de julho de 89. A gente ocupou isso aqui, e foi lutando né, pela desapropriação (...) (Liderança comunitária, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017 pelo autor).

De acordo com as lideranças da comunidade, durante o processo de ocupação e desapropriação da terra pelos trabalhadores rurais, não houve conflitos fisicamente violentos, mas sim uma forte pressão política e ideológica. Com o apoio do sindicato, o peso das ações e a pressão exercida por diversos entes sobre as lideranças da comunidade acabaram por se dissolver entre todos os envolvidos, o que deu maior força ao movimento. É interessante observar que, de acordo com os relatos dos próprios moradores que participaram da luta pela terra, o fato de o movimento ter sido articulado coletivamente foi fundamental para que eles conseguissem resistir à pressão, exercida principalmente pela empresa proprietária de terras, até a criação dos assentamentos.

As áreas destinadas aos projetos de assentamentos foram inicialmente divididas de maneira semelhante nos três locais, em duas modalidades de lotes individuais. Cada família assentada recebeu um lote destinado à produção e outro destinado à moradia, em um espaço denominado agrovila. A ideia da agrovila surgiu como instrumento de organização comunitária, para fortalecer as relações coletivas entre os assentados e facilitar o acesso à infraestrutura que, aos poucos, deveria ser montada na área. A vila deveria ser construída às margens das rodovias pavimentadas (BR-251) e das estradas de terra que dão acesso ao município de Natalândia – MG, o que facilitaria também o acesso à sede do município e a cidades vizinhas, bem como o escoamento da produção. Após a divisão dos lotes, não houve nenhuma tentativa de estabelecimento de processos coletivos de produção. Cada família assentada explora individualmente o seu lote, mantendo, com os demais assentados, apenas as tradicionais relações.

Ainda nos dias de hoje, apesar da criação dos assentamentos, muitas demandas e necessidades da população local ainda não foram completamente sanadas, dentre as quais podemos destacar o licenciamento ambiental dos assentamentos e das agrovilas, área destinada pelos moradores para as atividades de reunião, organização e fortalecimento das

questões coletivas dos assentados. Essas demandas ainda são motivos de luta para a população local.

(...) foi aquele sufoco, entrei em depressão por causa da pressão do pessoal e saber que lá em cima não tava favorável, mas resisti tudo isso, e graças a Deus foi desapropriado em 94 e em 95, aí veio refrescar a cabeça do povo um pouquinho, mas a luta continuou pelas outras coisas que precisavam, dos recursos, das outras coisas, e até hoje nós temos coisas pendentes que é a parte do INCRA, parte do governo, tem coisa pendente ainda. Igual licenciamento ambiental nós não temos ainda, temos uma pendência, que a gente fala da agrovila, que é abertura das ruas, para facilitar, para o pessoal ficar mais aglomerado, o projeto pro povo ficar mais unido. Consegui algumas coisas também, projetinhos de água, que nós conseguimos com as entidades não governamentais, tirou a água do córrego pra gente pra facilitar. Aí foi essa dificuldade toda, e até hoje tem coisas pendentes (...). (Liderança comunitária, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017 pelo autor)

Foi nesse contexto de consolidação do assentamento que as comunidades e os movimentos camponeses do município de Natalândia – MG perceberam a necessidade de oferecer uma educação contextualizada a sua realidade e às demandas das populações da região, prioritariamente, os sujeitos oriundos de assentamentos da reforma agrária e da agricultura camponesa. Assim, os assentados dos Projetos de Assentamento Saco do Rio Preto, Mangal e Mamoneiras se envolveram no projeto de constituição e construção de uma escola da comunidade. Posteriormente, percebendo a importância e a extensão dessa luta, os municípios vizinhos de Dom Bosco, Bonfinópolis de Minas, Riachinho e Brasilândia de Minas integraram-se, dando força ao movimento, que resultou, posteriormente, na incorporação de outras parcerias e de novos sujeitos.

Com a perspectiva da criação da escola, em 15 de abril de 2003, organizou-se a Associação Escola Família Agrícola de Natalândia (AEFAN), com sede no Projeto de Assentamento Saco do Rio Preto, mas em parceria com os demais assentamentos do município. A AEFAN é uma entidade civil, sem fins lucrativos, composta de famílias, pais e mães, educandos e entidades afins, cuja área de abrangência abarca todo o noroeste do estado de Minas Gerais. A criação da associação teve como objetivo a luta por direitos que atendessem às necessidades das comunidades que a compunham, entre eles, a urgência, naquele momento, da criação de uma escola na comunidade.

(...) a Neli, foi a primeira presidente, ela já tinha formado, formado na área do campo né, formação técnica que ela tinha. Aí ela tinha aquela proposta de uma escola com formação técnica, uma escola diferenciada dessa tradicional. Aí a gente

ficou né, conversando. A gente não conhecia nenhuma escola desse nível diferente, mas a gente foi conversando e nós mesmo que decidiu, o assentamento, o INCRA só veio para demarcar, tirar essa área da escola, que já tinha convencido o pessoal dessa importância de criar a escola (...), a gente não sabia como, que escola. Sabia que queria uma escola diferenciada, mas que modelo de escola? A gente não conhecia nenhuma ainda. A gente foi buscando os conhecimentos, de modelos de escola, qual que adaptava com a nossa realidade, a gente trouxe o modelo dessa escola aqui da Escola Bom Tempo, de Medina [EFA localizada no norte do estado]. Aí a gente conheceu a liderança, eu era a liderança da federação da época, estadual de mulheres, então reunia mulher do estado todo, a gente conversava muito, trocava experiências, elas traziam de lá pra cá e levavam da nossa região pra lá, as boas né, porque as ruins a gente joga fora! Eu conheci esse modelo da escola com uma colega que chama Eva e aí trouxe, vamos ver se é esse modelo que nós queremos. E chegamos num consenso de que era esse modelo de fora que nós queríamos (Liderança comunitária, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017).

A criação da AEFAN possibilitou concretizar o sonho da comunidade de ter uma escola, que é considerada, por muitos moradores, como o verdadeiro patrimônio dos assentamentos. Posto que, em um primeiro momento, não se sabia qual o modelo de escola se desejava, nem o que, de fato, era uma escola agrícola, outras experiências e o contato com pessoas e coletivos de diferentes lugares foram fundamentais para a realização desse sonho.

Assim, posteriormente à criação e consolidação da associação, a luta comunitária se materializou na criação e construção da escola que veio a ser denominada Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, já no ano de 2003 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - EFAN, 2015).

(...) a instituição inicia as aulas no início de 2007, que é o ano em que tem a autorização de funcionamento, autorização do curso técnico e do ensino médio. E a instituição inicia com 50 alunos, na época com recursos do PRONERA. Inicialmente, a escola chegou a funcionar no próprio assentamento, porém com uma estrutura muito precária. Na época as pessoas trabalhavam em 100m², tinha a parte de sala de aula, a parte de alojamento dos estudantes, mas que não contava com um espaço para cozinhar, que era feito ao ar livre mesmo, naqueles fogões improvisados, fogão de lenha. Não tinha banheiros, até para tomar banho os alunos utilizavam o rio. E aí, assim, não foi uma coisa que funcionou muito bem, tanto que a escola, seis meses depois, vai para Natalândia, para funcionar na creche [antigo galpão da CASEMG], porém dentro de uma cidade, sem também condições para estar desenvolvendo as aulas práticas e sendo uma instituição técnica em agropecuária não via muitas possibilidades de uma formação, ainda com a metodologia da alternância, que os estudantes pudessem fazer esse aprendizado técnico no momento do meio sócio profissional, depois que ele estivesse em casa. Foi o momento em que se discutiu junto ao INCRA as possibilidades para instalação de um prédio próprio da instituição, uma vez que, a área destinada a escola cedida já em 2003 como um acordo entre os três assentamentos e, na época, os três assentamentos tinham conseguido 1 milhão de reais para a infraestrutura (...). Porém, assim, com muita dificuldade para lidar com o projeto de construção, até mesmo a dificuldade de liberação financeira, o recurso, a obra começou em 2003 e só se concretizou em 2012, no final de 2012 que se consegue isso né. E foi um

momento que mexeu com muita vontade das pessoas, as pessoas tinham sonhos, que era ver a escola funcionando e o início dela é com muita dificuldade, era muitos desafios e com aquela sensação de que não estava alcançando os objetivos que se esperavam. Então, assim, algumas expectativas que as pessoas tinham foram virando frustração também, pressentimento que até poderiam ter feito a escolha errada, até a imagem da escola quando eu entrei, ela não era boa, principalmente no município de Natalândia. Ela já tinha um histórico de que era uma escola que não tinha estrutura, a questão dos alojamentos que eram precários, até os próprios professores haviam muitos questionamentos do governo, até porque boa parte deles vieram de fora, então já tinham compromisso com outras áreas, ficavam até 10 meses sem receber o salário pelo tempo trabalhado. Então assim, internamente tinha muito questionamento né, e ainda um destaque em 2013 quando a gente dá início a primeira turma no novo endereço, foi um dado muito significativo, porque a gente não tinha um aluno de Natalândia, foi uma situação muito curiosa, todos os alunos de fora (Coordenador pedagógico da EFAN, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017 pelo autor).

A proposta da EFAN está fundamentada nos princípios filosóficos e metodológicos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que adotam quatro pilares básicos: a) A Associação Gestora, de responsabilidade de famílias, pessoas e entidades afins; b) A Pedagogia da Alternância como estratégia de organização dos tempos escolares e de formação apropriada à realidade, mediante integração da prática com a teoria; c) A formação Integral e personalizada; d) O desenvolvimento local sustentável e solidário (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - EFAN, 2015).

Atualmente, a EFAN conta com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), do Ensino Médio integrado ao curso de Técnico em Agropecuária (1º, 2º e 3º ano) e, mais recentemente, em parceria com a AMEFA, da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), todas em regime de alternância. Atualmente, a escola conta com quatrocentos e sete alunos (407) no total, sendo duzentos e trinta e nove (237) do Ensino Médio, cento e dez (110) da Educação de Jovens e Adultos e sessenta (60) do Ensino Fundamental. Do total de alunos, 65% ou duzentos e sessenta e seis alunos (266) são moradores do campo e 90% ou trezentos e sessenta e nove (369) têm familiares de origem camponesa. Tais dados fazem da EFAN a maior EFA no estado de Minas Gerais em termos de quantidade de alunos (ASSOCIAÇÃO MINEIRA DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA – AMEFA, 2016).

O currículo do Ensino Médio integrado ao Técnico Agrícola tem três anos de duração, em regime de alternância. São nove (09) alternâncias anuais, de forma que cada uma compreende um mês de estudos, sendo quinze (15) dias letivos na escola (Tempo Escola –

TE), complementados por quinze (15) no meio sócio profissional (Tempo Comunidade – TC). Enquanto as turmas do 8º e 9º do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio estão no Tempo Escola, as turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio estão no Tempo Comunidade, e vice-versa. De acordo com os próprios alunos, a Pedagogia da Alternância “(...) evita o desgaste com o ir e vir nas escolas rurais e permite maior aproximação com a família, porém existe a dificuldade de arrumar um emprego fixo” (Aluno A, transcrição literal. Roda de Conversa realizada em dezembro de 2017).

A partir dessa organização de tempos e espaços, a estrutura atualmente existente na escola é suficiente para o desenvolvimento das atividades.

(...) os critérios que estão no regimento interno são que preferencialmente sejam selecionados estudantes que tenham vinculação com agricultura familiar [camponesa] né, até porque essa escola ela foi pensada para atender esse público. Essa seleção geralmente acontece no início de cada ano letivo, o que a gente denomina como semana de adaptação, que é um momento que a gente tem a oportunidade de conhecer aquele jovem que pretende estudar dentro escola, conhecer a família, conhecer suas perspectivas e um momento que a gente tem uma relação muito aberta, a gente vê também qual é a perspectiva da escola, quais são os objetivos da escola, até pra que em primeiro momento seja uma oportunidade para o estudante dele pensar é realmente esse espaço que eu quero estudar né, e em seguida a gente faz a aproximação dos critérios, aquele estudante que às vezes fala que deseja ficar mais a gente percebe que ele não está não porque ele quer, mas é mais uma situação de estar forçado pela família e ele tem outros objetivos, ai esse estudante, ele acaba não sendo preferido numa escolha dessa, só é classificado aquele estudante que tem o desejo mesmo, que se alinhe ao perfil da escola e preferencialmente que seja ligado a agricultura familiar [camponesa], isso não quer dizer automaticamente, que não possa ter estudantes da zona urbana, porque o desejo dele futuramente pode ser no campo (Coordenador pedagógico da EFAN, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017).

Quanto a sua estrutura física, a EFAN possui quatro (04) salas de aula, auditório, refeitório, dormitórios femininos e masculinos para alunos e monitores, laboratório de química/biologia, biblioteca, campo de futebol gramado, quadra de vôlei/peteca de areia e salão de jogos. Além disso, há uma área experimental para plantio, horta, tanques para a criação de peixes, criação de frangos, ovinos e caprinos. Durante o Tempo Escola, é elaborada uma escala de trabalho onde cada aluno/grupo fica responsável pelo cuidado e manejo dos espaços, sob orientação da equipe pedagógica e dos monitores. Grande parte do que é produzido é consumido dentro da própria escola e, havendo excedente, ele é comercializado em feiras e pequenos comércios do município e região.

FIGURA 05 – Portão de entrada da EFAN



Fonte: Morais (2018).

FIGURA 06 – Estrutura da EFAN – pátio interno



Fonte: Morais (2018).

FIGURA 07 – Estrutura da EFAN – visão frontal



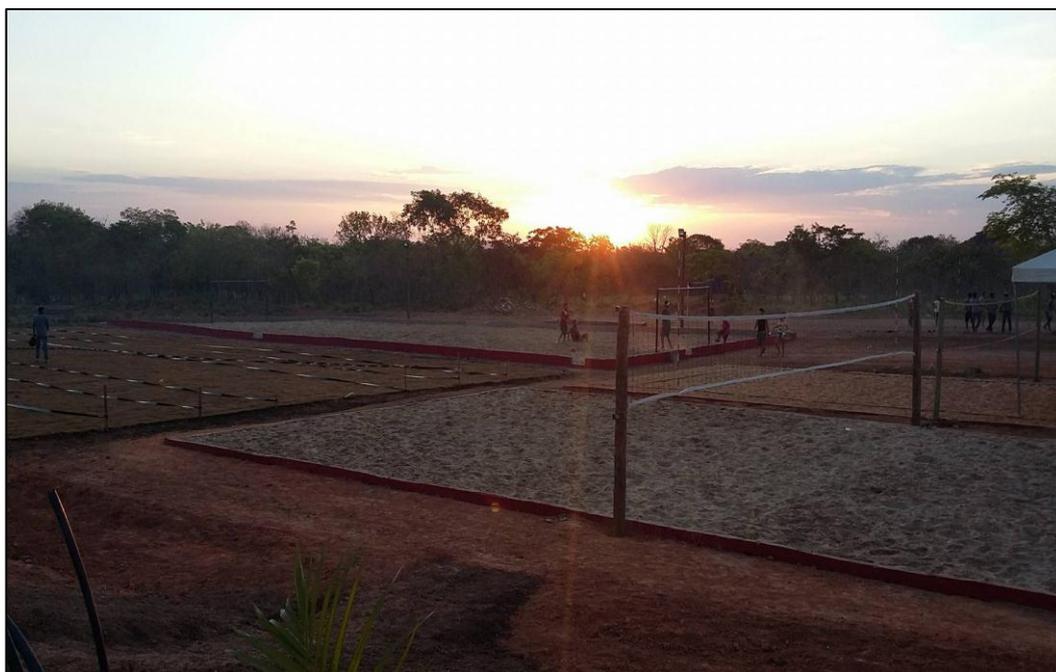
Fonte: Morais (2016).

FIGURA 08 – Salas de aulas



Fonte: Morais (2018).

FIGURA 11 – Área esportiva – campo de grama, quadras de futebol e vôlei de areia



Fonte: Moraes (2018).

FIGURA 12 – Auditório – mística de abertura do IV Terreiro Cultural



Fonte: Moraes (2018).

Figura 13 – Bordados produzidos pelos alunos durante o IV Terreiro Cultural



Fonte: Morais (2018).

Além disso, evidencia-se que a EFAN estabeleceu, ao longo dos anos, diversas parcerias com prefeituras municipais, cooperativas e empresas/fazendas particulares localizadas na região, que são consideradas fundamentais pela gestão da escola e se configuram como um “importante espaço para a formação das pessoas da comunidade e no oferecimento da vaga de emprego. As parcerias valorizam ainda mais a escola” (Liderança comunitária, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017).

Nessa entrevista com uma liderança local, algumas questões fundamentais se evidenciaram. Em primeiro lugar, mesmo com a formação dos alunos a partir dos princípios e objetivos da Educação do Campo, após formados, alguns deles não retornam as suas comunidades e encontram trabalho nas fazendas da região vinculadas ao agronegócio, processo que acaba sendo promovido pelos acordos estabelecidos pela própria EFAN com os proprietários das grandes fazendas. Essa submissão da Educação do Campo ao agronegócio acontece desde o oferecimento de vagas de estágio, obrigatórios para a formação do técnico agrícola, à doação de alimentos em períodos de festas, eventos e/ou atraso de verbas e ao fornecimento de mão-de-obra especializada para o oferecimento de capacitações e cursos aos alunos.

Tal especialização da mão-de-obra não se apresenta a partir do olhar das comunidades camponesas, pelo contrário. A proximidade dos grandes latifúndios e empresários tem o objetivo de buscar essa mão-de-obra, formada a partir de uma visão crítica, autônoma, que tem como base os pilares sólidos da Educação do Campo. A forte presença do agronegócio na região e a baixa atuação de movimentos e organizações sociais acabam por alimentar essa inserção do agronegócio no dia-a-dia da agricultura camponesa. Essa contradição, mesmo que de maneira involuntária, acaba por fortalecer os grandes empresários, os latifúndios monocultores e, conseqüentemente, o agronegócio, em detrimento da pequena produção, da policultura, da (agri)cultura camponesa e das organizações e movimentos sociais.

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) afirma que

A análise do conjunto do pessoal empregado no campo brasileiro mostra que as pequenas unidades são aquelas que mais empregam e destinam partes expressivas de suas rendas para esta finalidade (...). Na realidade, o papel da grande propriedade no país, sempre foi servir a reserva patrimonial e de valor às elites (...). Ao contrário, as pequenas unidades de produção na agricultura nacional sempre tiveram sua apropriação fundada na produção, daí sua participação expressiva, inclusive no agronegócio (OLIVEIRA, 2005, p. 153).

Por outro lado, as parcerias estabelecidas pela EFAN com agentes públicos municipais, principalmente com as prefeituras de municípios da região, ajudaram a ampliar ainda mais o alcance das ações desenvolvidas pela EFAN. Com essa ampliação, aumentou também o número de alunos oriundos de outras localidades que passaram a estudar na escola. Se, por um lado, há uma multiplicação das ações da escola em toda a região, por outro, muitas vezes a comunidade não se sente mais representada na escola e nem pela escola.

De maneira geral, portanto, podemos afirmar que a luta pela terra no assentamento mobilizou grandes esforços de todas as famílias assentadas e foi um processo tenso e árduo, que se mantém até os dias atuais, pois muitas demandas dos assentamentos e dos seus moradores não foram solucionadas. No assentamento, existe a falta de apoio aos assentados, até mesmo de assistência técnica para a produção (EMATER, INCRA, IMA, entre outros). Além disso, apesar de a escola contar com uma infraestrutura considerada suficiente para o atendimento da demanda de alunos, nos últimos anos ela tem se afastado da comunidade local, daquele que é considerado como seu objetivo principal e constituinte, que é a formação

da comunidade dos assentamentos, pois acaba por atender, em sua maioria, pessoas de outras comunidades externas ao assentamento.

Em entrevista, uma líder comunitária comenta essa situação:

O bom relacionamento com a comunidade que não tem, então assim, a comunidade tem essa dificuldade com a escola, a direção da escola, no geral sabe!? Nós temos essa dificuldade, inclusive não tem quase alunos do assentamento na escola, os alunos são de fora, de outro município, não tem quase alunos do município e não era isso que era a nossa visão. Então a gente entrou em choque com o município, tem essa dificuldade que ainda precisa ser superada né, eu creio que um dia seja superada (...). Teve as divergências com a direção então a comunidade tem essa resistência né. Assim, eu não vou aproximar, porque não estou lá dentro, então teve essa divergência e a comunidade se afastou. Atende mais o pessoal de outros municípios... Porque o nosso principal objetivo era atender os filhos, nossos filhos, também filhos de outros, mas era o nosso principal objetivo. Hoje a gente vê, a escola cresceu muito, atende a região toda, mas o principal objetivo a gente não tá atingindo, que era atender os filhos dos assentados, porque a área é nossa, o recurso saiu em nome da comunidade, é nosso, dos três assentamentos, os primeiros recursos. Então a gente teria, a gente pensava que na hora que fosse pra atender que a gente teria, não prioridade, mas assim, talvez isso não parte só da direção, parte também da comunidade, a resistência. Então existe esse meio, que precisa ser aproximado (Liderança comunitária, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017, pelo autor).

Na Roda de Conversa realizada em agosto de 2017 com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, descobrimos que apenas uma aluna da turma é da comunidade dos assentamentos, o que pode indicar, de alguma maneira, o relativo distanciamento de jovens do assentamento. Ficou claro, nesse momento da conversa, que o problema reside no fato de a comunidade enxergar, historicamente, todo o processo de luta para a consolidação do sonho local e, no momento em que a escola está mais estruturada, pessoas de outra comunidade acabam por se utilizar dos benefícios conquistados pela luta. Nessa perspectiva,

A relação comunidade e escola era boa. Com o crescimento da escola e os alunos acabam vindo de municípios vizinhos, existe o conflito. Existe também a rotulação da escola, do uso de drogas e do ensino, mas a fala gira em torno de pessoas que, de fato não conhecem a realidade ou que acabam querendo denegrir a imagem da escola para evitar, principalmente, a evasão das escolas estaduais e municipais (Aluno B, transcrição literal. Roda de Conversa realizada em dezembro de 2017).

Os dados da tabela a seguir comprovam o baixo número de alunos da comunidade que estão frequentando a EFAN. Dos quatrocentos e nove (407) alunos(as) matriculados(as) na escola, apenas quinze (15) são moradores do município de Natalândia – MG, sendo que, desse total, apenas oito (8) são moradores dos assentamentos. Também podemos observar a

amplitude das suas ações em toda a região Noroeste e, até mesmo, nos estados vizinhos. Ao todo, a EFAN recebe alunos de dezoito (18) municípios mineiros, além do município de Cristalina - Goiás e do Distrito Federal, Brasília.

TABELA 01 – Municípios de origem dos alunos da EFAN, em 2018

Municípios de Origem	Total de Alunos por município – Ensino Regular	Total de Alunos por município – EJA
Arinos – MG	2	-
Brasilândia de Minas – MG	37	61
Buritiz – MG	22	-
Cabeceira Grande – MG	17	-
Dom Bosco – MG	8	49
Formoso – MG	25	-
João Pinheiro – MG	41	-
Lagoa Grande – MG	2	-
Natalândia – MG	15*	8
Paracatu – MG	23	-
Riachinho – MG	10	-
Santa Fé de Minas – MG	18	2
São Romão – MG	15	-
Três Marias – MG	2	-
Unaí – MG	23	-
Uruana de Minas – MG	3	-
Urucuaia – MG	2	-
Brasília – DF	4	-
Cristalina – GO	25	-
TOTAL DE ALUNOS	297	110
SEXO MASCULINO	287	
SEXO FEMININO	120	

Fonte: Dados da EFAN. Organizado por: MORAIS (2018).

*Dos quinze alunos citados, oito são moradores dos assentamentos.

A direção da escola entende que a chegada de pessoas de outras comunidades pode fortalecer ainda mais a EFAN e o seu território, além de servir como um agente potencializador e multiplicador das ações. De fato, essa abertura vai de encontro às ideias iniciais da EFAN, cujo Estatuto enfatiza a busca pelo desenvolvimento do campo, sem fazer

distinção quanto à localidade do aluno e/ou a demais características culturais ou físicas, como pode ser constatado pelo trecho que se segue:

Promover o desenvolvimento rural sustentável solidário, através da educação gratuita aos jovens e adultos do campo, tendo como área de abrangência Natalândia e municípios circunvizinhos (...). **Parágrafo único:** A AEFAN não faz distinção, para ingresso em seus quadros, de sexo, raça, credo, partido político ou ideologia (Estatuto AEFAN, 2003, p. 01).

Sendo assim, é possível afirmar que, desde a criação da AEFAN e da EFAN, definiu-se o objetivo de contribuir para a formação dos sujeitos do campo, sem impor a limitação de regiões, posto que o próprio documento cita o desenvolvimento do camponês e do seu território em todo o noroeste de Minas Gerais, ao citar o município de Natalândia e os municípios vizinhos. Assim, apesar de haver questões que perpassam a relação entre comunidade e EFAN e que precisam ser repensadas e resolvidas, esta última tem buscado uma reaproximação a partir da inserção da comunidade nas diversas ações e atividades realizadas. Conforme previsto em seu estatuto, a EFAN ainda busca:

Tornar a EFA um centro de referência, de promoção e desenvolvimento do meio rural, criando espaços para atividades diversas dos movimentos populares do campo, promover cursos para aprimoramento e capacitação dos(as) agricultores, trabalhadores(as) rurais e ex-alunos(as). (Estatuto AEFAN, 2003, p. 01).

A EFAN teve um início conturbado, tanto na definição da área da escola, quanto na administração dos recursos para a construção da estrutura física e a escolha do tipo de escola, momento em que as preocupações giravam em torno dos recursos para a sua expansão e manutenção. Hoje, com uma estrutura e recursos considerados adequados, a atenção é orientada às questões pedagógicas da escola, principalmente na busca pelas condições que possibilitem aos alunos saírem do processo de formação fortalecidos em todas as dimensões humanas.

É importante ressaltar, nesse contexto, que todo histórico de lutas foi realizado ao lado de pessoas, entidades e movimentos sociais coletivos engajados na luta dos camponeses, que exerceram um papel fundamental no processo de consolidação do assentamento e da escola e, até hoje, são parceiros no objetivo de manutenção e fortalecimento dos mesmos, seja com ajuda pedagógica, financeira, técnica ou, até mesmo, através da divulgação das atividades desenvolvidas. O processo de luta e conquista da terra, a escolha do local de construção da

escola, dos recursos e todas as dificuldades encontradas foram definidas/decididas de maneira coletiva. Mesmo em situações em que não havia unanimidade, as decisões sempre foram tomadas no coletivo de reuniões e/ou assembleias, respeitando-se o desejo da maioria.

A partir da proposta de construção da EFAN, alicerçada sobre os princípios e objetivos da Educação do Campo, desde o seu planejamento até sua materialização, a figura do professor teve, e ainda tem, fundamental importância. Na EFAN, os professores são normalmente chamados de monitores. Contratados pela própria escola, passam por um processo de seleção em que se verifica, principalmente, os conhecimentos específicos exigidos pelo cargo, bem como a sua relação com o campo e com a proposta de trabalho desenvolvida na EFAN, pois, no decorrer do trabalho, o professor acaba por desempenhar funções específicas que, em uma escola regular da zona urbana, provavelmente não desempenharia.

(...) dentro da EFA é comum a gente usar a nomenclatura para professor como sendo monitor, aí existe uma distinção dentro dessa nomenclatura monitor, a gente classifica em monitor interno e monitor externo. Monitor externo é aquele que tem a responsabilidade apenas de lecionar um conteúdo, não significa aquele conteúdo específico, por exemplo, ele é professor de zootecnia, não significa que ele não tenha que desenvolver um projeto pedagógico, que ele tenha que fazer uma atividade interdisciplinar com outro professor de outra disciplina, mas é aquele professor que tem uma carga horária muito bem definida, é contratado para X horas no mês, distribuídas Y horas por semana. Já o monitor interno é aquele que fica no dia a dia na EFA, que além de ter as funções como de lecionar alguma disciplina, ele tem a função de acompanhar os estudantes, no sentido de dar orientação, seja nos horários de almoço, horário do jantar, acompanhar os estudantes no horário de lazer, no horário de dormir para ajudar na disciplina e de aconselhamento como um todo através de boa parte de instrumentos da Pedagogia da Alternância, como por exemplo a auditoria. No tempo comunidade geralmente não há essa distinção, interno e externo, ambos participam através de um calendário (...). (Coordenador pedagógico da EFAN, transcrição literal, Entrevista realizada em agosto de 2017).

O professor é chamado de monitor pois o seu papel vai além da docência, implicando, também, no acompanhamento do aluno nas suas atividades no meio socio-profissional. Para Saviani (2015), observa-se a utilização da denominação de monitor com um relativo estranhamento, porque, normalmente, imagina-se que o conceito de monitor implica em uma ação mais restrita e inferior àquela que o professor poderia realizar, e, dessa maneira, o monitor acaba por ser compreendido como quem realiza um trabalho subordinado, auxiliar ao do professor (SAVIANI, 2015, p. 31).

Quanto à equipe pedagógica das EFAs, sua alta rotatividade é um fator que pode atrapalhar o desenvolvimento das ações das instituições; ela se deve, principalmente, a fatores tais como as dificuldades de locomoção nas áreas rurais dos municípios, devido às péssimas condições e manutenção das estradas rurais; o número de aulas por escola/professor considerado pequeno; problemas de adaptação ao público e às metodologias/dinâmicas pedagógicas adotadas; atraso, sempre constante, no repasse dos recursos disponibilizados pelos estados/união para o pagamento dos profissionais, compra de materiais, alimentos, entre outros.

A realidade da equipe da EFAN difere em alguns aspectos. Sua composição, desde o início das suas atividades dentro do assentamento, se mantém aproximadamente 90% inalterada, o que influencia diretamente nos resultados obtidos dentro e fora da sala de aula. Além disso, todos os funcionários são provenientes do campo ou tem, com ele, uma relação familiar. Isso tem sido fundamental para o crescimento da escola, dando corpo às ações propostas que auxiliam no fortalecimento da escola junto aos alunos e à comunidade. Cabe destacar que alguns jovens, quando se formam, optam por continuar ali mesmo depois de formados, e acabam por se tornar funcionários da instituição enquanto cursam o Ensino Superior. Atualmente, a EFAN possui quatro monitores que foram alunos da própria escola.

Aliado às questões da equipe pedagógica, outro tema que suscita reflexão é o do material didático utilizado na dinâmica das aulas. A EFAN é uma escola gerida pela associação e, por isso, é considerada pela legislação como uma escola particular, mesmo recebendo recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Devido a essa especificidade, a EFAN não participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, assim, não recebe os materiais disponibilizados pelo programa. Por essa razão, e por não dispor de recursos para a compra e/ou elaboração de material didático próprio, a escola não adotava nenhum livro didático até o ano de 2017. Além disso, os materiais didáticos existentes não são adequados para a realidade da escola e da Educação do Campo, de acordo com a coordenação pedagógica da escola. A alternativa encontrada, em um primeiro momento, foi a elaboração do material pelos próprios professores, sob supervisão da equipe pedagógica, e, em parceria com os municípios de origem dos alunos, realizava-se a impressão. Essa foi a alternativa considerada a mais viável

pela escola no ano de 2017, sobre a qual gostaríamos de efetuar algumas considerações, após avaliação da própria equipe pedagógica sobre essa opção.

Em primeiro lugar, de acordo com a gestão escolar, parte dos professores não conseguiu elaborar e revisar o material didático, seja devido à carga de trabalho na escola e em outras instituições, seja pela pouca dedicação/atenção disponibilizada para essa atividade. Além disso, nos casos em que o material foi elaborado, a escola não conseguiu acompanhar a sua produção e utilização, o que acarretou, majoritariamente, num material de baixa qualidade e/ou pouco adequado à realidade escolar e dos alunos. Por fim, a parceria com os municípios para a impressão dos materiais não se efetivou em alguns casos, em virtude da falta de recursos alegada pelos municípios.

Evidentemente, isso acarretou problemas tanto para os alunos quanto para a equipe pedagógica. Os primeiros ficaram sem material didático para seus estudos, o que afetou, principalmente, o Tempo Comunidade, pois não dispunham da referência dos conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula; é preciso levar em conta que, para grande parte dos alunos, o livro didático é, de fato, a única ou principal fonte de pesquisa para desenvolvimento das atividades no Tempo Comunidade, dada a ausência ou baixa qualidade do acesso à internet nas comunidades, para além de seus custos financeiros. Quanto aos professores, a falta do livro didático provocou uma desvinculação entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC), os Conteúdos Básicos Comuns – CBC (SEE – MG) e os conteúdos locais.

Evidenciou-se que a ausência de um material-base, seja um livro didático ou outro qualquer, leva a um afastamento ainda maior dos conteúdos básicos disponíveis nas diretrizes nacionais e estaduais da realidade do aluno, posto que os professores acabam por seguir um caminho particular, na medida em que selecionam os conteúdos a partir de objetivos/interesses próprios, sem, necessariamente, observar as questões locais, regionais e nacionais. Entendemos que o livro didático não deve ser o único recurso didático utilizado pelos professores, não obstante, quando analisamos a realidade de grande parte das escolas brasileiras, este acaba por se constituir como o único recurso disponível para alunos e professores, servindo de base para os processos de ensino-aprendizagem. Para Castrogiovanni e Goulart (2003),

O livro didático, frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis (...). No entanto, não pode ser convertido em um manual didático (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2003, p. 132).

Devido a esses fatores e a uma preocupação da equipe pedagógica, no ano de 2018, a EFAN estabeleceu uma parceria com o Sistema COC de Ensino, cujo material didático, composto por livros físicos e atividades on-line, em plataformas próprias e cds-room, foi adquirido para todos os alunos e professores. O Sistema COC também ofereceu uma capacitação aos professores, para buscar uma melhor compreensão para o trabalho com todo o material.

O material do Sistema COC de Ensino é produzido em grande escala e disponibilizado em todo o território nacional, sem adequação de acordo com a região e/ou localidade em que será utilizado. Além disso, é adotado majoritariamente em escolas urbanas e em redes regulares de ensino. Cabe destacar, ainda, que a aquisição e utilização desse material por uma EFA é novidade. Nesse contexto, gostaríamos de observar alguns aspectos fundamentais discutidos com a equipe pedagógica da escola, durante a semana pedagógica, no início do ano de 2018. A escola justifica a adoção do material do Sistema COC em função de sua qualidade, de maneira que eles serviriam de referência aos alunos e professores para o trabalho em sala de aula, no Tempo Escola, nas atividades, nos trabalhos e estudos realizados durante o Tempo Comunidade.

Tal situação evidencia uma contradição: a não-adequação à realidade local da maioria dos materiais disponíveis era uma das justificativas para a não-adoção de livros didáticos. Não obstante, em função da necessidade de um material específico, adotou-se o material didático de uma empresa que padroniza os processos formativos por meio de apostilas que se encaixam em qualquer realidade, com anuência da comunidade escolar. Tal fato evidencia a padronização do processo educativo inclusive no campo, demonstrando a dificuldade de contraposição dessa educação hegemônica.

Corroborando com essa ideia, Miranda e Luca (2004), destacam que, atualmente,

(...) importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação

no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

No que se refere especificamente à Geografia, essa seleção do material didático deve ser parte de uma intensa e constante discussão, tendo como base uma reflexão sobre os aspectos metodológicos e atuais da ciência geográfica. É preciso ter em mente, e bem claro, o papel da Geografia no contexto histórico-social atual (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2003). Além disso, a realidade local também deve ser considerada como aspecto relevante nessa seleção, principalmente porque é por essa via que serão construídos os conceitos e conhecimentos geográficos.

Sendo assim, visto que a adoção do livro didático padrão já foi concretizada, deve-se ficar atento à necessidade de adaptação ao tempo e espaço da EFAN. O material adquirido não deve ser utilizado na íntegra ou sem uma análise prévia dos seus conteúdos e atividades. Nesse aspecto, a equipe pedagógica da escola, que inclui supervisores e professores, desempenha um papel fundamental, e precisa estar atenta às especificidades locais e dos seus sujeitos, caso contrário, o ensino desenvolvido na EFAN pode ser descaracterizado, ocasionando uma adaptação no sentido contrário, isto é, (re)estruturar a escola para se adequar ao (novo) material didático utilizado. Nesse sentido,

O livro deve oportunizar a reformulação de ideias e conceitos anteriormente empregados, inclusive do próprio texto. Isso significa que a leitura do mesmo à luz da realidade, interpretando cada colocação, a partir do seu cotidiano, permitindo que o professor e aluno utilizem suas vivências e experiências no sentido de contribuir para o entendimento da Geografia como ciência transformadora, assim como possibilitando uma imediata utilização e valorização desse campo do conhecimento (CASTROGIOVANNI; GOULART, 2003, p. 134).

Apesar de algumas reflexões relacionadas ao material didático, as informações empíricas desta tese foram coletadas antes da consolidação da parceria entre a escola e o Sistema COC de Ensino. Essas reflexões foram estabelecidas com a equipe da EFAN durante o final do ano de 2017 e nas atividades que antecederam o início do ano letivo de 2018, com o intuito de minimizar os impactos gerados a partir da adoção do livro didático. Os resultados obtidos após a adoção serão avaliados de maneira mais aprofundada e durante o decorrer de todo o ano letivo de 2018. Porém, em uma análise prévia, a equipe gestora vê que a adoção tem se mostrado positiva, principalmente no que se refere à sistematização e organização das

disciplinas, além de possibilitar aos alunos um material-base para os estudos durante o Tempo Comunidade.

Portanto, quando unimos todas as características atuais e históricas da formação da comunidade aliadas às características da escola, tais como a gestão escolar, a adequada infraestrutura e prática pedagógica alinhada à Pedagogia da Alternância, podemos afirmar que a escola tem conseguido alcançar alguns dos princípios, objetivos e fundamentos básicos das Escolas do Campo, notadamente o estabelecimento uma estreita ligação entre Escola – Comunidade – Família, e a garantia do acesso, por parte dos educandos, a conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento, sempre buscando contextualizá-los a sua realidade de por meio dos instrumentos pedagógicos específicos, que potencializam todo o processo educativo.

Mesmo diante das dificuldades e contradições vivenciadas pela EFAN no decorrer do caminho de sua constituição, entre as quais se destacam o afastamento dos assentamentos locais, a parceria com o agronegócio na região e a adoção de materiais didáticos descontextualizados da realidade local, constatamos que a Educação do Campo tem se fortalecido a partir das suas concepções e de outras ações que a escola tem desenvolvido. Essa semente de esperança do rompimento com a cultura hegemônica aparece nos instrumentos da Pedagogia da Alternância, em que se valoriza a cultura local e o fortalecimento dos tempos e espaços camponeses, por meio: do trabalho com a realidade das comunidades, na busca pela preservação dos Cerrados e dos costumes e tradições dos Geraizeiros; do fortalecimento da agroecologia, pelo cultivo agroecológico no interior da escola e pelo caminhar para uma futura transição de toda a área cultivada; do retorno dos jovens camponeses para as suas comunidades com o objetivo de (re)estruturarem suas produções locais e fortalecerem seus modos de vida; na luta pela sobrevivência diária e pelos direitos das EFAs, principalmente pelos recursos públicos destinados às escolas, que sempre têm atrasos no repasse pelos governos estaduais e federal; nas conquistas estruturais para os assentamentos locais, na grande maioria das vezes, a questões básicas para uma vida digna, na busca pela produção e comercialização de alimentos e produtos saudáveis ligados à agricultura camponesa, entre outros.

Podemos afirmar que a ação da equipe pedagógica tem se mostrado fundamental nesse momento, de forma que essas contradições têm surgido no sentido de fortalecimento, (re)construção e materialização da escola enquanto *lócus* da construção de conhecimentos ligados aos sujeitos camponeses. Assim, com a valorização dos tempos e espaços camponeses, busca-se um real rompimento com a perspectiva hegemônica e que, assim, se contribua exclusivamente com o fortalecimento da Educação do Campo e da agricultura camponesa.

A partir, fundamentalmente, das características elencadas, da realidade observada, do local em que a EFAN se encontra inserida e de todo o envolvimento e participação dos seus sujeitos, podemos afirmar que a escola se localiza em um território de três assentamentos e que se configura, nesse sentido, como um território, em uma perspectiva geral, e um território educativo, numa perspectiva particular. Esse território educativo, sem pensarmos em sua delimitação e estrutura, não é definido por fronteiras físicas, fixas e rígidas, pois suas ações são multiplicadas pelos sujeitos, que participam das diversas atividades propostas pela EFAN. Essa multiplicação das ações pode influenciar todo um modo de vida e a maneira como essas pessoas veem e se relacionam com o mundo, podendo, leva-las a diversos lugares e comunidades.

Portanto, as bases do território educativo consolidado pela EFAN são fortalecidas pela territorialidade e identidade da comunidade camponesa e, ao mesmo tempo, fortalecem os conhecimentos e vivências do jovem camponês, contribuindo para o desenvolvimento das comunidades locais e regionais a partir da permanência dos jovens no campo. Mesmo diante das dificuldades encontradas e das contradições presentes nas suas ações, a Educação do Campo em Natalândia – MG se fortalece e segue o seu caminho, em conjunto com o movimento nacional da Educação do Campo, na luta contra uma educação historicamente homogeneizadora e excludente.

Neste momento, cabe uma análise sobre como é (re)construído o Ensino de Geografia na EFAN. No contexto anteriormente descrito, em que, ao mesmo tempo em que os jovens estão inseridos em processos que contribuem para o fortalecimento da sua identidade e, assim, dos sujeitos camponeses, eles também se encontram em momentos contraditórios – a formação com base na Educação do Campo e a ação nas fazendas do agronegócio; uma

aprendizagem significativa e contextualizada, mas com materiais didáticos que não foram construídos a partir da sua realidade –, surgem algumas questões: como é desenvolvido o Ensino de Geografia na EFAN? Quais conteúdos se destacam no processo de ensino-aprendizagem? Qual a sua importância/contribuição na formação dos estudantes? O próximo capítulo trata dessas questões.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EFAN

*Sonho que brota da terra, regado por liberdade
Com crença no ser humano e na coletividade
Dentro da realidade, ensinar e aprender
A nossa pedagogia vai além do ABC.
(Turma José Martí – ITERRA)*

4.1 Os caminhos do Ensino de Geografia no Projeto Político Pedagógico

Primeiramente, é necessário esclarecer o conceito de PPP utilizado neste estudo, bem como a nossa compreensão acerca da importância deste documento no cotidiano escolar. Nesse sentido, concordamos com Veiga (2002), para quem

O projeto político-pedagógico é entendido (...) como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002, p. 5).

A perspectiva apresentada pela autora indica a importância de algumas reflexões a respeito de como o Ensino de Geografia está se constituindo na EFAN, de acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico da escola (2015 – 2018). O documento está estruturado da seguinte forma: identificação da escola (dados gerais, histórico de formação e dados dos cursos); objetivos da instituição; regulamento, que apresenta as regras gerais utilizadas pela instituição para o seu funcionamento; planos de formação, com os objetivos de cada disciplina e, por fim, as ementas de cada nível de ensino.

Vale destacar que, no tocante ao Ensino de Geografia, num primeiro momento, o documento apresenta a importância da disciplina para a formação dos alunos e traz os objetivos de desenvolvimento, gerais e específicos, entendidos como necessários para a construção do saber geográfico adequado à realidade da EFAN. Apresentamos tais objetivos no quadro a seguir.

QUADRO 01 – Objetivos do Ensino de Geografia de acordo com o PPP da EFAN

<p>OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA</p>	<p>1 – Conhecer o equilíbrio Geo-Estratégico da atualidade.</p> <p>2 – Entender que o equilíbrio Geo-Estratégico da atualidade gera consequências no meio onde se vive.</p> <p>3 – Localizar e compreender o meio físico da sua realidade, encarando-a com espírito científico e utilizando recursos geográficos para interpretá-la.</p> <p>4 – Posicionar-se geograficamente na comunidade, no município, no país e no mundo.</p> <p>5 – Localizar e compreender, em nível geral, a Terra e o universo com seus fenômenos naturais, comparar espaços geográficos sob os vários aspectos das ciências geográficas e estabelecer relações com outras ciências das quais se ocupam na realização do curso.</p> <p>6 – Compreender a realidade mais próxima para entender a realidade mais ampla da melhor forma, tendo condições de se relacionar harmonicamente com o meio geográfico, de modo a explorá-lo racionalmente em seu próprio benefício.</p> <p>7 – Analisar o sistema de transporte, comunicação, a estrutura do comércio e a problemática das migrações.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA</p>	<p>1 – Conhecer o meio físico e sua realidade local, comunidade, município e região.</p> <p>2 – Observar o meio físico cientificamente.</p> <p>3 – Conhecer o desenvolvimento demográfico e sua concentração.</p> <p>4 – Conhecer o Brasil e seus problemas pelo estudo de suas regiões, riquezas, contrastes e potenciais.</p> <p>5 – Individualizar os vários continentes, formando conceitos mais amplos e ideais mais definidos sobre aspectos gerais da geografia.</p> <p>6 – Despertar o interesse para os problemas de ser humano e seu habitat, adaptando-o em função das dificuldades oferecidas pelo meio geográfico.</p> <p>7 – Conhecer as dimensões da Terra e seus problemas socioeconômicos.</p> <p>8 – Desenvolver pesquisas sobre energia e seu consumo.</p> <p>9 – Estudar sindicalismo e cooperativismo.</p> <p>10 – Identificar as formas de extrativismo e sua influência econômica em cada região.</p>

Fonte: PPP EFAN (2015 – 2018). Organizado por: Morais (2018).

Outra informação do PPP EFAN relativa à Geografia diz respeito às ementas dos diferentes níveis de ensino. O último item do documento traz os conteúdos fundamentais que

são considerados como a base da disciplina no respectivo ano. Destacamos, a seguir, os conteúdos selecionados para o Ensino Médio, foco desse estudo.

QUADRO 02 – Conteúdos de Geografia para o Ensino Médio de acordo com o PPP da EFAN

1º ANO DO ENSINO MÉDIO	2º ANO DO ENSINO MÉDIO	3º ANO DO ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> • A Terra: movimentos e evolução. • O relevo terrestre, seus agentes e os solos no mundo. • O relevo brasileiro. • A atividade agropecuária no Brasil. • Geopolítica, agropecuária e ecologia. • Recursos hídricos. • Hidrografia brasileira • Brasil: Globalização, nova ordem mundial e desigualdades sociais. • Fontes de energia, utilização e impactos ambientais. • Vegetação brasileira e domínios morfoclimáticos. • Dinâmica populacional e urbanização em um mundo em transformação. • A importância da energia no crescimento econômico do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indústria I: as transformações no espaço. • Indústria II: O desenvolvimento industrial dos países. • Terceirização. • Fontes de energia, utilização e impactos ambientais. • A importância da energia para o crescimento econômico do Brasil. • Urbanização mundial. • Os grandes conjuntos de Países e as desigualdades mundiais. • O comércio, as comunicações e os transportes no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fases do capitalismo, revoluções industriais e globalização. • Regionalização do Espaço Mundial. • Países centrais e países periféricos. • Os grandes conjuntos de países e as desigualdades mundiais. • Globalização e Pluralidade cultural: Conflitos regionais e tensões no mundo. • Geografia urbana, problemas urbanos: Chuva ácida, ilhas de calor, lixo urbano, Efeito estufa, etc. • A Globalização e o comércio mundial. • Brasil: Globalização, nova ordem mundial e desigualdades sociais.

Fonte: PPP EFAN (2015 – 2018). Organizado por: Morais (2018).

No documento, constam os objetivos da Geografia e seus conteúdos por nível. Nenhuma outra informação relativa ao seu ensino está descrita. Nessa perspectiva, a partir de uma análise mais ampla do documento, podemos compreender que os aspectos tratados no PPP são gerais e não trazem as especificidades da escola e da comunidade na relação com as disciplinas e seus conteúdos. Assim, não são estabelecidas conexões e sequer são apresentados, por exemplo, temas que tratam dos aspectos do Campo, do sujeito camponês,

das Escolas do Campo, as atividades diárias (trabalho, cultura, associação, entre outros), que são cotidianas, tanto nos assentamentos quanto na escola.

O que se percebe nas escolas, de maneira geral, é a pouca importância atribuída ao PPP, seja na sua construção, seja na sua aplicação e/ou reestruturação. Apesar de respaldada pela Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 14¹⁷, a construção do PPP das escolas, de maneira geral, não se dá de maneira coletiva e efetiva, e, na grande parte das vezes, torna-se responsabilidade exclusiva do supervisor escolar ou de alguém do setor pedagógico. Sendo assim, a realidade específica dos alunos, professores e disciplinas acaba por não aparecer e/ou ser considerada no documento. Além disso, não é raro observar casos mais graves, como plágios (VEIGA, 2002).

Entendemos que o PPP é um documento fundamental para o cotidiano escolar, pois é nele que se estabelecem os princípios teóricos e metodológicos, os objetivos, a organização do trabalho pedagógico, entre outras questões que definem os percursos a serem adotados pela instituição. Podemos afirmar, portanto, que a identidade e a relativa autonomia escolar estão conectadas a esse processo de (re)construção do PPP e, posteriormente, ao próprio documento. Nesse sentido, conforme afirma Veiga (2002), a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico

(...) passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (...) (VEIGA, 2002, p. 2).

Quando nos referimos à Educação do Campo, de maneira geral, e às Escolas do Campo, de maneira particular, essa construção coletiva e contextualizada é ainda mais importante, principalmente devido ao intenso processo de lutas dos movimentos coletivos do campo para a construção e o fortalecimento de uma educação que se alinhe às reais necessidades dos povos do campo. Assim, a construção coletiva do PPP é fundamental, de forma que ele se alinhe aos reais objetivos e particularidades da população do campo, que

¹⁷ “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (...)” (BRASIL/MEC, 1996, p. 12).

represente seus ideais e que contribua para a transformação da forma escolar e do trabalho pedagógico, que (re)crie seus tempos e espaços a partir de uma nova concepção de educação, que seja contrária à concepção hegemônica até então estabelecida e imposta para o campo e seus sujeitos.

Assim, compreender o PPP como um exercício coletivo constante da escola na reflexão sobre o seu cotidiano é compreendê-lo como um movimento de luta e resistência pela autonomia e afirmação da identidade escolar, de valorização do trabalho pedagógico, de (trans)formação, entre outros. Dessa forma, a sua construção passa a fazer sentido e deixa de ser apenas o cumprimento de uma exigência burocrática, mecânica. Na Escola do Campo, isso acontecerá a partir da garantia de uma articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade. Essas estratégias de articulação devem promover a construção de espaços de decisão coletivos, onde as prioridades da comunidade são levadas em consideração. Essa lógica do trabalho e da organização coletiva é um elemento fundamental de formação e de transformação social (MOLINA; FREITAS, 2011).

A necessidade dessa compreensão também perpassa os caminhos a serem trilhados pela EFAN e, especificamente, o entendimento da disciplina Geografia e dos seus desdobramentos e conexões. Conforme nossas reflexões anteriores, a Geografia pode contribuir para o fortalecimento do campo e dos seus sujeitos, mas, para isso, precisa estar alinhada a uma prática crítica e reflexiva, além de considerar todas as especificidades, conhecimentos e vivências dos sujeitos camponeses e, principalmente, da comunidade local.

Nas observações realizadas durante a pesquisa, ficou evidente que a prática pedagógica da escola é marcada pela valorização da construção do conhecimento, das vivências de alunos e professores, do trabalho e valorização do ambiente local, da compreensão do trabalho como um princípio educativo, da adoção de metodologias participativas, entre outros. Apesar disso, quando observamos a metodologia de construção e as escolhas estruturais que fazem parte do PPP, percebemos que, muitas vezes, essas questões não são consideradas.

Nos caminhos estabelecidos no interior do documento, bem como na prática pedagógica da disciplina, a Geografia e seus conteúdos ficam, parte das vezes, distantes da realidade dos alunos e professores e, assim, seu ensino não alcança plenamente seus objetivos.

Toda a discussão sobre a importância da consideração dos conhecimentos e vivências locais para um ensino contextualizado e significativo se perde no momento em que estes não fazem parte da prática cotidiana da EFAN. O documento em si, sem uma atuação prática coerente, pode não dizer nada. Porém, seu desenvolvimento prático, sem as estruturas teóricas que servem de base para a instituição, tampouco auxilia o seu fortalecimento.

Em seu interior, a Educação do Campo, as Escolas do Campo, a Pedagogia da Alternância, as comunidades camponesas e os movimentos de luta (seja pela terra ou por educação), trazem diversos processos e elementos que, por si só, já são educativos. Porém, por que não contextualizar e potencializar esses tempos e espaços em conjunto com os conceitos e conteúdos da Geografia? O Ensino de Geografia, seus conceitos, categorias de análise e conteúdos são fundamentais para o fortalecimento e autonomia da Educação do Campo, das Escolas do Campo e dos seus sujeitos. Aí reside a importância de um Ensino de Geografia contextualizado com a realidade e as necessidades locais, bem como a possibilidade de ação e transformação da realidade. Discutiremos um pouco mais sobre essas questões, no contexto da EFAN, no próximo item.

4.2 O papel do Ensino de Geografia na EFAN

Neste item, analisaremos como o Ensino de Geografia é entendido e desenvolvido na EFAN. Para tanto, além das observações realizadas em diversos momentos, tais como aulas, participação em atividades práticas e eventos da escola e da comunidade, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com o Coordenador Pedagógico, o monitor de Geografia e a Supervisora responsável pelo acompanhamento das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, e, por fim, uma roda de conversa com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio. Focou-se, nesses momentos, compreender o papel do Ensino de Geografia e de seus conteúdos para a formação do jovem camponês a partir da realidade da EFAN.

Orientamo-nos pela análise das quatro questões centrais, que foram levantadas nos diferentes momentos já citados anteriormente, a saber: a importância do Ensino de Geografia para a formação dos sujeitos da EFAN; os principais conteúdos trabalhados no desenvolvimento da disciplina no 3º Ano do Ensino Médio; a metodologia e as principais ferramentas pedagógicas utilizadas; a vinculação entre a Geografia e seus conteúdos com a

realidade local da escola e das comunidades que constituem a base e estruturam a EFAN. Foram horas de gravações de áudio e muitas páginas transcritas, e, por isso, sistematizamos as respostas e as compilamos em um quadro, que apresentamos a seguir.

QUADRO 03 – Sistematização das respostas das entrevistas e da roda de conversa

	IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	PRINCIPAIS CONTEÚDOS	METODOLOGIA	GEOGRAFIA E REALIDADE
Coordenador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do seu próprio espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas produtivos e de cultivo; • Aspectos ambientais e culturais (agroecologia e cerrado). 	<ul style="list-style-type: none"> • Material didático e a dinâmica das aulas desenvolvidas com base na realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Geografia aparece dentro das experiências locais que são trazidas para a sala.
Monitor de Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer a identidade do jovem do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia Agrária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica – seminários, pesquisas, resumos diários e (auto)avaliação processual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Base para compreensão do campo – social, político, econômico e ambiental.
Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do Espaço Geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia Física, solos, relevo, vegetação e fauna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários. 	–
Roda de Conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Entender as nossas raízes, do campo e dos seus sujeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transdisciplinaridade (área e conteúdos). • Geografia da religião/Conflitos mundiais. • Tecnologia. • Recursos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas e seminários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está na relação com o meio ambiente, na produção e nas lutas diárias (terra, condições de vida e educação).

Fonte: Dados da pesquisa. Organizado por: Morais (2018).

O quadro sistematizado traz importantes referências para o entendimento que buscamos, frutos de diversas reflexões e contribuições riquíssimas para o trabalho, que também serviram para visualizar um panorama geral sobre a Geografia e a realidade do campo brasileiro, sem nos esquecermos de que esses elementos se referem ao contexto local. Portanto, discutiremos, a seguir, cada uma das colunas estruturantes da tabela, a fim de relacionar as observações realizadas e a teoria que acompanha e serve como base para esta pesquisa.

Ficou claro que a disciplina da Geografia é considerada elemento de extrema importância para o currículo dos alunos que estudam na EFAN. Nas diversas ações que são realizadas e no dia-a-dia da construção dos conteúdos, há o entendimento de que a ciência geográfica, de maneira geral, e o Ensino de Geografia, em específico, se debruçam sobre diversos temas que estão diretamente ligados à realidade dos sujeitos e da comunidade local e, em conjunto com outras disciplinas, tais como História e Sociologia, elas são compreendidas e citadas como primordiais para o resgate das raízes identitárias e culturais camponesas, para o conhecimento de todo o percurso histórico dos seus sujeitos e, conseqüentemente, para a compreensão e ação sobre a realidade atual, isto é, para a transformação da realidade historicamente imposta ao campo e aos seus sujeitos.

A partir do momento em que o aluno conhece suas raízes históricas, os mo(vi)mentos de luta do povo do campo por saúde, educação, moradia, terra, entre outros, ele passa a valorizar a sua própria história, a orgulhar-se dela e, assim, a agir criticamente e a buscar uma melhoria nas condições atuais impostas ao campo. Nos assentamentos Mangal, Mamoneiras e Saco do Rio Preto, comunidades em que está estabelecida a EFAN, a luta por melhorias acontece desde a primeira ocupação, e, até os dias de hoje, as demandas das comunidades, seja por educação de qualidade, como é o caso específico das nossas reflexões, seja pela infraestrutura básica, como, por exemplo, a manutenção das vias de acesso, ainda não foram atendidas.

Nesse aspecto, portanto, o Ensino de Geografia, quando aliado aos princípios e objetivos da Educação do Campo, auxilia no empoderamento dos jovens camponeses. Na EFAN, percebemos que esse processo tem se fortalecido em todas as ações desenvolvidas, seja em sala de aula, seja nas místicas, eventos e trabalhos práticos. De fato, todas as

disciplinas, não somente a Geografia, buscam abordar as questões ligadas ao campo e aos seus sujeitos, de maneira a valorizá-los em toda a sua essência. Essa valorização tem início na seleção das atividades, em sua maioria coletivas, nas músicas escolhidas para as místicas e momentos de lazer, nos temas de pesquisa e palestras e nos eventos de luta (participação em reuniões da assembleia legislativa de Minas Gerais, por exemplo). O trabalho coletivo dos diferentes monitores e suas disciplinas busca a integração dos conteúdos a partir de uma abordagem mais ampla e profunda e, assim, possibilita uma construção do conhecimento no conjunto dos diferentes olhares.

Podemos tomar como exemplo um conteúdo bastante importante para os alunos da EFAN, o Cerrado. Encrustada no meio do cerrado no Noroeste de Minas Gerais, a EFAN busca resgatar e valorizar todos os elementos culturais, sociais, econômicos e ambientais desse Domínio Morfoclimático¹⁸. Para isso, as diversas atividades abordam os conhecimentos, costumes e aspectos culturais do povo Geraizeiro e, especificamente nas disciplinas, trata-se: da formação e integração do território – História; do uso, formação e ocupação – Geografia; dos solos do Cerrado – Solos (disciplina da parte técnica); da produção e extrativismo – práticas agrícolas; da produção e preservação ambiental - Agroecologia; da fauna e flora – Biologia; de crônicas e poesias – Português; entre outros temas e disciplinas.

A partir da definição do tema geral, de um planejamento de conteúdos e atividades realizado em conjunto com a coordenação e supervisão pedagógica, as disciplinas desenvolvem suas ações teóricas e práticas de maneira simultânea, e aliam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade para a construção do conhecimento a partir da realidade dos próprios alunos. O acompanhamento periódico realizado junto às famílias permite, também, que os conhecimentos práticos relativos à produção nos cerrados, bem como a sua preservação, possam ser aplicados junto às comunidades. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância aponta para uma nova relação entre trabalho e educação, que tenha por base a cooperação e a autogestão (RIBEIRO, 2008).

¹⁸ Conceito construído pelo geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab'Saber (1970) que, a partir da definição das características climáticas, hidrológicas, pedológicas e geomorfológicas das regiões, classificou o território brasileiro em seis grandes Domínios Morfoclimáticos, sendo eles: Amazônico, Cerrado, Caatinga, Mares de Morros Florestados, Araucárias e Pradarias.

Ao falar especificamente do trabalho disciplinar, cabe destacar, ainda, a dimensão da transdisciplinaridade das ações desenvolvidas na EFAN. As observações das atividades/ações práticas revelaram que esta se efetiva desde os momentos de elaboração das propostas educativas até os períodos de avaliação. Os estudantes têm autonomia para fazer proposições e também participam da gestão dos aspectos relacionados à instituição, inclusive financeiros. Assim, o cotidiano escolar se estabelece como um espaço/tempo de formação e construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, de propostas educativas que são gestadas a partir de um viés contrário à proposta hegemônica de educação, Vendramini (2007) afirma que diversos exemplos

(...) indicam a gestação de uma pedagogia e de uma escola que busca, ainda que com muitos limites, construir formas, espaços e relações diferenciadas em termos educacionais, com base no trabalho coletivo, no exercício da autogestão, na articulação entre trabalho e estudo e entre teoria e prática, no envolvimento de sujeitos com idades variadas (num movimento intergeracional), em que todos aprendem no processo, inclusive os educandos, construindo uma pedagogia que transforma o espaço tradicional escolar. As diversas ações socioeducativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade (VENDRAMINI, 2007, p. 132).

Esse trabalho coletivo, a divisão de tarefas, a autonomia na definição e execução das atividades e a atribuição de responsabilidades agregam-se aos conteúdos específicos trabalhados pelas disciplinas e trazem aos alunos um processo completo de formação que contribui, efetivamente, para a construção do conhecimento crítico e reflexivo do jovem estudante da EFAN. Nesse sentido, a Geografia ganha destaque, pois grande parte dos seus conteúdos perpassa as outras disciplinas e dialoga, no mais das vezes, com a realidade vivenciada por alunos, seja por meio dos conteúdos trabalhados na chamada Geografia Humana ou dos conteúdos específicos da chamada Geografia Física (não partimos do pressuposto de que uma tal separação exista ou se estabeleça de forma tão nítida).

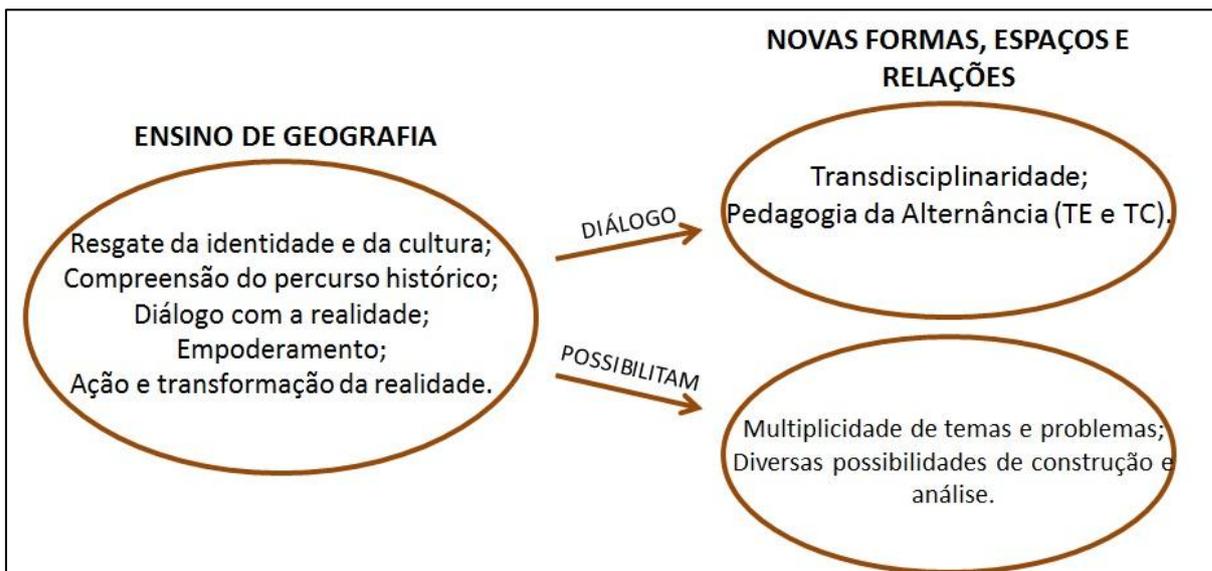
Nesse sentido, a Geografia pode ser entendida como um campo multidisciplinar, pois é configurada por uma multiplicidade de temas e problemas complexos a serem operados

(SUERTEGARAY, 2003), assim como apresenta, em sua particularidade enquanto ciência, diversas possibilidades de construção e análise. Suertegaray (2003) corrobora nossa perspectiva ao afirmar que:

Entretanto, de nosso ponto de vista, o múltiplo, o caso do espaço geográfico, só poderá ser decifrado através de um limite, aquele da disciplina acrescido dos conceitos operacionais. Porém, não basta esse limite, pois a complexidade é o princípio analítico que se busca para a compreensão aproximada da totalidade. Daí as práticas transdisciplinares. Transdisciplinaridade significa, então, mais do que o horizonte que está além das disciplinas. Constitui a possibilidade de cada um colocar-se no lugar do outro, na busca da compreensão ampliada de sua disciplina (SUERTEGARAY, 2003, p. 51).

Assim, a disciplina se fortalece a partir dos processos de construção e reflexão, bem como na autogestão, na organização do trabalho pedagógico e na convivência. O trabalho da EFAN se desenvolve a partir dessa perspectiva.

Figura 14 – Síntese da importância do Ensino de Geografia na formação dos sujeitos



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado por: Moraes (2018).

Por fim, observamos que a dicotomia existente no interior da ciência geografia, qual seja, a separação entre Geografia Humana e Geografia Física, não é relevante para este estudo, principalmente no sentido da reflexão e construção dos conceitos e conteúdos escolares, posto que concordamos com Santos (1988) quando ao afirmar que:

Antes da presença do homem sobre o Planeta, o que havia era só a natureza. Aquela época, haveria uma geografia física ou apenas uma física? A geografia física não podia existir antes do homem. Não há geografia física que não seja uma parte da

geografia humana. O que há, na verdade, é uma geografia do homem (...). (SANTOS, 1988, p. 1988).

Não pretendemos adentrar tal discussão nesta tese, somente gostaríamos de esclarecer que, embora tratemos, em alguns momentos, de conteúdos que normalmente são vinculados apenas a aspectos naturais ou à Geografia Física, compreendemos que estes não podem ser dissociados da sua relação com os aspectos humanos ou com a Geografia Humana.

Durante a realização das entrevistas com a equipe pedagógica e da roda de conversa com os alunos, sempre que o Ensino de Geografia era mencionado, os conteúdos que mais ganhavam destaque eram aqueles vinculados aos aspectos naturais, tais como solos, relevo, vegetação, clima, cultivos agrícolas, recursos naturais, entre outros. Nesses momentos, os sujeitos da pesquisa enfatizaram que esses aspectos são sempre vinculados a sua realidade, principalmente as características naturais vinculadas aos Cerrados. Além disso, também afirmaram que estudam o processo de Globalização, conflitos mundiais e as novas tecnologias aplicadas principalmente na agricultura.

De acordo com as observações, podemos realizar algumas afirmações relativas a essa questão. Em primeiro lugar, essa postura dos alunos se deve ao fato de sua formação estar integrada ao curso de técnico agrícola, em que os alunos possuem diversas disciplinas específicas, que lhes permitem construir laços com esses conteúdos, por meio de atividades teóricas e práticas. Além disso, tais conteúdos vinculam-se diretamente a sua realidade, seu histórico de formação, sua comunidade. Sendo assim, acabam sendo mais valorizados no dia-a-dia das disciplinas e, em especial, na Geografia.

Outra questão importante a ser considerada refere-se à formação do monitor, a qual, aliada a sua prática profissional como Técnico Agrícola e à docência, acaba por influenciar suas ações durante o desenvolvimento da disciplina. Nesse sentido, tais atividades se vinculam, de modo predominante, aos conteúdos vinculados à Geografia Física e à prática agrícola. Isso ficou evidente na fala do monitor, que não soube apontar, durante a entrevista, os conteúdos que são trabalhados na disciplina. Como na formação técnica sua experiência é bem maior que na docência, ele sente mais confiança nos trabalhos com os conteúdos teóricos e práticos dessa formação. Temos, por exemplo, os conceitos e categorias fundamentais para o Ensino de Geografia que, no início deste trabalho, foram considerados primordiais para o

fortalecimento da identidade dos jovens do campo e da Educação do Campo, e que não foram trabalhados em nenhum dos três anos de formação dos estudantes. Assim, quando questionado, o monitor não conseguiu estabelecer uma distinção dos conceitos. Esse fato acaba por se expressar, também, no raciocínio e na construção dos conceitos e conteúdos por parte dos alunos que, assim como o monitor, se utilizam deles, sem, contudo, compreendê-los claramente. A fala de um dos alunos durante a roda de conversa ilustra esse fato: “O espaço? O espaço é tudo. A escola, o lugar que a gente mora, o assentamento” (Aluno, transcrição literal. Roda de Conversa em agosto de 2017, pelo autor).

Deste modo, percebemos que os alunos não estabeleceram a construção dos conceitos e categorias a partir de uma reflexão mais profunda, de compreensão do que já foi socialmente construído e, muito menos, (re)construíram-nos a partir da sua realidade. Nesse sentido, como Castrogiovanni (1996), compreendemos que:

O processo de aprendizagem deve possibilitar que o aluno construa não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas que (re)signifique tais instrumentais a partir da compreensão do particular, do poder ser diferente nas interpretações e mesmo assim fazer parte do contexto. O ensino da Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido (...). (CASTROGIOVANNI, 1996, p. 97).

A formação/estruturação desses conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos (CAVALCANTI, 2010). Nessa perspectiva, é fundamental que o currículo aproxime os alunos da sua realidade, localizando-os na dinâmica histórica das relações que estruturam/estruturaram o presente. Isso só é possível a partir do ensino das categorias geográficas, pois estas são, todas elas, realidades permanentes que serão transformadas em conceitos com sua base do real (SANTOS, 1993).

Entendemos, portanto, que os conceitos ou as categorias da Geografia podem ser elementos facilitadores do processo de aprendizagem, na medida em que passam a nortear os conteúdos escolares, criando condições para que os processos pedagógicos tenham maior sucesso no âmbito da sala de aula (BOLIGIAN, 2003). Além disso, o trabalho pedagógico em conjunto com as categorias analíticas da Geografia está estabelecido também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O que cabe, portanto, é a seleção das categorias adequadas para o desenvolvimento com os alunos em cada etapa da escolaridade.

No contexto da Educação do Campo, uma importante categoria é a de lugar, que pode auxiliar em questões relativas ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e que, no caso específico da EFAN, não é trabalhada. Não se trata, neste caso, de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, e sim como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente em um determinado local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos (CALLAI, 2006).

Pela vivência e prática dos alunos em suas comunidades, associações e na luta pela terra, alguns conseguem compreender e construir o seu próprio conceito, porém, pode-se afirmar que o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN auxilia nesse processo de maneira indireta, a partir de conteúdos e atividades que pressupõem esses conceitos, não obstante eles não sejam diretamente trabalhados.

Apesar dessa construção não se estabelecer diretamente a partir do Ensino de Geografia, tal compreensão não deixa de ter grande relevância, na medida em que se liga diretamente ao próprio reconhecimento do sujeito enquanto tal, a sua constituição social e cultural e à valorização das suas vivências e experiências cotidianas. O que está em jogo, enfim, é o fortalecimento da identidade do sujeito e do território camponês.

Como afirma Carvalho Sobrinho (2016), a categoria

(...) lugar, permite, por seu intermédio, que outras categorias sejam consideradas, como por exemplo: paisagem, território, região e espaço. Ele se constitui um recurso à compreensão da espacialidade, no sentido de viabilizar a construção de significados vividos por uma dada comunidade, num dado local, passíveis de replicação para compreensão da própria totalidade e, por conseguinte, da compreensão do processo de produção e reprodução do próprio espaço (CARVALHO SOBRINHO, 2016, p. 16).

Portanto, ainda em relação aos conteúdos, cabe ressaltar que as respostas buscaram delimitar quais são os conteúdos compreendidos como fundamentais para o Ensino de Geografia na EFAN, tarefa que impõe grande dificuldade, posto que não existe um registro e uma adequada sistematização de conteúdos. A própria escola e o monitor de Geografia não têm essa compreensão. O documento que poderia fornecer uma base para essa compreensão, o

PPP, traz aspectos gerais da Geografia e não está adaptado à realidade da escola, conforme já enfatizado anteriormente.

Percebemos que alguns conteúdos, tais como urbanização, população, formação do território brasileiro, globalização, entre outros, também apareceram nas aulas, mas de maneira menos evidente e, muitas vezes, dissolvidos no interior de outros temas e, até mesmo, de outras disciplinas. As reflexões e ligações com esses conteúdos acabam sendo de difícil compreensão pelos alunos, principalmente pelo ensino fragmentado adotado pelo monitor da disciplina que, de maneira geral, acaba por focar os aspectos mais familiares a sua realidade e opta por deixar de lado conceitos e reflexões mais abstratas, de difícil construção também para ele.

A incoerência evidente entre os conteúdos considerados importantes e os que são de fato trabalhados evidenciam um problema, que a nosso ver, está presente no Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN: a falta de planejamento do monitor e de sistematização da disciplina no decorrer de todo o período letivo. Além disso, não podemos nos esquecer da necessidade de um maior suporte e acompanhamento pedagógico, por parte da equipe da escola, e da necessidade de um material didático específico para a realidade da EFAN. Tais fatores acabam contribuindo para a falta de sistematização e organização das disciplinas, para a não-oferta de alguns assuntos considerados fundamentais e, conseqüentemente, desconectados da realidade e/ou sem uma reflexão mais aprofundada. Somente assim, essas questões podem se resolver e a Geografia poderá, portanto, contribuir mais efetivamente para a formação dos alunos.

Especificamente em relação ao planejamento, em todo início de ano letivo a escola estabelece os primeiros dias como o momento de reflexão conjunta e de organização do trabalho pedagógico a ser realizado no decorrer do ano. Esse trabalho se atém às necessidades burocráticas e de organização da escola e, na maioria das vezes, acaba por não se aprofundar na (re)construção coletiva dos currículos e na seleção de conteúdos das disciplinas. As demandas de todo início de ano letivo se sobrepõem à organização do trabalho pedagógico, o que influencia diretamente os planejamentos das disciplinas, situação da qual a Geografia não escapa. Um fator positivo desse momento de planejamento é a organização coletiva das atividades e eventos que serão desenvolvidos no decorrer do ano.

Figura 15 – Análise sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia da EFAN



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado por: Moraes (2018).

Se a tarefa do ensino é possibilitar que os conteúdos trabalhados se tornem objetos de conhecimento para os alunos, e se essa construção do conhecimento implica curiosidade pelo saber, esse é um dos obstáculos que precisa, efetivamente, ser superado. Para essa superação, o professor deve investir na compreensão sobre como o Ensino de Geografia e seus conteúdos podem contribuir para a vida cotidiana, sem se esquecer da importância da análise crítica de uma realidade mais ampla (CAVALCANTI, 2010). Aqui, a dinâmica e as ferramentas de trabalho escolhidas pelo professor ganham importância.

Nesse sentido, outro ponto-chave de reflexão durante os momentos de entrevista, conversas coletivas e observações diz respeito à metodologia adotada pelo monitor de Geografia durante o desenvolvimento das suas aulas. Sabemos que a adoção de metodologias participativas, que proporcionem aos estudantes reflexões sobre os conteúdos/temas e construções críticas dos conceitos, potencializam o processo de ensino-aprendizagem e, assim, permitem uma formação dos sujeitos por completo. Nesse sentido, para Cavalcanti (2010),

(...) o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (...) ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Na EFAN, a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância já se utiliza de diversos instrumentos que buscam potencializar o processo educativo, como apresentado anteriormente. Porém, no interior da sala de aula, é fundamental que o monitor da disciplina também lance mão de uma metodologia, instrumentos e estratégias que valorizem os sujeitos, seus conhecimentos, saberes e experiências, a construção do conhecimento de maneira coletiva e contextualizada, a autonomia e a reflexão crítica, o que caracteriza nosso ponto de reflexão sobre o Ensino de Geografia desenvolvido na escola.

Durante a roda de conversa, destacaram-se diversas falas, relatos e observações que evidenciaram positivamente a metodologia de ensino utilizada pelo monitor: pesquisas diárias sobre os temas com o uso do celular; apresentação dos resultados de maneira coletiva na forma de seminários; resumos diários, que contém reflexões sobre os conhecimentos construídos em cada aula; a compreensão do processo avaliativo de maneira processual. Nesse sentido, observamos que a metodologia participativa adotada na disciplina valoriza as características individuais dos alunos e potencializa o trabalho coletivo. Essa forma do trabalho pedagógico evidencia, também, a importância do Ensino de Geografia na formação do Técnico Agrícola formado na EFAN. Assim, para Cavalcanti (2010, p.13), “muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos”.

Nessa perspectiva, apesar de muitos professores ainda se valerem de práticas tradicionais, que não envolvem a totalidade do processo educativo, outros tantos têm procurado a inovação, a variação de métodos, procedimentos e linguagens, a partir de aulas em espaços não-convencionais, na relação com as demais disciplinas, utilizando-se de

diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do aluno e buscando, assim, superar o formalismo e a abordagem excessivamente teórica (CAVALCANTI, 2010).

Ficou evidente, portanto, que o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN tem uma perspectiva emancipadora. A autonomia e construção crítica que a metodologia adotada pelo monitor da disciplina de Geografia possibilita aos alunos do 3º ano do Ensino Médio é de fundamental importância para consolidar uma proposta de formação que busca integrar-se à realidade vivenciada pelos sujeitos, proporcionar uma reflexão crítica e uma inserção autônoma e reflexiva na sua realidade. Essa compreensão possibilita modificar, caso seja do interesse desses sujeitos, a realidade do campo no contexto local, principalmente nas questões ligadas à luta pela terra e à valorização da agricultura camponesa, aspectos estes tão fortemente presentes na realidade dos sujeitos que integram a EFAN e nos conteúdos discutidos pela ciência geográfica e pelo Ensino de Geografia escolar.

Nesse contexto, é extremamente importante a utilização de materiais, recursos, estratégias e ferramentas pedagógicas que sejam contextualizados com a realidade em que estão inseridos os sujeitos da aprendizagem. Esses elementos, que compõem a metodologia, são importantes para a construção dos conteúdos trabalhados, desenvolvimento da autonomia e criatividade. Nesse processo, desde a seleção dos recursos até a sua utilização, o professor deve ter objetivos claros e sempre acompanhados de uma reflexão pedagógica (SOUZA, 2007).

Por fim, outro elemento que buscamos compreender no desenvolvimento do Ensino de Geografia na EFAN foi a sua vinculação com a realidade, tanto dos alunos moradores da comunidade local dos assentamentos, como dos alunos moradores dos municípios vizinhos. Esse aspecto é relevante pois, como a maioria dos alunos mora nos municípios localizados na região de Natalândia, estes poderiam construir um processo educativo não contextualizado com a sua realidade. Observamos a sua importância, primeiramente, quando nos deparamos com uma das falas do monitor, que colocou a Geografia como a disciplina-base para a compreensão (política, econômica, social e cultural) do campo e do camponês. Esses relatos colhidos durante a pesquisa evidenciam, ainda mais, a importância da disciplina na formação dos alunos e na busca por uma transformação da realidade dos sujeitos camponeses. De acordo com o monitor da disciplina,

A Geografia é a disciplina muito dinâmica, com várias possibilidades de atuação: você fala de política, você fala do meio natural, sobre a infraestrutura das cidades, os problemas sociais e você também pode falar do campo. Por exemplo, se você não trabalhar Geografia Agrária, como é que você vai ajudar esse menino né, a fortalecer essa identidade dele?! A Geografia é fundamental, é a base para entender os processos que acontecem no campo (Monitor de Geografia, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017 pelo autor).

Fundamentalmente, na busca por um ensino que seja contextualizado, as experiências vivenciadas e construídas pelos alunos no seu contexto são essenciais para a construção de qualquer conhecimento e, em especial, do conhecimento geográfico. A incorporação, em sala de aula, dos conhecimentos oriundos do modo de vida, da vida comunitária, das lutas diárias (por saúde, educação, terra, alimento, etc.), complementa o Ensino de Geografia e o vincula diretamente ao cotidiano dos alunos, e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem ainda mais significativo.

No Ensino de Geografia, em especial o desenvolvido em conjunto com as escolas e sujeitos do campo, essa significação potencializa o trabalho com seus temas e conteúdos e, por um lado, auxilia no processo de fortalecimento da cultura e da identidade do camponês, além de, por outro, auxiliar na reconstrução e/ou ressignificação dos conhecimentos geográficos a partir da realidade dos sujeitos, algo tão caro à ciência geográfica.

Nessa perspectiva, Moreira (2007) afirma a existência de

(...) uma realidade nova, apoiada não mais nas formas antigas de relações do homem com o espaço e a natureza, mas nas que exprimem os conteúdos novos do mundo globalizado, traz consigo uma enorme renovação nas formas de organização geográfica da sociedade. Diante dessa nova realidade, conceitos velhos aparecem sob forma nova e conceitos novos aparecem renovando conceitos velhos (MOREIRA, 2007, p. 56).

Assim, as novas conexões estabelecidas no interior da Geografia, no seu ensino e na relação com as demais ciências, permitem a possibilidade de introduzir um novo olhar e de compreender o espaço como produto e produtor do modo de existência do homem, “incluindo-o como um elemento essencial de sua ontologia, e permitir ao homem mais do que ver, pensar o espaço como seu modo de ser” (MOREIRA, 2007, p. 70).

Novamente, gostaríamos de evidenciar o papel fundamental desempenhado pela Pedagogia da Alternância nesse processo. No nosso entendimento, a Pedagogia da

Alternância como prática pedagógica possibilita, no contexto da EFAN, esse vai-e-vem de conhecimentos e vivências, viabilizando, assim, o intercâmbio de experiências, conhecimentos, ações e informações que são produzidos durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Tal movimento é potencializado por uma organização pedagógica inserida em um contexto, que propõe um processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete, dialoga, planeja e age através do coletivo. Conforme afirma Gadotti (2003, p.48) “é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença”.

A partir desse contexto, da necessidade de um Ensino de Geografia contextualizado com as necessidades dos sujeitos camponeses da EFAN, uma das demandas levantadas pela coordenação pedagógica da escola, a partir da inserção desta pesquisa no cotidiano escolar, foi uma reflexão conjunta na busca pela seleção de alguns conteúdos considerados como fundamentais nessa relação Ensino de Geografia e Educação do Campo. Não estabelecemos como objetivo, num primeiro momento, a construção de um currículo de Geografia para a EFAN, em particular, e para as Escolas/Educação do Campo, de maneira geral, nem tampouco a definição de conteúdos obrigatórios a serem seguidos por todas as Escolas do Campo. O objetivo desta reflexão foi, a partir do diagnóstico de algumas lacunas existentes no Ensino de Geografia na EFAN, apontar os temas e conteúdos necessários para que a Geografia possa, de fato, contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa e a (re)construção dos seus territórios no contexto de Natalândia – MG.

Corroboramos a ideia de autonomia das escolas e de que a realidade, os conhecimentos e vivências individuais e coletivas devem ser respeitados e considerados em todas as suas especificidades, seja na construção dos currículos, seja na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar, no Tempo Escola e também no Tempo Comunidade.

Portanto, a partir desse entendimento, no próximo item, buscamos evidenciar os conteúdos que consideramos como fundamentais para a aproximação entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, de forma que ambas valorizem as suas especificidades e mantenham a sua autonomia e objetivos, mas que colaborem para a consolidação da

importância da Geografia enquanto disciplina fundamental nas Escolas do Campo, por um lado, e para a afirmação da posição crítica dos sujeitos camponeses, por outro. As reflexões para essa construção foram realizadas em diversos momentos, sempre de maneira coletiva, e objetivaram a valorização dos diversos momentos e conhecimentos que já são produzidos na EFAN, em todas as atividades ali desenvolvidas.

4.3 Os conteúdos necessários para uma aproximação: uma proposta para o Ensino de Geografia na EFAN

Acreditamos que a aproximação entre Educação do Campo e Ensino de Geografia existe e é fundamental para o fortalecimento da identidade e do território camponês. A partir de uma demanda da própria coordenação da EFAN, em conversas sobre os currículos das disciplinas oferecidas na escola e os caminhos que estes tomavam até o presente momento, observou-se a necessidade de se pensar em uma reestruturação dos currículos das disciplinas, em geral, e, em particular, da disciplina Geografia.

Uma das grandes preocupações da coordenação se refere às diferentes concepções e metodologias adotadas pelos monitores no decorrer do trabalho com as disciplinas, bem como a seleção dos conteúdos considerados básicos e fundamentais, quando pensamos na relação com os princípios e objetivos da Educação do Campo. A dificuldade de acompanhamento das ações, como já discutida anteriormente, potencializa a individualização do trabalho docente e, assim, dificulta o trabalho transdisciplinar. Nesse sentido, nosso objetivo não é padronizar perspectivas e ações metodológicas dos professores ou os conteúdos das disciplinas, mas sim possibilitar que estejam atrelados aos objetivos da proposta pedagógica da EFAN, em particular, e da Educação do Campo, de modo geral, e que permitam a organização do trabalho pedagógico de maneira coletiva, a autogestão e a articulação entre os conteúdos e as realidades dos sujeitos. Na perspectiva das reflexões sobre o currículo e o trabalho transdisciplinar, Caldart (2011) afirma que

(...) há um esforço de pensar quais os temas, as questões, os conceitos básicos que podem compor os planos de estudo integrados, partindo da estrutura e do que costuma ser cada disciplina e, nas áreas em que isso for possível, avançando para o raciocínio dos conceitos estruturadores da área ou para novas possibilidades de arranjos de novos conteúdos, em novas disciplinas ou em outras formas de componentes curriculares que extrapolem o trabalho em sala de aula. Essa discussão será mais fecunda se já vinculada ao crivo da realidade (...) (CALDART, 2011, p. 153).

Cabe, aqui, portanto, o exercício coletivo de definir alguns conteúdos que julgamos necessário serem apresentados e discutidos na reestruturação da disciplina Geografia, sem esquecer da relação que esta estabelece com as outras disciplinas e com a Educação do Campo. É necessário esclarecer que os conteúdos selecionados têm sua base no CBC de Geografia do estado de Minas Gerais, que aborda os conteúdos oficiais adotados pelas escolas situadas no território mineiro, mas também em pesquisas que discutem o Ensino de Geografia, seu currículo e respectivos conteúdos, que trazem outras perspectivas não contempladas pelo documento estadual. Além disso, como já abordado anteriormente, o documento oficial não traz as especificidades do Ensino de Geografia em Escolas do Campo, reflexão esta que é exatamente a que buscamos construir. Sendo assim, os que não aparecem nos documentos, mas são considerados importantes, também se fazem presentes nessa definição.

Primeiramente, a partir da sistematização em uma tabela, apresentamos os conteúdos compreendidos como fundamentais para o Ensino de Geografia no Ensino Médio, selecionados a partir da reflexão conjunta com a coordenação pedagógica da EFAN e o monitor da disciplina, para depois explicitarmos/justificarmos essa seleção, ao descrevermos sua importância na relação com a Educação do Campo, desenvolvida no contexto específico da escola. Além disso, ordenamos os conteúdos de acordo com a especificidade local e indicamos serão trabalhados em cada ano de ensino.

Apesar de não se tratar da definição de um currículo básico de Geografia, comum para todas as Escolas do Campo, consideramos os conteúdos selecionados como fundamentais para se pensar a estruturação de um currículo a ser desenvolvido nas Escolas do Campo. Espera-se, assim, contribuir com as reflexões sobre o currículo, de maneira geral, e dos conteúdos, de maneira particular, e auxiliar na consolidação de uma nova proposta para o Ensino de Geografia no contexto específico da EFAN, mas que pode servir de base para outras reflexões a serem realizadas em Escolas do Campo em todo o território do campo brasileiro.

QUADRO 04 – Conteúdos propostos para o Ensino de Geografia na EFAN

Conteúdos	Importância na relação entre Ensino de Geografia e Educação do Campo na EFAN	Ano de desenvolvimento
<p><u>Cartografia</u> Direção/Localização, Linguagem Cartográfica, Produtos Cartográficos e Novas Tecnologias aplicadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a Cartografia, na relação com a Geografia, como linguagem de representação da realidade espacial nas diferentes escalas; • Possibilitar a construção das noções de localização, bem como de compreensão da realidade local, e compreender que esta influencia e é influenciada por um contexto global; • Fortalecer o conhecimento sobre o território e, assim, a possibilidade de definição de estratégias espaciais de luta pela vida e resistência camponesa; 	<p>1º Ano do Ensino Médio 1º conteúdo.</p>
<p><u>Geografia Física/Aspectos Naturais</u> Solos, Hidrografia, Relevo, Vegetação, Clima e Geologia.</p> <p><u>Domínios da Natureza do Brasil</u> (Ab’Saber, 2003) Aspectos Naturais, Uso, Ocupação e Conservação.</p> <p><u>Domínio Morfoclimático dos Cerrados</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para além da quantificação e da descrição, busca a compreensão da relação entre sociedade e natureza na constituição, caracterização e manutenção dos ambientais e elementos naturais; • Presente no cotidiano das comunidades camponesas, evidenciar as suas diferentes formas de organização e relação com o meio natural e seus recursos; • Pensar a conservação, preservação e recuperação do meio ambiente como aspecto fundamental para a manutenção das sociedades e da vida humana; • Entender o papel das fontes de energia para o desenvolvimento, com destaque para a evolução das fontes de energia, a matriz energética brasileira, a geopolítica do uso e distribuição dos combustíveis fósseis e a importância das energias renováveis, com foco nas energias eólica e solar; • Compreender a atuação do 	<p>1º Ano do Ensino Médio 2º conteúdo.</p> <p>3º Ano do Ensino Médio Revisão.</p>

	<p>Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, na luta pela garantia dos direitos dos atingidos pela construção de hidrelétricas e na mudança do padrão energético do país;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a composição paisagística brasileira e a influência das relações entre os aspectos naturais na composição do território brasileiro, buscando entender e caracterizar os elementos presentes na realidade local. • Analisar criticamente o conceito posto de Desenvolvimento Sustentável e o papel do campo e do camponês nesse processo, com ênfase na Agroecologia (transição agroecológica) e nos processos a ela relacionados; • (Re)conhecimento e valorização dos aspectos naturais, sociais e culturais do Cerrado brasileiro, mineiro e local; <p>(Re)conhecimento das características naturais do lugar onde estão os assentamentos, das áreas de cultivo, de criação e conservação, a partir da compreensão dos limites e potencialidades locais, principalmente nos aspectos relacionados à disponibilidade hídrica, qualidade dos solos, entre outros.</p>	
<p><u>Geografia Urbana</u> Populações Nômades e o processo de sedentarização, Industrialização, Crescimento Urbano (países desenvolvidos e subdesenvolvidos), Problemas Urbanos (sociais e ambientais), Relação Campo-Cidade, Movimentos Sociais Urbanos e Movimentos Migratórios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a transição das populações nômades para a sedentarização e a importância desse processo para a formação das primeiras cidades, no domínio das técnicas agrícolas e domesticação de animais; • Analisar como a industrialização e a modernização agrícola (êxodo rural) influenciaram a expansão dos centros urbanos, principalmente no Brasil; • Compreender a relação campo x cidade e a importância de cada um nesse processo; 	<p>1º Ano do Ensino Médio 3º conteúdo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os problemas urbanos (ambientais e sociais) gerados pelo rápido crescimento e pela ausência de planejamento urbano em grande parte das cidades brasileiras, evidenciando a ação dos Movimentos Sociais Urbanos na luta pelo direito à moradia e acesso à cidade. 	
<p><u>Industrialização</u> Revoluções Industriais (1ª, 2ª e 3ª), Biotecnologia, Transgênicos, Commodities e Grandes Corporações Transnacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como aconteceram as Revoluções Industriais e sua influência nas relações estabelecidas no campo; • Discutir os avanços tecnológicos relacionados à biotecnologia, melhoramento genético, transgênicos e a perda da biodiversidade das sementes e produtos agrícolas; • Entender a ação dos grandes grupos internacionais na monopolização dos territórios e da produção, e as consequências desse processo para a agricultura camponesa; • Compreender o papel do Estado brasileiro na adoção, ou não, de políticas de financiamento/crédito rural. 	<p>2º Ano do Ensino Médio 1º conteúdo.</p>
<p><u>Geografia Agrária</u> Modernização da Agricultura, Êxodo Rural (Movimentos Populacionais), Estrutura Fundiária, Agronegócio (Agrotóxicos), Commodities, (In)Segurança Alimentar, Internacionalização da Agricultura, Agricultura Camponesa (Orgânicos e Agroecologia), Camponês, Trabalho, Reforma Agrária e Campesinato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos elementos e processos que fazem/fizeram parte do processo histórico de constituição do campo brasileiro e, conseqüentemente, da realidade dos sujeitos camponeses, evidenciando o tripé latifúndio (concentração de terras), monocultura e exportação. • Análise crítica do modelo agrícola hegemônico a partir da problematização dos temas relacionados ao meio ambiente, qualidade dos alimentos, sujeitos do campo, Reforma Agrária, Agricultura Camponesa e agronegócio. • Compreender como o Êxodo Rural influenciou o modo de vida dos 	<p>2º Ano do Ensino Médio 2º conteúdo.</p>

	<p>sujeitos camponeses e alterou a dinâmica e estrutura do campo no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos conhecimentos e vivências tradicionais como forma de resistência e fortalecimento da cultura, da identidade e do território camponês; • Valorização dos movimentos sociais, da luta pela terra, do modelo agrícola camponês, do trabalho como princípio educativo e das organizações dos sujeitos coletivos do campo. 	
<p style="text-align: center;"><u>Categorias e Subcategorias</u> (MOREIRA, 1987) Território, Paisagem, Região, Lugar, Redes e Identidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Categorias estruturantes do pensamento geográfico que permeiam/são permeadas pelas dinâmicas e relações sociais, e são fundamentais para a compreensão do espaço geográfico, em todas as suas características e contradições, bem como da realidade em que os sujeitos se encontram inseridos; • Conexão com os conteúdos da Geografia como forma de compreensão dos diferentes fenômenos geográficos e a conexão/consequências destes na realidade local; • Fundamentais no fortalecimento dos sujeitos camponeses e na valorização dos saberes e da cultura local, com destaque para as categorias de Território e Identidade. 	<p>3º Ano do Ensino Médio 1º conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Formação Territorial do Brasil</u> Colonização, Fluxos Migratórios (Êxodo Rural), Regionalização e Globalização e Blocos Econômicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a Formação territorial brasileira se deu em decorrência de um processo de mundialização europeu, caracterizado pela subordinação aos grandes centros capitalistas econômica e territorialmente; • As características da sua formação territorial se fazem presentes e estruturam a base do país nos dias atuais e influenciam na constituição e 	<p>3º Ano do Ensino Médio 2º conteúdo.</p>

	<p>dinâmica dos diferentes espaços;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel do Estado no desenvolvimento e na organização do território brasileiro; • Compreensão do processo de Globalização como desigual e contraditório e suas influências no campo, no local e nos sujeitos camponeses; • Estudo dos Blocos Econômicos na perspectiva do Estado-Rede e estabelecer um paralelo entre organizações sociais e entidades civis; • Evidenciar os conceitos e apresentar a importância do Associativismo e do Cooperativismo. 	
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por: Morais (2018).

A construção coletiva da tabela, pelo autor, o coordenador pedagógico, o monitor de Geografia e a supervisora das disciplinas da BNCC, a partir da seleção dos conteúdos que julgamos necessários constarem no currículo de Geografia, para os três anos do Ensino Médio, poderá auxiliar no fortalecimento da relação do Ensino de Geografia com a Educação do Campo na EFAN. Tais conteúdos não devem ser generalizados e adotados na íntegra na EFAN, nem tampouco em todas as Escolas do Campo, devendo ser adaptados à realidade em que serão desenvolvidos. Não há dúvidas de que podem servir de base para algumas reflexões, que envolvam e aproximam o Ensino de Geografia do campo brasileiro.

Assim, torna-se possível relacionar melhor esses dois campos e compreender que, apesar de suas especificidades, os conteúdos, em geral, e o Ensino de Geografia, em particular, podem ser de extrema importância para a Educação do Campo, a partir do momento em que valoriza e incorpora em seus discursos e conteúdos os conhecimentos e experiências trazidas pelos sujeitos camponeses. Em contrapartida, a Educação do Campo pode contribuir para a valorização e a significação dos conteúdos, categorias e conceitos geográficos, assim que os apresenta e discute na prática, na realidade, e a partir do olhar dos sujeitos do campo.

Os conteúdos indicados, categorias e conceitos da Geografia são (re)construídos no cotidiano do Campo e dos sujeitos camponeses, a partir, principalmente, do aprendizado na luta pela terra, no trabalho, na ação individual e coletiva dos sujeitos camponeses. Essa (re)construção é fundamental para o fortalecimento do território camponês, dos seus sujeitos, da Educação do Campo, mas também o é para a Geografia, pois lhe possibilita o alcance de um de seus objetivos, que é a construção de conhecimentos geográficos a partir da realidade vivida, concreta, fruto das relações estabelecidas pelos sujeitos no interior do espaço geográfico.

Assim, trazemos, por fim, como maneira de exemplificar a importância da contextualização das práticas e conteúdos no dia a dia da Geografia Escolar, o relato feito por um aluno durante a roda de conversa:

A Geografia estuda muito origem, as raízes das coisas que tinham antigamente, por exemplo, as ferramentas que tinha antes e as ferramentas de hoje em dia, a gente pode se surpreender ainda mais com os nossos antepassados, pela forma que eles viveram. Ela [a Geografia] nos ensina isso e eu acho que a gente tem que continuar no campo, porque se não, não vai ter alimentos provenientes daqui. Ainda tem a parte dos recursos, a conservação dos recursos naturais. Essa parte de recursos naturais se aproxima muito das culturas, da vida daquele que sobrevive com o campo. Isso nos faz lembrar, nos faz querer saber um pouco mais das raízes, nos faz querer cuidar mais delas [raízes históricas]. Eu acho que o que ela [a Geografia] quer passar pra gente, é que a gente tem que lutar, lutar pelos nossos recursos, lutar pelos nossos direitos e lutar pra ficar no campo (Aluno, transcrição literal. Entrevista realizada em agosto de 2017 pelo autor).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde o início das reflexões desta investigação, em 2015, e durante todos os momentos do seu desenvolvimento, nos quatro anos do doutorado, diversas questões surgiram. Desde um contexto histórico familiar, de expulsão do campo e da impossibilidade de prosseguimento nos estudos, até outras mais recentes, ligadas ao desenvolvimento profissional como professor de Geografia, principalmente ao trabalho com a formação de professores e com jovens na educação básica.

Desde o princípio, o objetivo desta tese foi compreender o papel desempenhado pelos conceitos e conteúdos da Geografia, durante seu ensino, junto à turma do 3º Ano do Ensino Médio na Escola Família Agrícola de Natalândia – MG, e a análise da sua contribuição para o fortalecimento da Educação do Campo e do território camponês deste local. A tese aqui defendida foi a de que o Ensino de Geografia contribuiu para a formação dos sujeitos camponeses e, assim, auxiliou no fortalecimento da sua identidade e do seu território, seja ele material e/ou imaterial.

Dessa forma, é preciso compreender que a discussão aqui empreendida partiu da noção da intrínseca relação entre a Geografia e a Educação do Campo, que pode ser pensada de diferentes formas. Primeiramente, pela imprescindibilidade de um ensino que esteja contextualizado com as necessidades, anseios e desejos dos sujeitos do campo e que permita, assim, a compreensão crítica dos seus tempos e espaços; de uma Educação do Campo que, a partir de suas concepções, princípios e práticas, fortaleça as histórias, as identidades e os territórios camponeses, e que seja desenvolvida em um trabalho conjunto com os conteúdos e conceitos da ciência geográfica; por fim, de um Ensino de Geografia escolar que se (re)construa na relação com fatos e sujeitos reais, no contato com vivências e experiências das mais diversas, que pressuponha um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento comunitário.

Entendemos, portanto, que a temática que motivou nossas reflexões é extremamente atual e complexa. O entendimento aqui apresentado deixa claro que o Ensino de Geografia, na relação com a Educação do Campo, busca um movimento de luta pela valorização da agricultura camponesa e da agroecologia; a valorização dos conhecimentos, vivências e

experiências das comunidades e dos sujeitos do campo; o fortalecimento dos sujeitos, das suas identidades e dos seus territórios. Trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento e de educação contra-hegemônica, de rompimento com uma visão dominante que sempre negou aos sujeitos do campo o papel de protagonistas das suas próprias histórias. Assim, embora cientes de que há, ainda, muito que avançar, percorremos caminhos nesta investigação contrários à perspectiva hegemônica, tão presente em nossa sociedade. Daí a complexidade da questão.

Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos neste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas, roda de conversa, observações, participação em eventos e atividades promovidos pela escola, reuniões com a equipe pedagógica e monitores, além de vivências cotidianas na comunidade e a produção de um diário de campo, que foram fundamentais para a construção dos argumentos que estruturaram a pesquisa.

Assim, e diante do exposto até o momento, gostaríamos de explicitar um primeiro ponto: o camponês existe e resiste, a despeito de uma cultura hegemônica que prega o contrário. O camponês, diária e rotineiramente, se fortalece nas lutas: pela terra; por uma educação contextualizada e de qualidade; pela produção de alimentos saudáveis e pela agroecologia; pela valorização da sua cultura, do conhecimento tradicional, do seu território e da sua identidade. É nesse contexto que o camponês do noroeste mineiro, de Natalândia – MG, da EFAN, também existe e resiste.

Isso é perceptível quando, em primeiro lugar, observamos o mapa da espacialização das Escolas Famílias Agrícolas no estado de Minas Gerais e observamos a grande quantidade de instituições espalhadas pelo território mineiro (e por todo o Brasil, diga-se de passagem), bem como pela presença exclusiva da EFAN no noroeste de Minas Gerais. No entanto, ainda se coloca a questão de como esses elementos confirmam tal existência e resistência.

A mesorregião Noroeste está entre as principais regiões do agronegócio no país, sendo responsável por grande parte das *commodities* produzidas pelo Brasil, principalmente de produtos ligados à pecuária e grãos (milho, feijão, soja e algodão). Essa produção, que tem como base os latifúndios, a monocultura, a mecanização e a produção em grande escala, visa principalmente à exportação. Nessas áreas, esse tipo de produção é a grande responsável pelos

problemas ambientais (agrotóxicos, transgênicos, contaminação dos cursos d'água e solos, entre outros) e sociais (expropriação de agricultores camponeses, concentração de renda e de terras, conflitos agrários, entre outros) presentes no campo.

Nesse sentido, a tentativa de repressão e de criminalização à ação dos movimentos sociais e demais organizações dos sujeitos coletivos do campo é ainda maior e mais violenta. Não é difícil encontrarmos relatos e evidências de sujeitos camponeses que carregam as marcas desses conflitos. Dessa forma, a busca pelo fortalecimento do camponês, da agricultura camponesa, da Educação do Campo e das Escolas do Campo, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica, esbarra na perspectiva do latifúndio monocultor, concentrador, explorador, degradador e exportador que domina a região. Relembramos Fernandes (2013) ao afirmar que a existência e a delimitação conceitual do camponês é, sobretudo, um exercício político. A sua existência está atrelada à capacidade de sua reprodução e da construção de uma identidade social que lhe estruture enquanto classe em meio ao sistema capitalista dominante.

Portanto, apesar do relativo isolamento na região noroeste, a EFAN e os assentamentos são considerados neste estudo como pontos de existência e resistência da população camponesa, principalmente no que se refere à luta pela terra e à busca por uma educação contextualizada e de qualidade. Esses pontos de resistência e existência se consolidam na manutenção e constituição dos três assentamentos e nas suas cento e setenta e cinco (175) famílias, aproximadamente; na ampliação do número de matrículas nos últimos anos e nos atuais quatrocentos e sete (407) alunos e alunas que estudam na EFAN; na estrutura física da escola, que funciona em três turnos, com alojamentos, refeitório, salas de aula, biblioteca, laboratório, auditório, áreas experimentais e de lazer; na equipe pedagógica, que busca caminhos que atendam a demanda campesina como, por exemplo, pensar acerca dos conteúdos e conceitos de Geografia, que lhes sirvam de suporte à constituição e manutenção de identidade campesina, do sentido de territorialidade e do próprio território; na Pedagogia da Alternância e nos seus instrumentos, que empoderam e respeitam os tempos, espaços, conhecimentos e vivências dos camponeses; nos alunos e alunas que são agentes que consolidam o território educativo da EFAN a partir da multiplicação das ações, reflexões e processos que vivenciam e constroem durante os anos de formação no contexto da escola e dos assentamentos.

É a partir dessa compreensão que consideramos a Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN como um território educativo, em cujas bases observa-se toda a identidade e territorialidade dos sujeitos camponeses dos assentamentos Saco do Rio Preto, Mangal e Mamoneiras, que, ao mesmo tempo, se fortalece nos movimentos coletivos e nas experiências de comunidades regionais e nacionais. Nesse movimento coletivo de instituições e sujeitos, que buscam o fortalecimento da Educação do Campo em todo o território, a EFAN legitima e amplia, mesmo em um contexto de grandes dificuldades e contradições, a sua luta por uma educação contra-hegemônica que seja de fato pensada pelos e para os camponeses. É diante de todo o histórico de lutas dessa comunidade e da estruturação atual da escola que, com base em Haesbaert (2004), afirmamos que o território da EFAN, no conjunto dos três assentamentos, se constitui como a identidade material e imaterial desse grupo.

Um segundo ponto que gostaríamos de levantar é que esta investigação atestou a importância da Geografia Escolar, mais especificamente do seu ensino, seus conceitos e conteúdos para a formação dos alunos da EFAN. Assim, compreendemos que a disciplina e todas as suas ações e relações desempenham papel fundamental na Educação do Campo. Os seus conteúdos, em sua grande maioria, são elementos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o Ensino de Geografia tem o potencial de ser (re)construído a partir da realidade e de um processo educativo, de fato, contextualizado e significativo para todos os envolvidos.

O fato de considerarmos o Ensino de Geografia como um processo significativo no contexto da EFAN não indica, necessariamente, que este aconteça em todas as suas possibilidades. Observamos, durante a permanência na escola, que muitos conceitos, categorias e conteúdos são negligenciados no processo de ensino, mesmo estes sendo reconhecidos como elementos que poderiam contribuir para a compreensão dos conhecimentos e processos geográficos. Assim, acabam por não serem discutidos em suas especificidades e dependem, muitas vezes, de outras disciplinas e/ou momentos para serem (re)conhecidos, discutidos, construídos e reconstruídos pelos alunos. Nesse sentido, perdem o ser e o olhar geográfico. É neste contexto que, por exemplo, até mesmo conceitos fundamentais como o de lugar, que tem o potencial de auxiliar no fortalecimento da identidade do jovem camponês, não são desenvolvidos em nenhum dos três anos de formação no Ensino Médio. A sua construção ocorreu em eventos, momentos de luta coletiva por

direitos, no dia-a-dia nas comunidades, mas não a partir do Ensino de Geografia escolar. Assim, verificamos uma tendência à fragilização do conceito que, portanto, não se desenvolve em toda a sua potencialidade.

Quando analisamos o PPP da escola, observamos que esses conteúdos considerados por nós como fundamentais aparecem na descrição dos conteúdos básicos da disciplina, porém, isso não implica que sejam desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Assim, observamos que, na disciplina, procedimentos de planejamento, construção, autoavaliação e sistematização não são valorizados e, assim, não são desenvolvidos. A falta de organização e acompanhamento do trabalho pedagógico evidenciou o trabalho de temas e conteúdos com os quais o monitor se sente mais familiarizado. Os conteúdos selecionados para serem trabalhados são desenvolvidos, grande parte das vezes, a partir de uma perspectiva unicamente da prática, de maneira superficial, sem uma reflexão profunda e tampouco conectados a outros conteúdos. Nesse sentido, os temas ligados aos aspectos naturais da Geografia ganharam destaque, principalmente por estarem intimamente ligados à realidade dos alunos e, também, devido à formação técnica do monitor (Técnico em Agropecuária), bem como por serem mais palpáveis frente aos conteúdos mais abstratos. Vale destacar, também, os conteúdos ligados à Geografia Agrária, que, quando trabalhados no contexto da Educação do Campo e da agricultura camponesa, têm o potencial de possibilitar um resgate e uma valorização dos sujeitos ou, conforme Cavalcanti (1996), de permitir a compreensão da realidade a partir do entendimento de como ela é construída, constituída e vivenciada.

Entretanto, nesse contexto, percebemos a importância da metodologia e dos procedimentos adotados pelo monitor de Geografia para atingir os objetivos relativos aos processos de ensino–aprendizagem. A utilização de instrumentos mais dinâmicos e que fortalecem a autonomia, a criticidade, a autogestão, entre outros, favoreceram a compreensão dos alunos, o que foi salientado por eles durante a roda de conversa, de forma a corroborar a afirmação de Cavalcanti (1998), ao propor ações socioconstrutivistas que considera como fundamentais para o ensino e aprendizagem na disciplina. Assim, em suas ações, o monitor buscou valorizar a comunidade local, os conhecimentos e vivências dos alunos, as pesquisas, a tomada de decisão, as escolhas, os anseios e desejos coletivos, bem como promover autorreflexão e socio-reflexão (CAVALCANTI, 1998).

Aliada aos procedimentos específicos do monitor de Geografia, entendemos a Pedagogia da Alternância como prática pedagógica fundamental para a Educação do Campo nesse contexto. Além de todos os seus instrumentos, que contribuem para uma maior efetividade do processo educativo do campo, e que já foram analisados neste trabalho, constatamos que ela contribuiu com o fortalecimento da identidade camponesa e com a manutenção do jovem no campo, principalmente por ter como elemento norteador o respeito pelos tempos e espaços dos sujeitos camponeses. Na relação com o Ensino de Geografia no contexto da EFAN, a Pedagogia da Alternância permitiu compreender que o seu ensino pode extrapolar a sala de aula e se efetivar, também, na relação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, entre a teoria e a prática, entre conhecimento popular e conhecimento científico, a partir de uma construção dialética, contextualizada, significativa e transdisciplinar. Assim, essa relação contribuiu para a formação dos sujeitos e para a compreensão e atuação do camponês na sua realidade, a fim de valorizá-la e transformá-la.

Nessa perspectiva de valorização da metodologia do monitor de Geografia, a formação e capacitação da equipe pedagógica é um ponto a ser destacado no interior dos processos educativos da EFAN. A escola busca a capacitação dos professores de maneira constante, seja por momentos específicos de reunião e formação pedagógica, em que são apresentados e discutidos temas relevantes para a instituição, seja pela participação em encontros regionais/estaduais/nacionais de caráter pedagógico, ou a partir da mobilização junto aos órgãos públicos, na busca por demandas necessárias à escola e à comunidade, ou, ainda, na luta pela terra. Esses foram momentos essenciais para a formação, pois possibilitaram, por meio da observação do real e da prática, a compreensão de temas fundamentais do cotidiano da EFAN, dos seus sujeitos e dos conteúdos das disciplinas em específico. Essa formação contribuiu para a autonomia do processo de ensino-aprendizagem e a seleção dos temas, conteúdos e procedimentos de ensino a serem utilizados.

Durante toda a nossa investigação, algumas contradições foram evidenciadas, as quais são parte do processo de construção e constituição da EFAN, de maneira que podemos considerá-las como obstáculos necessários para uma efetiva estruturação e consolidação da escola, mas que de maneira alguma deslegitimam toda a luta travada pela instituição, em conjunto com os seus sujeitos, pela valorização das Escolas do Campo e da Educação do Campo. É a partir da reflexão sobre esses processos contraditórios que poderemos estabelecer

uma autoavaliação crítica do que foi desenvolvido e uma revisão dos caminhos a serem trilhados posteriormente.

Assim, uma primeira contradição que podemos citar é a adoção do material didático. Se a valorização dos conhecimentos, vivências e experiências dos sujeitos são evidenciadas no trabalho da escola, por que adotar um livro didático de escala nacional? Essa questão tem motivado diversas reuniões e reflexões da gestão e dos monitores. A contradição evidenciou-se na fala do coordenador pedagógico sobre a importância de o material didático estar contextualizado com as especificidades locais, bem como no estudo sobre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, que também traz esse referencial a partir da adoção do Caderno Didático. Nesse sentido, a equipe pedagógica tem realizado acompanhamento para a adaptação desse material à realidade da escola, e não da escola à realidade do material. Como uma primeira reflexão, o coordenador pedagógico enfatizou a melhora na sistematização das disciplinas, o fato de que o processo de adaptação é acompanhado de perto e a possibilidade de os alunos terem em mãos um material para o estudo no Tempo Comunidade.

Uma segunda contradição é a relação com a comunidade dos três assentamentos. A decisão de criação da escola tinha como objetivo diminuir ou superar as dificuldades encontradas pelos moradores das comunidades para completar seus estudos: o transporte dos alunos, os períodos de colheita, a educação descontextualizada e a estrutura precária das escolas, entre outros. Buscava, também, atender aos interesses e à formação necessária e almejada; após conhecerem diversas experiências espalhadas pelo Brasil, surgiu a EFAN. De acordo com os relatos de uma líder comunitária, a EFAN, atualmente, não cumpre integralmente o papel que foi desenhado pela comunidade, que era a formação dos jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da comunidade e da produção local. Apesar de fortalecer a Educação do Campo e auxiliar na formação dos sujeitos, a escola não atende, prioritariamente, os moradores dos assentamentos locais e, hoje, na verdade, grande parte dos alunos são moradores de fora dos assentamentos e, até mesmo, de outros municípios vizinhos de Natalândia – MG.

Essa relação às vezes conflituosa entre escola e comunidade é relatada pelos próprios alunos do 3º Ano do Ensino Médio, que participaram da Roda de Conversa e, nela, afirmaram que a comunidade sente que suas terras foram invadidas por uma população que não pertence

àquele lugar e que não participou do contexto da luta pela terra. O rápido crescimento da EFAN nos últimos anos, atrelado ao trabalho de qualidade realizado pela atual equipe, atraiu os olhares e a curiosidade de diversas comunidades, até mesmo de municípios mais distantes. Compreendemos que esse rápido crescimento e a atração dos jovens de outras comunidades estão atrelados à valorização da comunidade local e de todo o contexto histórico de lutas, pelo qual os moradores passaram até os dias de hoje. As constantes reuniões entre a gestão da escola e a associação, as festas comunitárias, as assembleias coletivas para a tomada de decisões, entre outros, são ações que estreitam essa relação, além de superar/mediar esses conflitos.

Uma terceira contradição, enfim, é o fato de que, mesmo com a sua formação alinhada com os objetos, princípios e metodologias da Educação do Campo, parte dos egressos da EFAN não retornam a sua comunidade e se submetem ao trabalho de Técnico Agrícola nas grandes fazendas do agronegócio da região. Essa aproximação se estabelece, primeiramente, durante a vida escolar, a partir de parcerias e práticas como o oferecimento de estágios curriculares obrigatórios; a doação de alimentos e produtos necessários à manutenção da escola; o fornecimento de conhecimento técnico para oficinas e palestras destinadas a alunos e comunidade; entre outros. Apesar de tempos e contextos totalmente distintos e inconciliáveis, os grandes latifundiários veem na formação técnica da EFAN uma mão-de-obra formada a partir de pilares sólidos que, se agregados em suas fazendas, podem fortalecer o agronegócio, em detrimento da agricultura camponesa e da Educação do Campo.

Em consequência, estabelece-se um processo de enfraquecimento das comunidades e da agricultura camponesa, pois, ao trabalhar nas grandes fazendas da região, o aluno não retorna a sua comunidade e, por isso, deixa de desenvolver ações que poderiam contribuir, efetivamente, para o fortalecimento do seu lugar. Fatores como a necessidade de emprego e/ou um retorno financeiro imediato, a falta de recursos financeiros disponíveis para o investimento na sua localidade, a diminuição das políticas de financiamento e de acesso a crédito para a agricultura camponesa, bem como a desvalorização da agricultura camponesa frente ao agronegócio são fatores que justificam as opções dos egressos pelo trabalho nas fazendas da região. Em relação à opção da escola pelas parcerias, as dificuldades devido ao atraso do repasse dos recursos financeiros por parte do Estado e, também, a facilidade para o

estabelecimento destas, são aspectos que incentivam o estabelecimento de relação dos alunos com o agronegócio.

Nessa perspectiva, observamos o relativo enfraquecimento do camponês e da agricultura camponesa, e pela opção dos egressos ao mercado de trabalho das monoculturas de exportação, observamos, também, o esvaziamento relativo do campo, a despeito de ser uma perspectiva contrária e combatida pela Educação do Campo. Esse esvaziamento relativo é evidente no momento em que o camponês está no campo, mas não estabelece relações afetivas com a terra, apenas relações de exploração e produção; quando sua identidade, costumes, conhecimentos e vivências não são valorizados e fortalecidos durante o processo produtivo; quando o seu trabalho é precarizado e explorado e não construído de forma a ser, também, um processo educativo. Conforme relato do coordenador pedagógico, a gestão da EFAN tem conhecimento do fato e o compreende enquanto um problema. Porém, entende que, nesse momento, necessita das parcerias para a manutenção/consolidação da escola e para a formação dos estudantes. Nos últimos anos, como forma de minimizar os impactos causados pela relação com o agronegócio, diversas tentativas de parcerias com cooperativas e produtores locais, instituições de ensino (Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos) e produtores camponeses buscaram a estruturação da escola para que, em um futuro próximo, não necessite de relações com as empresas e fazendas. Tal fato atestou um processo de consciência da comunidade e da EFAN relativo à questão dos egressos.

Diante do exposto, podemos afirmar que o Ensino de Geografia, enquanto uma construção realizada junto aos sujeitos, por meio de processos que prezam pela autonomia, empoderamento e valorização das especificidades e dos sujeitos locais, teve papel fundamental no fortalecimento e na construção da Educação do Campo, e contribuiu, principalmente, para a materialização de processos que valorizam os tempos e espaços do campo e dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, essa relação se estabeleceu enquanto uma via de mão dupla onde, de um lado, a Educação do Campo se fortalece como uma perspectiva de educação contra-hegemônica, que busca romper com a perspectiva historicamente estabelecida pelos processos educacionais desumanizadores e excludentes destinados ao campo e, por outro, possibilita à Geografia a (re)construção dos seus conceitos e conteúdos a partir das realidades locais, algo tão importante e necessário na atualidade. Por fim,

esperamos ampliar e fortalecer os caminhos para as reflexões sobre a relação entre o Ensino de Geografia e Educação do Campo, além de ampliar o diálogo sobre a importância da contextualização e da valorização das realidades locais nos diferentes processos de ensino. Entendemos que, dessa forma, todos saem fortalecidos.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M. C. et al (Orgs). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: NEAD, 2014. p. 23-57.
- ALVES, W. G; MAGALHÃES, S. M. F. O ensino de Geografia nas escolas do campo: Reflexões e propostas. **Revista da Casa da Geografia**, Sobral, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008.
- AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola. Disponível em: <<https://amefa.wordpress.com>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**. Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rSd/article/view/570> > Acesso em: 10 ago. 2016.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. Apesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores de Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**: Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2004.
- BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009. p. 323-340.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2002. Lei nº 9394/96, MEC.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago 2005.

_____. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C.; KARCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo SEED/PR**, Curitiba, p.19-30, 2005.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, 2011, p. 127-154.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre: Mimeo, 2015.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v. 1. p. 67-86.

CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica/Expressão Popular, 2012.

CARVALHO SOBRINHO, H. de. **A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: Análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa – Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2016.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 51-59, jan./jul. 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 16, p. 17-20, out. 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino de geografia com a globalização? **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 95-97, ago. 1996.

CAVALCANTI, L. de S. **A construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quintas e sextas séries do Ensino Fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 258 p.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. **Anais do Seminário**, 2010.

_____. Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo. In: Cavalcanti, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Editora Papyrus, 2008, p. 15-37.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Editora Papyrus, 1998, p. 137-166.

CORDEIRO, T. G. B. de F e. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e Resistência. **Tamoios**, Rio de Janeiro, n. 2, p 16-40, 2009.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. Campesinato. In: CALDART, R. S et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DINIZ, A. M. A.; BATELLA, W. B. O estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n. 17, p 59-77, dez. 2005.

EFAN – Escola Família Agrícola de Natalândia. **Projeto Político Pedagógico**. Natalândia, 2015.

FARIA, A. L. F. **A Educação de Jovens e Adultos do campo: Um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia-MG**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

FARIAS, A. N. et al. Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola III**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M., CALDART, R.; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

_____. **Educação do campo e território**. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições Para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional para uma educação do campo, 2004.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007..

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. C. de. A Escola única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, 2010. p. 155-178.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOHN, M. da G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e Agricultura no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1997.

HAESBAERT, R. da C. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgrafia**, Rio de Janeiro, n. 17, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 1990. IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

IBGE– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

IBGE– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2018.

IBGE– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2014. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2018.

LEITE, C. M. C. **Educação, Ciência Geográfica e Geografia Escolas**: um exercício de compreensão sobre suas relações intrínsecas. Brasília, 2018. No prelo.

_____. Geografia no Ensino Fundamental. **Espaço & Geografia**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 245-280, 2002.

_____. **O Lugar e a Construção da Identidade**: Os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LELIS, J. L. **Territórios da informalidade**: As diferentes estratégias reprodutivas das famílias inseridas no comércio informal de Viçosa-MG. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

LIBÂNEO, J C. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)**. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MARTINE, G. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? **Lua Nova**, São Paulo, n. 23, p. 7-37, mar. 1991.

MELO, A. de Á; VLACH, V.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: **Anais do VO Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e Agroecologia. In: MOLINA, M. C. et al (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: NEAD, 2014. p. 60-87.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2015**. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº. 2820, de 11 de dezembro de 2015**. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Belo Horizonte, 11 dez. 2015.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº. 666, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte, 07 abr. 2005.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 48, v. 24, p. 123-144, 2004.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C., FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MOLINA, M. C.; MOURÃO, L. S. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escolas do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326 – 333.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Etc..., tempo, espaço e crítica**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, jun. 2007.

_____. **O discurso do avesso** – crítica a Geografia que ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: MST/Setor de Educação, 2006, 17p.

OLIVEIRA, A. U. de. **Agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A (Org.). **Novos caminhos da Geografia**, São Paulo, 1999.

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados, IEA/USP**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

_____. A Política de reforma agrária no Brasil. In: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (Org.). **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo, p. 27-37, 2009.

_____. A questão da aquisição de terras por estrangeiros no Brasil - um retorno aos dossiês. **Agrária**, São Paulo, n. 12, p. 3-113, jun. 2010.

_____. Barbárie e modernidade: As transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

_____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A.U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 4ª ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

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

_____. “Quem faz a hora não espera acontecer”: O MST como movimento socioterritorial moderno. **Revista USP**, São Paulo, n. 64, p. 156-172, dez. 2005.

_____. A Mundialização da Agricultura Brasileira. In: XII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 2012, Bogotá. **Actas do XII Colóquio**. Barcelona: Geocrítica, 2012. v. 1. p. 1-15.

OLIVEIRA, A. U. de; FARIAS, C. S. Atlas da Terra e da Reforma Agrária no Brasil. In: **II CONVENCION INTERNACIONAL GEOGRAFIA, MEDIO AMBIENTE Y ORDENAMIENTO TERRITORIAL**, 2011, Havana. Editorial Científico-Técnica, 2011. v. 1. p. 1295-1309.

PALUDO, C. Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**, 2006.

PEZZATO, J. P. **Ensino de Geografia – histórias e práticas cotidianas: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR**. 2010. Tese (Doutorado e Geografia). Universidade de São Paulo, 2010.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

POZZEBON, A; VERGUTZ, C. L. B. O Projeto Profissional do Jovem PPJ como Instrumento de Avaliação Mediadora na Pedagogia da Alternância. **Anais do Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo**. Santa Maria: Evangraf, 2008.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr., 2008.

_____. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 423-439, set./dez. 2009.

ROCHA, G. O. R. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea: Tempo mundo e espaço mundo. **Boletín Geográfico**, Neuquén, n. 19, p. 1-10, 2003.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R.S (Orgs). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre complexo de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

_____. O território no ensino aprendizagem de Geografia. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, ano 14, n. 23, p. 699-716, 2012.

SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro**. Brasília: EMBRAPA, 2008.

SAVIANI, D. O pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à Ciência à Ciência Sob Suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, n. 7, v. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMIONATO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SILVA, L. H. da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Sisífo. **Ciências da Educação**, 2008. p. 105-112.

_____. Educação Rural em Minas Gerais: Origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, p. 105-125, 2012.

SILVA, M. do S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SOUZA, F. E. de. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento na valorização do território do camponês?** Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

_____. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mundi**, Maringá, 11 (supl. 2), p. 110-114, 2007

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade: Espaço Geográfico – interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/>>. Acesso em: 25.07.2016.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: Reflexão em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v 27, n72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VERGUTZ, C. L. B. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul.

VESENTINI, J. W. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.