

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROMESTRE
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ataliane Pereira dos Santos

**O ENSINO DE GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O
TERRITÓRIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
INVESTIGATIVA PARA A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
VEREDINHA - MG**

Belo Horizonte
2019

Ataliane Pereira dos Santos

**O ENSINO DE GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O
TERRITÓRIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
INVESTIGATIVA PARA A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
VEREDINHA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha: Educação do Campo

Orientador: Prof. Dr. Eliano de Souza Martins
Freitas

**Belo Horizonte
2019**

S237e
T

Santos, Ataliane Pereira dos, 1991-

O ensino de geografia, a educação do/no campo e o território [manuscrito] : uma proposta de sequência didática investigativa para a escola Família Agrícola de Veredinha - MG / Ataliane Pereira dos Santos . - Belo Horizonte, 2019.

150 f., enc.; il.

Inclui bibliografia e anexos

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Eliano de Souza Martins Freitas

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Geografia - Estudo e ensino. 4. Pedagogia da Alternância -- Teses. 5. Direito a educação -- Teses. 6. Política e educação -- Teses.

I. Título. II. Freitas, Eliano de Souza Martins. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte⁹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE GEOGRAFIA, A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O TERRITÓRIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VEREDINHA - MG

ATALIANE PEREIRA DOS SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Eliano de Souza Martins Freitas - Orientador


Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins


Prof(a). Aida Angélica Alves Leal
universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

À minha mãe Maria José, aos meus irmãos João Paulo, Atalícia e Thaís, e amigos que estiveram junto a mim nessa caminhada. E a todos aqueles que lutam por uma Educação e Escola do e no Campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força, saúde e fé para superar as dificuldades encontradas no caminho. À minha amada mãe Maria José, pelas palavras de incentivo, ternura e amor.

Aos meus irmãos João Paulo, Atalícia e Thaís pela cumplicidade e companheirismo de sempre.

Aos meus estimados amigos pelo companheirismo, carinho e parceria de vida.

Às minhas companheiras e amigas da Linha de Pesquisa - Educação do Campo: Cristiane, Naiane, Nayara e em especial a Maria, pela ajuda e apoio emocional durante um período difícil da minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG) pela colaboração na minha formação acadêmica, profissional e como ser-humano.

Ao professor Eliano de Souza Martins Freitas, pela orientação, carinho, paciência, conhecimento compartilhado e por entender minhas angústias e aflições durante a pesquisa.

Aos profissionais e estudantes da Escola Família Agrícola de Veredinha que me receberam com muito carinho durante a pesquisa.

A todos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, direta ou indiretamente.

“Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história do povo trabalhador do campo”.

Bernardo M. Fernandes, 2005.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - Mapa das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais (EFAs/MG)	p. 30
IMAGEM 2 - Parte da infraestrutura da Escola Família Agrícola de Veredinha.....	p. 32
IMAGEM 3 - Vista parcial da EFA Veredinha.....	p. 33
IMAGEM 4 - Relatório de um dos temas do Plano de Estudo da EFAV: “Trabalho, Família e Comunidade”	p. 35
IMAGEM 5 - Parte do caderno de acompanhamento de um estudante com as atividades a serem realizadas em casa (durante o tempo comunidade)	p.36
IMAGEM 6 - Estudantes da EFAV em uma visita de estudo numa propriedade rural em São João Evangelista/MG.....	p. 38
IMAGEM 7 - Estudantes durante uma aula prática na EFAV.....	p. 39
IMAGEM 8 - Exemplos de um dos métodos de avaliação da EFAV.....	p. 40

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Abrangência das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais.....	p. 28
QUADRO 2 - Proposição da Sequência de Ensino Investigativa.....	p. 141

LISTA DE SIGLAS

ACODEFAV - Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional Familiar e Agropecuário de Veredinha

AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

CFRs - Casas Familiares Rurais

CBC - Currículo Básico Comum de Minas Gerais

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ECRs - Escolas Comunitárias Rurais,

EFA - Escola Família Agrícola

EFAV - Escola Família Agrícola de Veredinha

ENRA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEPF - Ministério Extraordinário da Política

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPP - Projeto Político e Pedagógico

SDI - Sequência Didática Investigativa

RESUMO

Os caminhos que educação no Brasil vem tomando é um tema bastante discutido na atualidade, visto que parte significativa das políticas educacionais nacionais estão organizadas sobre uma lógica de cultura hegemônica e de educação neoliberal. Assim como no contexto educacional, o ensino de Geografia também passa por momentos preocupantes, e um dos pontos mais comumente questionados é a sua composição de conteúdos na conjuntura das políticas educacionais vigentes. Além destas questões, este trabalho correlaciona as possibilidades de um Ensino de Geografia vinculado aos princípios da Educação do/no Campo e da Pedagogia da Alternância, com base em um estudo realizado na Escola Família Agrícola de Veredinha/MG. Nestes termos, esta pesquisa busca refletir sobre o Ensino de Geografia na Educação do/no Campo, propondo uma Sequência Didática Investigativa com base na categoria Geográfica Território.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

The paths that education in Brazil has been taking is a topic that is much discussed today, since a significant part of national educational policies are organized on a logic of hegemonic culture and neoliberal education. As in the educational context, the teaching of Geography also goes through worrying moments, and one of the most commonly questioned points is its composition of contents in the conjuncture of the current educational policies. In addition to these questions, this work correlates the possibilities of a Geography Education linked to the principles of Field Education and Alternation Pedagogy, based on a study carried out at the Veredinha School of Agriculture. In these terms, this research seeks to reflect on the Teaching of Geography in the Education of the Field, proposing an Investigative Didactic Sequence based on the Geographic Territory category.

Keywords: Geography Teaching. Field Education. Pedagogy of Alternation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	17
1.1 A Educação do Campo e as lutas sociais pelo direito à escola.....	17
1.2 A Pedagogia da Alternância	22
1.3 Escolas Família Agrícolas no Brasil	25
1.4 Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV)	27
1.5. Os instrumentos da Alternância adotados na EFA de Veredinha	34
CAPÍTULO 2. ENSINO DE GEOGRAFIA	42
2.1 Reflexões sobre o ensino de Geografia no Brasil	42
2.2 Ensino de Geografia e a Educação do Campo	49
2.3 O papel da Geografia na Educação do Campo	55
2.4. A face da Geografia Escolar no Campo: O Currículo e Materiais Didáticos	60
2.5 A importância da Categoria Geográfica Território na Educação do Campo	64
CAPÍTULO 3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	69
3.1 Análises das Entrevistas.....	69
3.1.1 A Geografia	69
3.1.2 A Geografia na Educação do e no Campo	69
3.1.3. O Ensino de Geografia contextualizado com o Vale Do Jequitinhonha	71
3.1.4. A Categoria Geográfica Território	73
3.1.5. Os Conflitos Territoriais.....	77
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS, REFLEXÕES (IN)CONCLUSÕES	82
5. REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Inicialmente, exponho a caminhada e motivação pessoal e profissional com base na minha experiência - formação acadêmica para fundamentar as teorias, reflexões e (in)conclusões apresentadas nesta pesquisa. Dessa forma, a temática ensino em Geografia é objeto de estudo desde o curso de Bacharelado em Humanidades¹ (2010-2014), em que participei de um Projeto de extensão, pesquisa e ensino em Geociências na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Desde então, já no curso de Licenciatura em Geografia (2014-2016) na mesma instituição, participando de um projeto de iniciação científica, aprofundi minhas análises sobre temas ligados ao ensino de Geografia, mas correlacionando-as à Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Currículo. A partir deste momento a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância apareceram na minha vida acadêmica, uma vez que realizei um trabalho de campo na Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV) e me interessei imensamente pela Pedagogia da Alternância.

Já no curso de Especialização Lato Sensu em Ensino de Geografia (2014-2016), na UFVJM, continuei com essas pesquisas descritas acima, levando em conta também as contribuições teóricas de um Ensino de Geografia aliado a Educação do Campo que contribuiu para o desenvolvimento do mestrado, cujo trabalho é fruto desta caminhada e do meu amadurecimento como professora-pesquisadora da Geografia e da Educação do Campo.

Nestes termos, início a minhas reflexões tendo como princípio os direcionamentos que educação brasileira vem tomando, tema bastante discutido na atualidade, visto que uma parte significativa das políticas educacionais nacionais são articuladas a uma lógica de cultura homogeneizadora e de educação neoliberal. Assim como no contexto educacional, o ensino de Geografia também passa por momentos preocupantes e um dos pontos mais questionados é a sua composição de conteúdos no contexto das políticas educacionais vigentes e sua importância para escola, professores e estudantes.

¹Bacharelado em Humanidades é um curso oferecido pela Universidade Federal dos Vales e Jequitinhonha e Mucuri, na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, em que depois de três anos o estudante gradua-se em bacharel e pode seguir seus estudos optando por Licenciatura em Letras (Inglês e/ou Espanhol) História e Geografia.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa apresenta uma proposta de material didático de ensino de Geografia, para o 1º Ano do Ensino Médio² da Escola Família Agrícola de Veredinha, tendo como base a categoria geográfica Território e as reflexões sobre o ensino geográfico na Educação do/no Campo no Vale do Jequitinhonha.

A Escola Família Agrícola de Veredinha localiza-se na comunidade rural de Gameleira, a aproximadamente 9 km da sede do município, na região do Vale do Jequitinhonha. A instituição oferece o curso de Ensino Médio concomitante à educação profissional de nível técnico na área de Agropecuária realizado em três anos. A pedagogia utilizada é em regime de alternância, na qual os alunos permanecem 15 dias na escola e 15 dias no campo junto à família e comunidade durante cada mês. A Escola procura garantir uma educação de qualidade vinculada às problemáticas da sua região de atuação, valorizando os saberes, a cultura e a tradição local. A EFAV cumpre seu papel de formação, embora ainda enfrente várias dificuldades, inclusive frente ao poder público.

É neste contexto que pensar em alterações no ensino da Geografia integrado à Educação do Campo demanda, num primeiro momento, a superação e desmistificação de sua feição enquanto disciplina enfadonha e decorativa características que (geralmente) têm marcado este conhecimento, para a busca de um ensino que não se limite a transferir conteúdos em que o aluno se torna um mero receptor do conhecimento mas, acima de tudo formar cidadãos críticos e estimular a produção de raciocínios geográficos sobre a realidade do modo de viver no/do campo.

Nesse sentido, a temática proposta nessa pesquisa apresenta relevância, pois é urgente e necessário refletir sobre as práticas de ensino de geografia e elaborar/desenvolver propostas metodológicas de ensino que sejam condizentes à realidade dos estudantes do campo, visando novas perspectivas de aprendizado articulando a disciplina de geografia e os pressupostos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, abordadas na EFA de Veredinha.

Por fim, o objetivo geral deste trabalho compreende um processo de elaboração de material didático, a partir da categoria território, para ser aplicado nas aulas de geografia da EFAV. Nestes termos, os objetivos específicos são: a) Compreender como se efetiva a organização política e pedagógica da EFAV; b) Conhecer as práticas do ensino de geografia na EFAV; c) Refletir sobre os principais desafios e possibilidades de um ensino de Geografia

² Optou-se por escolher o 1º Ano do Ensino Médio porque é o primeiro ano do/da estudante na EFA Veredinha, e é o momento crucial de aliar categoria da Geografia “Território” numa perspectiva de fortalecimento do protagonismo político e/ou social deste estudante em sua comunidade.

articulado aos pressupostos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, considerando as práticas e experiências da EFAV.

Nestes termos, os procedimentos metodológicos, visando atender aos objetivos propostos³ tomam por base uma abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes...”, sendo que para o autor, a incumbência do pesquisador é de buscar, via análise e interpretação, a construção de leituras sobre os processos que fundamentam determinadas concepções. Conforme aponta Cruz:

Compreendemos o ato de fazer pesquisa como uma espécie de ‘artesanato intelectual’ que exige criação, esforço, repetição, paciência para que possa ser construído e que não tem receitas prontas, formas e moldes acabados, é sempre uma construção singular. (CRUZ, 2013, p. 445)

A pesquisa bibliográfica atende à necessidade de desenvolvimento e compreensão teórica e metodológica tanto para a execução da pesquisa, quanto para a análise dos dados produzidos, de forma que seja possível esboçar contribuições em resposta à problemática de pesquisa apontada. A pesquisa documental é um instrumento importante para a pesquisa pois, por meio dela me deduzi sobre os arquivos que registram, em termos históricos, os processos de construção da EFA de Veredinha e que me auxiliaram a compreender as principais características das práticas pedagógicas na referida EFA, bem como o entendimento de possíveis ajustes que foram feitos às propostas de ensino de geografia no contexto analisado.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como ferramenta para apreender as concepções dos atores tanto sobre o papel da EFA de Veredinha, enquanto um projeto vinculado a Educação do Campo, quanto da própria organização e funcionamento das escolas, em especial dos componentes curriculares para o ensino de Geografia dentre outros. Partimos da compreensão de que a entrevista é também um momento de produção de conhecimento, tal como escreve Gaskell (2010, p. 73):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e

³Reafirma-se que todos os procedimentos a serem utilizados serão a base fundamental para a elaboração do produto educacional final desta pesquisa.

desenvolvidas. [...] tanto o(s) entrevistado(s) como entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento.

Cabe destacar que a Escola Família Agrícola de Veredinha possui duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. No desenvolvimento da pesquisa optei por trabalhar com uma dessas turmas, a partir dos seguintes critérios: a) a turma que apresentava o maior número de estudantes que moram em propriedade rural e/ou comunidade; b) a turma com mais estudantes filhos/filhas de agricultores; c) a turma com mais estudantes filhos/filhas de trabalhadores rurais. Estabelecidos esses critérios e efetuada a escolha para a seleção dos estudantes, utilizei dos mesmos critérios de escolha da turma mas acrescentei o seguinte⁴:

- Estudantes com vivência cotidiana na sua comunidade ou propriedade rural com a dinâmica de trabalho com a terra (plantio, colheita etc.);
- Estudantes que vivenciam (ou conhecem) algum conflito territorial na sua comunidade/e ou propriedade familiar.

Diante disso, os procedimentos metodológicos foram realizados em três etapas:

- Revisão bibliográfica, tendo em vista a busca de subsídios teórico-metodológicos para qualificar a reflexão e a problematização acerca da realidade, do objeto, dos conceitos e do problema de pesquisa;
- Análises empíricas, por meio da realização de entrevistas com os estudantes de uma das turmas 1º ano do Ensino Médio da EFA de Veredinha e com o professor de Geografia;
- Coleta de dados e análise de documentos na/da Instituição envolvida;
- Análise e correlação dos dados coletados, que associados aos referenciais teóricos, serviram de base para a redação da dissertação e elaboração do produto educacional.

⁴Estes dados foram previamente coletados com os professores dos estudantes.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

1.1 A Educação do Campo e as lutas sociais pelo direito à escola

Os movimentos sociais, tais como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), construíram a “Articulação Por Uma Educação do Campo”, que realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENRA), em 1997, em parceria com organizações como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília.

Juntas, essas entidades articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Manual de Operações do Pronera, 2011, p.9), que assumiu o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo, nascendo assim o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Criado em 1998, “envolveu a parceria entre governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação) sindicatos ou movimentos sociais do campo (mobilização de educadores e educandos)” (BORGES, 2002, p.101 -102). O objetivo inicial do PRONERA visava superar o alto índice de jovens e adultos analfabetos. Na atualidade, visa atender a educação continuada, com projetos para educação de jovens e adultos, bem como para formação de educadores (Ensino Médio e Graduação) e Ensino Técnico.

Outros importantes marcos legais, relacionados à Educação do Campo, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2006 e 2008) e o Decreto Nº 7352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e consolida os espaços construídos com base nos dispositivos anteriores, resgatando a trajetória histórica da Legislação sobre a Educação do Campo. Com a conquista dos movimentos sociais da assinatura do Decreto n. 7352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (MOLINA et. al, 2014).

Destaca-se, ainda, que outra importante política foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que proporcionou a expansão da oferta da Educação Básica de qualidade nas áreas camponesas. Este programa

estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 em 2013 e 15 mil em 2014 (FONEC, 2012).

Tendo em vista o comprometimento histórico dos movimentos sociais pela conquista destes marcos legais, a Educação do Campo compreende a luta pelo direito de todos os sujeitos do campo a uma educação de qualidade, sendo que um dos seus fundamentos condiz com a preservação, respeito e valorização da identidade cultural do campo. Desse modo, os principais pilares que vêm delineando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo, é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação que seja no e do campo (CALDART, 2002).

Assim, a Educação do Campo tem um papel importantíssimo na perspectiva de contribuir para o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento do campo, ponderando o crescimento social, a cultura, a saúde, a infraestrutura de transporte, qualidade de vida e cuidado do meio ambiente. E este processo será desempenhado à medida que os brasileiros forem capazes de fortalecer essa educação em espaços públicos, sistemas de ensino, tanto municipais quanto estaduais e federais (MOLINA, 2002).

Segundo Arroyo (2009), refletir sobre uma proposta de educação básica do campo supõe superar a visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva, uma vez que os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Na perspectiva de que a Educação do Campo deve ser desenvolvida considerando - “no” campo, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; “do” campo, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART,2002).

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, práticas comunitárias e, também, de experiências pontuais. Entretanto, é preciso incluir a questão da Educação do Campo no debate geral sobre a educação, considerando que a luta é no campo das políticas públicas porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todos os sujeitos sociais à educação (CALDART, 2002).

Consequentemente, pensar em Educação do Campo é ponderar sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento (econômico, social e cultural) que seja idealizado para o indivíduo do campo, em busca do fortalecimento da identidade e da autonomia das populações do campo. Isso deve colaborar para a compreensão do povo brasileiro de que a relação entre campo e cidade não é de hierarquia, mas de complementariedade pois a cidade não vive sem o campo e vice-versa (MOLINA, 2002).

Assim, é preciso refletir sobre uma política de educação que se atente, também, para uma metodologia de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma educação de qualidade que forme pessoas como sujeitos de direitos educacionais, sociais, humanos, culturais etc. Portanto, o sentido da Educação do Campo é justamente de educar este sujeito do campo para que se articule e se organize, assumindo a condição de sujeito da direção de seu destino (CALDART, 2002).

Então, a luta pela Educação do Campo deve ser realizada na esfera pública tendo em vista que é no campo dos direitos que ela deve ser pensada e conquistada. Molina (2002) assinala que o fortalecimento da luta pela Educação do Campo deve ser pensada dentro dos sistemas de ensino devido a importância da esfera da atuação do Estado e do poder público, na função de fomentar uma Educação de qualidade e na perspectiva de garantir os direitos sociais do sujeito do campo.

Uma Educação do Campo, para Caldart (2002), refere-se a uma educação dos e não para os sujeitos do campo, e que seja realizada por intermédio de políticas públicas, idealizadas e executadas com os próprios sujeitos dos direitos que as demandam. E a valorização da Educação do Campo como área própria de conhecimento possibilita a fomentação de reflexões que contribuem para a desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade (MOLINA, 2002). Todavia, observa-se a importância de superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos (ARROYO, 2009).

Na história educacional brasileira, todas as modificações na política educacional ou de projeto pedagógico foram realizadas para o meio rural e muito raramente com os sujeitos do campo. Sendo assim, consecutivos governos implementaram políticas para a Educação do Campo que tentaram sujeitá-las a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos dominadores e perversos, diferentemente de uma política de Educação do Campo que reconheça o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, do seu modo de viver e de se relacionar com campo (CALDART, 2002).

Para uma Educação do Campo, faz-se necessário a constituição de um projeto educativo, materializado num método pedagógico, que surge das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. Essa concepção reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz conhecimento (CALDART, 2002).

Molina (2002) ressalta a importância de educadores estarem a frente de muitas lutas pelo direito à educação e a necessidade de políticas e de projetos de formação para esses sujeitos sociais. Paralelamente, sistematizar uma Educação do Campo significa formar educadores e educadoras que se identifiquem com o movimento por uma Educação do Campo e com o conjunto das lutas, pela transformação das condições sociais de vida no campo.

Caldart (2002) considera que este projeto educacional para o campo consolida singularidades da pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra - de cultivo da vida e de luta. Assim, a Educação do Campo é a possibilidade de educar e reeducar o sujeito que vive no campo de acordo com sua sabedoria e valores. Assim:

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações. (CALDART, 2002 p. 23).

Refletir sobre uma Educação do Campo é não esquecer que a educação que vai além da escola, apesar dela se realizar também nesse espaço, possui a preocupação central de formação em sua plenitude de sujeitos sociais, assim ela envolve a vida como um todo. E neste contexto, Educação do Campo também se identifica pela valorização de educadoras e educadores uma vez que, em muitos lugares, são esses que estão sendo importantes aliados de resistência no campo, principalmente nas instituições escolares (MOLINA, 2002). Desse modo, este projeto de Educação do Campo legitima e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua persistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação (CALDART, 2002).

Para Fernandes (1999), uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura, a identidade e a economia da agricultura camponesa. É na escola que compreende a possibilidade de construção de conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dos sujeitos do campo.

No entanto, o tipo de escola que está ou nem está mais no campo, tem sido um dos elementos do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos desse espaço. Em razão disso, as pessoas que lutam por uma Educação do Campo são aquelas que sentem na própria pele os efeitos da realidade perversa da educação hegemônica, mas que não são condescendentes com o que é imposto (MOLINA, 2002). Esses sujeitos da resistência no e do campo são aqueles que:

lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (MOLINA, 2002, p.20).

O contexto que originou o movimento por uma Educação do Campo emergiu de uma violenta desumanização da qualidade e condições de vida no campo, pautadas numa realidade de injustiça, desigualdade, opressão, resultando em transformações sociais estruturais e urgentes nesse espaço (MOLINA, 2002). Para tanto, a Educação do Campo não se limita à uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais, uma vez que a negação do direito à escola é um padrão representativo do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo, pois a política de educação implantada no Brasil por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ignorou a necessidade da existência de um projeto para a escola do campo (FERNANDES, 1999).

A escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo. Assim, essa instituição possuiu uma tarefa educativa fundamental, principalmente na formação e garantia de que as novas gerações tenham possibilidade de permanecer no campo e construir uma escola do campo que significa estudar para viver no campo (MOLINA, 2002).

A problemática das escolas brasileiras do campo é fruto de uma política de abandono que recebe a infeliz denominação de “escolas isoladas” já que, ainda prevalece o aspecto de que a escola urbana é melhor que a rural colocando, mais uma vez, o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, disfarçado, quando na verdade o que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização (FERNANDES, 1999).

Fernandes (1999) reitera que a escola do campo tem uma característica específica, que é intrínseca a histórica luta de resistência da população camponesa. Para Molina (2002), a escola do campo deve ser uma instituição, na qual crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino, não porque são enganados sobre as dificuldades que existem no campo, mas porque se constituem dispostos e preparados para enfrentá-las coletivamente. Todavia, a escola do campo tem os seus valores singulares que confrontam os valores burgueses e esse é um dos elementos importantes de sua estrutura educacional (FERNANDES, 1999).

Segundo Arroyo (2009), um projeto de educação básica do campo deve englobar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que constituirá na medida em que se estabeleça a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura como direitos e as crianças e jovens – os homens e mulheres do campo – como

sujeitos desses direitos. Nesse sentido, é necessária uma educação que valorize a vida no campo e uma escola com identidade própria.

É no contexto deste movimento da Educação do Campo que tem ocorrido várias iniciativas e alternativas. Uma destas, em curso no Brasil, compreende os Centros Educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância, com destaque para o projeto Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que será apresentado no próximo tópico. Silva (2010) ressalta que é a ampliação e consolidação dessas experiências e o reconhecimento do potencial educativo de suas propostas, sobretudo no âmbito do Movimento da Educação do Campo, que contribuem para a utilização da estratégia pedagógica da alternância no cenário educacional brasileiro.

1.2 A Pedagogia da Alternância

Em 1935, na região do sudoeste da França em *Lot-et-Garonne*, três agricultores reuniram-se com o pároco local à procura de uma possível estratégia de oferecer aos seus filhos uma educação que os mantivesse em casa com os familiares, e também no trabalho agrícola e os preparasse para serem cidadãos atuantes, capazes de colaborar com desenvolvimento da comunidade e família (CHARTIER apud SILVA, 2012; RIBEIRO, 2008). Assim, tratava-se para eles de instituir uma escola da terra, pelos sujeitos sociais da terra e para as pessoas da terra (GIMONET, 2007).

De acordo com Gimonet (2007), as escolas agrícolas nesse período eram o destino da maioria dos meninos (posteriormente meninas) das comunidades rurais francesas. Porém, a educação nessas instituições não os aproximava das necessidades e anseios da família ou da comunidade, pois se fundamentavam numa educação que os tornava alheios ao seu próprio meio e inevitavelmente os distanciava das famílias e da realidade do campo. Desse modo, para que o modelo de escola ambicionado pelos agricultores compreendesse um sistema de educação, tornou-se necessário mais do que vontade e objetivos já claros para esses sujeitos; fazia-se presente a inquietação de descobrir bases teóricas e metodológicas que pudessem contribuir para com esse ideal.

É neste contexto, através de um diálogo constante entre a academia e outros pensadores, que surgiram colaborações e sugestões para esta constituição pedagógica (GIMONET, 2007). Encontros e trocas de saberes aconteceram em distintos momentos com a universidade configurando-se numa caminhada criativa de ação-pesquisa-formação permanente, feita de tentativas, ensaios, empirismos e de reflexões.

Esse processo resulta nas primeiras Casas Familiares Rurais (*Maisons Familiales Rurales*) que tinham como meta a formação integral dos jovens camponeses com os princípios da Pedagogia da Alternância, decorrente da atitude e coragem de alguns agricultores de uma pequena comunidade rural que alcançou em pouco mais de meio século a escala mundial e se transformou num verdadeiro movimento de educação popular e de desenvolvimento (GIMONET, 2007).

Assim passa a existir a Pedagogia da Alternância, alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de agricultores que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho do campo. Um sistema de ensino no qual se alternam tempos e lugares de aprendizado, com uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação com trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade (RIBEIRO, 2008).

Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância, enquanto sistema de educação, surge fora do ambiente acadêmico e corresponde a uma prática educativa de ligação entre experiência e ciência, processo que acontece durante toda a formação em alternância. O autor ressalta ainda que, neste processo de inovação e de construção, os agricultores antecederam os universitários, tendo em vista que os objetivos dessa prática extrapolam o campo da agricultura para abrir-se às profissões do mundo rural a fim de manter sua vitalidade. Para tanto, a Alternância é um instrumento de escola democrática e a matriz curricular é centrada no estudante e os conteúdos são determinados a partir do projeto de vida e produção dos educandos, de sua família e comunidade local.

Para Zamberlan apud Reis (2007), a Pedagogia da Alternância tem a finalidade de integrar os estudos entre o tempo, espaço e os campos educacionais, mediada pela concepção de educação defendida/trabalhada pela escola, além dos campos teórico, técnico e prático de uma cultura geral e profissional, agregando os espaços de ensino-aprendizagem na escola, em família e em comunidade. Então, a Pedagogia da Alternância possibilita a compreensão das condições concretas da aprendizagem na qual educandos transformam-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2006).

O diagnóstico de composições das estruturas pedagógicas e institucionais revela três grandes tendências: a corrente da pedagogia tradicional centralizada no programa e no docente, a corrente da pedagogia ativa centralizada no indivíduo em formação e a corrente da pedagogia

centralizada na realidade que também pode ser chamada de corrente de pedagogia da complexidade e na qual também se situa a Pedagogia da Alternância. Então, deixa-se para trás uma pedagogia tradicional para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições bem como os atores implicados (GIMONET, 2007). Na concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2006).

O modelo de educação que prioriza o mestre e o programa de ensino e que obriga o estudante adaptar-se a ele está ultrapassado e conduz a várias formas de reprovações e exclusões, esse modelo não é mais apropriado ao nosso contexto de sociedade, pois ensinar inexiste sem aprender e vice-versa: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2006; GIMONET, 2007). A Pedagogia da Alternância possibilita pensar de maneira integrada e sair do pensamento linear e da relação do ser humano objeto, ou seja, é uma educação em construção que se constitui de juntar, reunir, atuar com sujeitos em permanente busca de autonomia e de desenvolvimento (GIMONET, 2007).

Desse modo, a pedagogia libertadora é uma prática envolvida com a verdadeira formação de cidadãos conscientes de que seu papel transformador não pode, de maneira alguma, estar desvinculada do princípio da autonomia. E esta autonomia baseia-se na construção do saber e de tantos outros princípios de igual valor, numa tentativa constante para que possa por meio da educação, seja ela de qualquer nível, construir uma sociedade mais justa e mais humana (FREIRE, 2006).

Através da Pedagogia da Alternância espera-se viver e gerir a complexidade de tempos como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos. Por isso, toda a prática em alternância é ímpar, levando-se em consideração o sistema educacional no qual é exercitada (GIMONET, 2007). É por meio dessa Pedagogia que a sabedoria prática e teórica se unem e esse processo contribui para o aprofundamento das relações do dia a dia com a família, comunidade e mundo em geral, promovendo também, a valorização do trabalho do agricultor como forma de reconhecimento da cultura camponesa (ZAMBERLAN apud REIS, 2007).

Com características próprias e consolidadas, a Pedagogia da Alternância com o passar do tempo difundiu-se pelo mundo sendo implementada como um movimento de educação popular, principalmente nas comunidades rurais. Essa prática, não é um sistema fechado e acabado, mas um sistema de educação em construção (GIMONET, 2007). Assim, em todos os continentes, criações aconteceram, adequações foram feitas para responder às

particularidades e necessidades locais, os públicos, as formações e as estruturas foram se desenvolvendo e diversificando-se (QUEIROZ et al., 2007). No Brasil, a Pedagogia da Alternância é desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais, (ECRs) e Escolas Família Agrícolas (EFAs).

1.3 Escolas Família Agrícolas no Brasil

Com referência ao modelo francês das *Maisons Familiales Rurales* foram criados os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil, no final dos anos de 1960, na região Sudeste, com a denominação de Escolas Família Agrícola. Em seguida, na década de 1980 foram instituídas as Casas Familiares Rurais, na região Nordeste. Atualmente, existe em nossa sociedade a presença de sete diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 250 experiências educativas no território nacional (QUEIROZ et al., 2007)

Cabe ressaltar que a Pedagogia da Alternância na atualidade educacional brasileira não se restringe aos CEFFAs, Escolas Comunitárias Rurais, (ECRs) e EFAs, uma vez que tem sido a estratégia pedagógica de diversos programas e políticas públicas na Educação do Campo (SILVA, 2012). E as experiências educativas em alternância no Brasil podem ser tomadas como referências contra hegemônicas, pois procuram atender as demandas sociais dos trabalhadores do campo constituindo-se em novas modalidades complementares ou substitutivas de formação (REIS, 2007).

Os projetos educativos são as especificidades, diferenças e divergências em relação aos Centros Educativos que possuem na pedagogia da alternância o princípio essencial e norteador de educação. Tal princípio corresponde a uma metodologia de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar (QUEIROZ et al., 2007).

As EFAs utilizam uma metodologia alternante que combina quinze dias em comunidade e quinze dias no âmbito escolar. Essas escolas não priorizam apenas a fixação do jovem instruído no campo, mas primeiramente conscientiza-o de sua função política junto à história social da sua comunidade. Então, o projeto pedagógico dos centros de formação por Alternância possui como princípios a valorização da cultura comunitária e a participação dos pais na condução desse projeto educativo nas escolas (SILVA, 2003).

As EFAs são escolas que combinam metodologicamente a pedagogia de alternar com a formação agrícola na propriedade da família e teoria geral da instituição escolar⁵ que, além das disciplinas fundamentais, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária, com ênfase na formação integral do educando e na participação das famílias, na condução do projeto educativo e na gestão da escola, também, na perspectiva de desenvolvimento local (QUEIROZ et al., 2007). Essas escolas são uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local por meio de atividades de formação dos jovens do campo. Desse modo, a finalidade da EFA é promover os meios e os instrumentos adequados ao crescimento dos educandos, os principais protagonistas de todo esse processo de formação (CALVÓ apud SOUZA, 2010).

É nesse contexto que o entendimento de alternância formativa é necessário para a integração, rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual (QUEIROZ apud SOUZA, 2010). A alternância, em seu sentido efetivo, fundamenta e constitui-se concretamente num movimento interacional, entre as atividades práticas e teóricas com caráter reflexivo, embasado nos ensinamentos das experiências acumuladas (REIS, 2007).

As EFAs surgiram de uma convicção de que algo poderia ser feito para os agricultores e, em parte, pelos agricultores, de forma articulada com as condições objetivas de seu contexto sociocultural e econômico (NOSELLA apud NASCIMENTO, 2005). O significado da formação em alternância dessas escolas compreende a conexão entre as demandas sócio produtivas e as educativas tendo como eixo a valorização do trabalho na terra, do saber dos alunos e do estudo na escola, sem hierarquizar as dimensões humanas, sociais, educativas e culturais (ZAMBERLAN apud REIS, 2007).

Escolas Família Agrícolas não apenas trazem a possibilidade para filhos de agricultores familiares ingressarem e continuarem no ensino médio, como tem formado técnicos em agropecuária interessados no desenvolvimento do campo, sobretudo das propriedades familiares e da comunidade local (QUEIROZ et al. 2007). Desse modo, o sistema de alternância abrange a total participação dos sujeitos envolvidos em âmbito individual, coletivo e institucional, com a característica fundamental de procurar a relação orgânica entre os momentos de formação teórica e prática, visando a transformação do campo e dos educandos (REIS, 2007).

⁵Teoria geral da instituição neste trabalho está relacionado a matriz curricular de ensino da instituição escolar.

Com a Pedagogia da Alternância estabelece-se uma relação pedagógica e metodológica na qual se compreende a importância do movimento de ida e volta entre instituição escolar e unidade produtiva familiar como ferramentas decisivas para a efetivação da relação familiares-educadores-educandos e aprendizagem (REIS, 2007). É uma formação que reflete na valorização e propicia alternativas de intervenção na realidade de vida dos jovens agricultores, orientada pela perspectiva de promoção do desenvolvimento individual, comunitário e regional (QUEIROZ et al., 2007).

As EFAs abrangem uma relação que envolve as dimensões teóricas e práticas, pois por meio da alternância a sabedoria prática e a teórica se juntam, e proporcionam o aprofundamento nas questões que acontecem no dia a dia da família, comunidade, país e mundo em geral, subsidiando a valorização dos trabalhadores e agricultores do campo (ZAMBERLAN apud REIS, 2007). Desse modo, colaboram para a permanência dos jovens no campo de maneira que possam contribuir para a transformação e melhoria da realidade desse espaço (QUEIROZ et al., 2007).

1.4 Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV)

De acordo com os dados da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA, 2015)⁶ existem, no estado de Minas Gerais, vinte e uma Escolas Família Agrícola em exercício. As EFAs apresentam-se em maior quantidade em duas regiões do Estado, na Zona da Mata e Vale do Jequitinhonha, tendo em outras regiões número menor de escolas.

Segundo Santos (2018), nos últimos anos, a atuação da AMEFA tem se destacado principalmente pela articulação para garantir o financiamento público das EFAs, tanto no âmbito estadual como no nacional, junto a rede CEFFAS. Nesta perspectiva, conquistas importantes foram alcançadas.

O crescimento desse Movimento no Brasil se deve também ao ‘avanço’ dos marcos regulatórios específicos para o funcionamento da Alternância e de apoio. Nesse sentido, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases, que, em seu artigo 23, possibilita a organização da educação básica em ‘alternância regular de períodos de estudos’; o Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE que trata dos ‘Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)’ (BRASIL, 2006); e a Lei 12.695 de julho de 2012 ‘para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na

⁶ Segundo Santos (2018, p. 52) a AMEFA foi criada em 24 de julho de 1993, durante Assembleia de aprovação do Estatuto Social e fundação, ocorrida na sede, da EFA de Virgem da Lapa-MG. Esse momento marcante se deu após entendimento de que as EFAs existentes naquela época “eram dispersas, distantes uma das outras e, conseqüentemente, isoladas”, sem uma articulação estadual que as unisse (FREITAS, apud SANTOS 2018, p.52).

educação do campo’ (BRASIL, 2012). Em Minas Gerais, podemos destacar a Lei 14.694 de 2003 e a Resolução N° 684 de 4 de julho de 2005. Essa resolução ‘Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais’. (FREITAS apud SANTOS, 2018 p. 53).

Quadro 1: Abrangência das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais⁷

REGIÃO	EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	MUNICÍPIO O SEDE	ANO DE CRIAÇÃO
Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	MOPEFAV - Movimento Pró Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	1990
	Jacaré	AEFAJACARÉ - Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré	Itinga	1994
	Bomtempo	AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha	Itaobim	2001
	Vida Comunitária	AEFACOM - Associação Escola Família Agrícola de Comercinho	Comercinho	2002
	Araçuaí	AEFARAÇUAI - Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí	2009
	Veredinha	ACODEFAV - Associação Comunitária de Desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Veredinha	Veredinha	2011
Norte de Minas	Tabocal	AEFAV - Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco	São Francisco	2005
	Nova Esperança	AEFARP – Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo	Taiobeiras	2012

⁷ Nestes dados de Freitas (2015), não consta a EFA Renascer criada no ano de 2016, no município de Jequitinhonha na região do Vale do Jequitinhonha.

REGIÃO	EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	MUNICÍPIO SEDE	ANO DE CRIAÇÃO
Zona da Mata	Camões	AEFAC - Associação da Escola Família Agrícola de Camões	Sem Peixe	1994
	Jequeri	AEFAJ - Associação da Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri	2002
	Paulo Freire	AREFAP - Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire	Acaiaca	2004
	Serra do Brigadeiro	AEFAE - Associação Escolas Famílias Agrícolas de Ervália	Ervália	2007
	Puris	AEFAPURIS - Associação da Escola Família Agrícola Puris	Araponga	2008
	Dom Luciano	Associação Regional Escola Família Agrícola Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2014
Lesse de Minas	Margarida Alves ⁶⁸	AEFAMA - Associação Escola Família Agrícola Margarida Alves	Conceição do Ipanema	2009
	Margarida Alves		Simonésia	2014
Noroeste	Natalândia	AEFANA - Associação Escola Família Agrícola de Natalândia	Natalândia	2007
Sul de Minas	Cruzília	AEFAC - Associação Escola Família Agrícola de Cruzília	Cruzília	2006
Vale do Mucuri	Setúbal	AEFAOM - Associação Escola Família do Oeste do Mucuri	Malacacheta	2013
	EFAFACIL	AEFACIL - Associação Escola Família de Carai, Catuji, Itaipé e Ladainha	Itaipé	2014

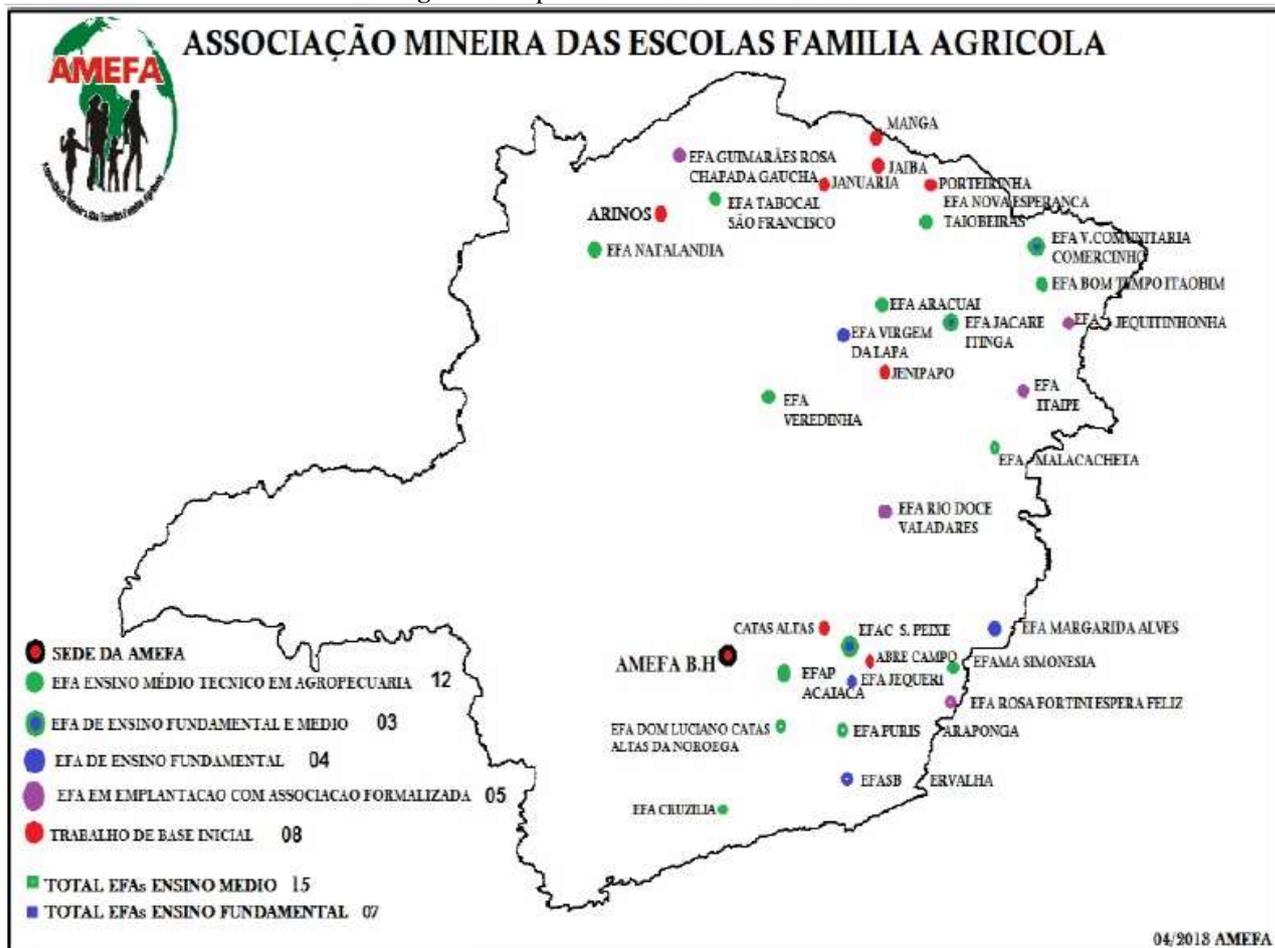
Fonte: Freitas (2015, p. 131).

Segundo dados atualizados por Freitas (2015, p.133), em Minas Gerais existem “cinco EFAs com oferta do Ensino Fundamental (com orientação profissional em Agropecuária), treze de Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e duas EFAs que trabalham com os dois níveis de ensino”. No entanto, recentemente na região do Vale do Jequitinhonha no município de Jequitinhonha, em 2016 foi inaugurada a EFA Renascer, com oferta do Ensino Fundamental. Portanto, no total são oito cursos de nível de Ensino Fundamental e quinze no Ensino Médio Profissionalizante.

Santos (2018, p. 53), considera que, mesmo com os avanços do reconhecimento da Alternância através do Parecer nº 01/2006 e da Lei 12.695, de julho de 2012, que permite o financiamento dos CEFFAS, para a autora, “ainda há muito o que avançar na luta pelo direito de acesso às políticas públicas de financiamento, construção e manutenção dos CEFFAS, bem como para o acesso à universidade pública para seus estudantes”. Santos (2018), ainda ressalta que:

Consideramos através de nossa atuação e vivência no movimento das EFAs, em Minas Gerais, que se insere como outro desafio além da luta pelo financiamento, a luta por um projeto popular de sociedade. Entendemos que é importante incorporar cada vez mais o debate político da Educação do Campo, da luta pela terra e de tantos outros direitos dos camponeses. Neste aspecto, vale ressaltar a urgência da formação das bases, do diálogo com os movimentos de luta do campo e da comunicação e/ou anúncio do projeto que queremos construir (ibidem, p.53).

Imagem 1: Mapa das EFAs de Minas Gerais



Fonte: DUARTE (2017).

A coordenação das EFAs é realizada por uma associação das famílias existente em cada escola, abrangendo a participação dos agricultores, estudantes, entidades e organizações parceiras no processo da construção da Educação do Campo. As EFAs, em Minas Gerais, têm procurado maneiras de financiamentos junto aos órgãos públicos e privados tanto nacionais quanto internacionais. Nesse contexto, é pertinente reiterar o apoio da Secretaria Estadual de Educação/MG que, por meio da lei nº. 14.614/2003 regulamentada pelo decreto nº. 43.978/2005 e pelo decreto nº. 44.984 de 19 de dezembro de 2008, oferece uma das principais e mais expressivas fontes de financiamento, destinando bolsas de estudos aos educandos matriculados sob a administração da associação (SILVA, 2012).

As EFAs necessitam de reflexões e estudos que permitam compreender melhor tanto o caráter e as particularidades do projeto político-pedagógico e das práticas educativas desenvolvidas em seu interior, bem como os processos históricos que deram origem a sua fundação e que têm favorecido sua expansão em nossa sociedade e no estado. As EFAs mineiras atendem, no seu projeto educativo, uma média de 2.150 famílias de agricultores em 240 comunidades rurais de 43 municípios.

Como já mencionado, a maioria das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais encontram-se localizadas no Vale do Jequitinhonha, região na qual está localizada a Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV), no município de mesmo nome dessa instituição escolar, na comunidade rural de Gameleira que é objeto de análise nessa pesquisa.

Tal EFA é resultado da mobilização de agricultores e agricultoras familiares, lideranças comunitárias e sindicais, associações e entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento rural sustentável da região do Alto Vale do Jequitinhonha (Projeto Político Pedagógico da EFAV, 2010). A Escola Veredinha atende educandos de oito municípios: Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Chapada do Norte, Itamarandiba, Minas Novas, Turmalina e Veredinha, com a abrangência de mais de trinta comunidades rurais e é coordenada pela Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional Familiar e Agropecuário de Veredinha (ACODEFAV) desde a fundação dessa associação.

São 8 anos de luta dos agricultores por esta escola e, desde 2011, a instituição encontra-se em pleno funcionamento, com a proposta educacional pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância, com os alunos alternando 15 dias na escola e 15 dias na comunidade, com o ensino pleno voltado para a formação integral do ser humano, além da profissionalização dos jovens do campo oferecendo o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Segundo Silva (et. al, 2018), é relevante destacar a trajetória dos sujeitos sociais que se empenharam na criação da EFAV. As autoras destacam que em um dos relatos, de um dos fundadores que ainda trabalha na escola, que na sua juventude no campo houve muitas dificuldades para se profissionalizar. E em decorrência disso, teve o interesse pela Educação do Campo no território do Alto e Médio Jequitinhonha, uma vez que havia público e necessidade de se pensar outro tipo de educação para esses jovens:

O objetivo foi criar uma escola diferente para uma boa formação do futuro do filho do agricultor que até então estava perdendo o vínculo do campo, eles saíam para estudar de madrugada e regressavam sonolentos e cansados, os pais não passava o trabalho do campo. O saber produzir sem degradar tanto o meio ambiente e interesse dos jovens para trabalhar no campo (J.M.A.S., Mimeo- EFAV, apud SILVA, et. al, 2018, p.88).

As autoras reiteram, ainda, que são presentes nas narrativas de homens e mulheres que lutaram pela EFA o sentimento de construção histórica e a memória das inúmeras dificuldades encontradas para a criação da EFAV. Atualmente, são muitos anseios conquistados, destacando-se o transporte, melhoria e ampliação da infraestrutura escolar. De modo geral, a avaliação apontada nos relatos dos sujeitos envolvidos desde do início da criação da Escola é que o “objetivo foi alcançado, porque está formando os alunos, os nossos filhos na realidade do campo, foi isso que a gente esperava” (J.A.C., Mimeo-EFAV, apud SILVA, et. al, 2018, p.95).

Imagem 2: Parte da infraestrutura da Escola Família Agrícola de Veredinha



Fonte: Facebook da Escola.

Imagem 3: Vista parcial da EFA Veredinha



Fonte: Facebook da Escola.

A EFA adota os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) como diretrizes para o Ensino Médio, já para o Curso Técnico em Agropecuária existem disciplinas específicas para mesmo, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola são currículos integrados. De acordo com Queiroz et al. (2007), é importante destacar que as EFAs de ensino médio e educação profissional na sociedade brasileira, têm vivido uma rica experiência pedagógica com avanços e desafios, não só de interação com as comunidades locais, mas de construção de uma escola a partir das demandas, experiências e dificuldades das comunidades locais dos educandos.

Como abordado anteriormente, a partir de diferentes iniciativas surgiram as primeiras experiências das EFAs em Minas Gerais. Apesar de inovações, essas iniciativas revelam, também, certa fragmentação devido a ausência de efetiva articulação e coordenação político-pedagógica. Tal quadro foi alterado na medida em que ocorreu a implementação de um projeto educativo próprio através de tentativas de articulação e de organização dessas experiências. Nesses processos, os sujeitos dessas experiências buscaram articular ações para fortalecer e consolidar esse movimento de Educação do Campo no estado (SILVA, 2003).

Para o desenvolvimento das propostas, a EFA Veredinha lança mão de vários instrumentos de Alternância, que são considerados não apenas meios facilitadores da relação professor-conhecimento-aluno, mas apontam para uma inclusão mais complexa que abrange o meio sociocultural do educando e sua família, fazendo uma ponte da vida com a Escola (BEGNAMI, 2003). Então, aprender é construir e reconstruir, constatar para mudar, assim, a importância de aprender legitima-se, sobretudo, na capacidade de transformar a realidade para nela intervir recriá-la (FREIRE, 2006). Os instrumentos são o Plano de Estudos, o Caderno da Realidade, Colocação Comum, a Visita de Estudos, as Aulas e Cadernos Diários, Avaliação e o Projeto Profissional do Aluno, que passamos a discutir.

1.5. Os instrumentos da Alternância adotados na EFA de Veredinha

O *caderno da realidade* é um instrumento pedagógico do ir e vir de conhecimentos, ou seja, um dos principais mecanismos utilizados na Pedagogia da Alternância para agregar os registros, as dúvidas, as experiências, as análises, as observações, as expectativas e estudos dos educandos. O *caderno da realidade* é um livro de vida, rico em si mesmo, de informações, análises e aprendizagens variadas. É construído durante o tempo de formação de cada aluno, é um recurso de organização do processo de aprendizagem e formação, também, um livro ao qual vão se articular em seguida, saberes e aprendizagens a serem aperfeiçoados no presente de um percurso para o futuro (GIMONET, 2007).

Cumprido este carácter de conceder as mais diversas contribuições, que poderão ser empregadas em diferentes períodos da vida do aluno com conteúdos técnicos, registros e/ou observações particulares de experiências vividas. Assim, a atividade pedagógica *caderno da realidade*, desenvolve-se no espaço-tempo da formação em alternância, envolve o plano de estudo elaborado pelo grupo-classe antes dos alunos saírem da instituição de ensino (GIMONET, 2007).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da EFA de Veredinha, o *plano de estudo* é o principal instrumento metodológico de articulação entre a casa e a escola. Por meio dele acontece a relação entre conhecimentos empíricos e teóricos, em um mecanismo didático de mão-dupla, que leva os conhecimentos da cultura popular para a escola, além de conduzir para a vida cotidiana da família reflexões abordadas na EFA. Então, no final ou início de cada ano escolar alunos e familiares definem os temas de estudo a serem pesquisados no tempo alternante em comunidade.

Imagem 4: Relatório de um dos temas do Plano de Estudo da EFAV: “Trabalho, Família e Comunidade”.

Relatório - Trabalho, Família e Comunidade

No dia 6 de Setembro de 2017, nos alunos do 5º ano II da E.F.A.V. Escola Família Agrícola de Veredinha, visitamos a casa do casal de agricultores: senhor Crapim mais conhecido como Tim e dona Tereza mais conhecida como Terezinha. Eles são vizinhos da escola e pais da professora Junja, que nos acomodou na visita, juntamente com a monitora Angelica.

Esse casal de agricultores feirantes, por muito tempo economizaram e guardaram parte da renda gerada pela agricultura familiar e atividades agropecuárias, até conseguirem construir sua casa na comunidade de Gamileira.

Nós fomos muito bem recebidos pelo casal que nos mostrou parte de suas plantações, bem como, olerícolas e frutíferas. Eles se valem de todas as atividades, enquanto dona Terezinha alimenta os animais, senhor Tim trabalha na roça, dentro de casa é a mesma coisa, ele acende o fogo e ela faz a comida.

É assim esse casal criou seus dois filhos, com uma ótima educação e pelo que se percebe com muito amor também, o mesmo que é dividido com os animais de estimação. Conhecer esse casal para eu foi uma verdadeira lição de vida e uma prova de que é sim possível viver da agricultura familiar, criar filhos e progredir, basta ser um bom administrador e ter amor pelo que faz.

Fonte: Arquivo pessoal de um professor da EFAV.

O *caderno de acompanhamento* cumpre uma função integradora importantíssima entre a EFA e a família. Por meio dele é possível dialogar entre as aprendizagens na escola e na família. Nele o educando registra as principais atividades realizadas durante a sessão na EFA, bem como o que realizou junto a sua família e/ou meio sócio profissional. É também uma possibilidade de avaliação da escola e da família (SANTOS, 2018).

Imagem 5: Parte do caderno de acompanhamento de um estudante com as atividades a serem realizadas em casa (durante o tempo comunidade).

Disciplina	Atividades propostas	Data planejamento do aluno
Sociologia	Trabalho sobre os movimentos dos trabalhadores que reivindicam seus direitos.	23/02
História	Construir um texto na apostila sobre as folhas	22/02 a 23/02
Biologia	atividades na folha	26/02
Química	atividades na folha	01/03
matemática	atividades na folha	02/03
Geografia	Levar para a aula 3produtos, com embalagem	05/03
Zootecnia	Pesquisa na comunidade e resolver uma atividade	25/02, 06/02
Agricultura	Pesquisar qual foram as melhorias feitas na casa familiar brasileira e fazer análise crítica	01/02
Literatura	responder questões do texto	03/03
Empreendedorismo	Introdução do PPT	27/02

Fonte: Arquivo pessoal de um professor da EFAV.

A *colocação comum* é o momento coletivo no qual cada alternante tem a oportunidade de expressar experiências e reflexões a partir da realidade vivenciada, no período de alternância nas suas respectivas comunidades. A formação alternada possibilita ao alternante passagens e transições de um lugar de vida e experiência a outro, de um campo de saber a outro, do particular ao coletivo (GIMONET, 2007).

O Projeto Político Pedagógico da EFA de Veredinha reitera que a *colocação comum* é abordada quando o aluno retorna do tempo em família. Há uma socialização da pesquisa do *plano de estudo*, com realização de debates, que problematizam o tema de estudo (em questão). É o momento, também, de apresentação de propostas e apontamentos para o melhoramento das disciplinas ministradas na escola. Ou seja, é uma prática que procura romper com os processos de ensino-aprendizagem tradicionais, centrado no educador, no qual se nega a educação e o conhecimento como processos na busca de uma prática libertadora (FREIRE, 2006).

A *colocação comum* possui diferentes funções na formação por alternância, devendo ser bem orientada para a superação das dificuldades na aprendizagem, e, para que os saberes sejam compartilhados, possibilitando a confrontação imprescindível entre os alunos. É um exercício que visa desenvolver a autonomia, construir as identidades e percorrer a distância entre si e os outros, socializando suas experiências individuais em comunidade e aprendendo com os relatos coletivos. (GIMONET, 2007).

Outro processo marcante na formação do estudante, no contexto da Pedagogia da Alternância, é a *visita de estudo* que propicia o contato com questões profissionais que possibilitam apreender, aprofundar, definir e avaliar os conceitos científicos aprendidos na instituição de ensino, pois a Alternância extrapola os limites físicos da escola, suas práticas corriqueiras, e, estabelecem mediações para o trabalho pedagógico, mas também diálogo com período de estadia dos alternantes com a família (GIMONET, 2007).

Para o Projeto Político pedagógico da EFAV, a *visita de estudo* tem por finalidade garantir que os alunos observem a prática em ambientes diferentes àqueles em que vivem, e essas experiências compreendem o campo profissional e/ou social, colaborando para intercâmbios de conhecimentos, informações e experiências práticas. A importância de uma visita ou de uma intervenção consiste na descoberta que acontece nas diferenças que se acham, mas também na força do testemunho, nas atitudes das pessoas que acolhem e explicam. O educando uma vez interessado, sente a necessidade de dizer para o seu entorno o que descobriu o que aprendeu, às vezes transforma estas descobertas em ações e experimentações. A *visita de estudo* é a oportunidade que o alternante tem para praticar a convivência social e expressar-se experimentando suas habilidades (GIMONET, 2007).

Imagem 6: Estudantes da EFAV em uma visita de estudo numa propriedade rural em São João Evangelista/MG.



Fonte: Arquivo pessoal de um professor da EFAV.

As *aulas*, outro instrumento da/na Pedagogia da Alternância, devem ser construtivas, participativas e ativas, distintas daquelas tradicionais e transmissivas, para que permita o descobrimento, a compreensão, assimilação de novas informações, integrando-as aos conhecimentos anteriores, aos que fazem e vivem e, conseqüentemente, aprendem pois, as aulas precisam desenvolver o raciocínio e a reflexão. Primeiramente a aula torna-se um tempo de ação-pesquisa-formação isto é, de construção, de produção de saberes e não de consumo de informações (GIMONET, 2007).

As *aulas* são uma fase do trabalho pedagógico de identificação com o conhecimento científico já constituído, estabelecendo a ponte entre as experiências e objetivos dos alternantes, um saber que pretende ser construído e apreendido no decorrer dos diferentes tempos e espaços da formação por alternância. (GIMONET, 2007). Acrescente-se ainda, o quanto é desafiador estabelecer uma verdadeira alternância capaz de integrar no processo de formação os conteúdos e vivências dos educandos nos diferentes tempos e espaços alternados, considerando uma dinâmica capaz de reconhecer essas diferenças e paradoxos presentes na realidade da vida desses sujeitos (SILVA 2010, p.189).

Imagem 7: Estudantes durante uma aula prática na EFAV.



Fonte: Arquivo pessoal de um professor da EFAV.

A *avaliação* na Pedagogia da Alternância deve ser formativa e compreende os aspectos positivos e os limitantes de um trabalho para proceder as retificações, melhorias e destacar caminhos para a progressão, na qual uma pontuação não é importante. As avaliações devem ser colocadas nos espaços da prática profissional para medir, junto aos mestres de estágio e tutores, o ganho adquirido no âmbito do saber-fazer e das competências, processo de ensino e aprendizagem, que configura uma maneira avaliativa de percepção de conhecimento, porque é a partir da identificação dos saberes já percebidos que se pode evoluir e crescer (GIMONET, 2007).

Assim, um dos desafios é romper com a visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a ressignificá-lo numa relação mais complexa na qual o saber não pode ser simplesmente um “objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido” (SILVA 2010, p.189). Segundo o Projeto Político Pedagógico da EFAV, o protagonista desse processo é o próprio educando, os agentes auxiliares são os pais e monitores que devem colaborar com os métodos de avaliação, pois o objetivo é averiguar no que o aluno necessita ser orientado para melhorar seu desenvolvimento escolar. Portanto, os conteúdos das disciplinas deveram ser avaliados simultaneamente aos temas de conhecimentos determinados no plano de estudo.

Imagem 8: Exemplo de um dos métodos de avaliação da EFAV.

Sessão Escola/Comunidade _____ Folha 9

Avaliação da Família e/ou Orientador(a) de Estágio

Observações sobre o(a) aluno(a)
Assinalar com um x indicando o conceito para cada item

Formação Geral	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Pontualidade	X			
Compromisso/interesse	X			
Organização	X			
Educação no relacionamento	X			
Entrosamento/comunicação	X			
Capacidade de liderança	X			
Trabalho e diversão	X			

Comportamento Profissional	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Confiança e responsabilidade	X			
Iniciativa própria no trabalho	X			
Aptidão (habilidade) na área	X			

Data: 06/03/16 _____
Assinatura do pai ou mãe e/ou Orientador de Estágio

Fonte: Arquivo pessoal de um professor da EFAV.

O estágio é uma das mais relevantes mediações pedagógicas da Alternância, pois trata-se de uma atividade que oportuniza ao estudante vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade a até mesmo na escola. O Estágio é também um momento do educando aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos considerando a execução de seu projeto profissional (SANTOS, 2018).

Os *serões* são espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os estudantes. Muitos deles são organizados pelo próprio coletivo dos educandos, mas na sua maioria com um viés educativo que perpassa as principais questões tratadas na sessão (SANTOS, 2018).

As *visitas às famílias* é outra prática muito interessante e imprescindível no fortalecimento do trabalho da EFA, trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do estudante. Elas possuem ainda um caráter de acompanhamento do educando e de integração com sua família. A EFA não trabalha sozinha, mas a partir das necessidades apontadas pela família, pelo aluno e pelo seu entorno social (SANTOS, 2018).

Por fim, é importante destacar e apresentar o instrumento da Pedagogia da Alternância denominado *projeto profissional do educando*. É um dos instrumentos pedagógicos

utilizados pelas EFAs no processo educacional de formação técnica dos jovens agricultores, orientado para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar. Assim, pode-se considerar que as EFAs de ensino médio e educação profissional têm buscado, a despeito das dificuldades e contradições vivenciadas, construir uma dinâmica de formação de jovens agricultores que procura a integração entre a escola e a vida, entre a prática e a teoria, entre a agricultura familiar, a escola e o meio sócio profissional (QUEIROZ et al. 2007).

Desse modo, no decorrer dos três anos de formação no ensino médio o aluno é incentivado a construir um Projeto Profissional para a geração de emprego e renda. De acordo com o Projeto Político Pedagógico o principal objetivo da EFA de Veredinha é formar jovens empreendedores rurais, capazes de elaborar projetos de intervenção social e de investimento. Assim, o *projeto profissional* é a concretização de capacidades, aspirações, anseios, práticas, teorias e competências de empreendimento do aluno em formação, com aplicabilidade na comunidade ou no mercado (QUEIROZ et al. 2007).

Todavia, os instrumentos da Pedagogia da Alternância adotados na Escola Família Agrícola de Veredinha são experiências que carecem de reflexões e avaliações que possibilitem compreender melhor a natureza e as características do projeto político-pedagógico da instituição e atividades pedagógicas desenvolvidas em seu âmbito bem como as contradições entre discurso e prática.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 Reflexões sobre o ensino de Geografia no Brasil

Segundo Oliveira (2010), na avaliação de vários professores e alunos, a Geografia que se ensina e se aprende na escola atualmente não motiva esses sujeitos. Para este autor, é possível afirmar que esse ensino está distante das reais necessidades dos mesmos e, também, de grande parte da sociedade. A Geografia foi perdendo aquilo que de especial ela sempre teve, dialogar sobre a realidade presente dos povos, particularmente no que se refere ao contexto espacial. Goulart (2011) explicita alguns questionamentos quanto ao ensino geográfico, no qual alunos sabem muito pouco desse componente curricular, mesmo aquela que preconiza a memorização de conteúdos e informações desconectadas. Para a autora, esse processo tem formado gerações de pessoas com dificuldade de localização e orientação espacial, verdadeiros “analfabetos geográficos” (grifos da autora).

Oliveira (2012) destaca que o ensino-aprendizagem da Geografia deveria ser planejado no todo, compreendendo os diversos níveis de ensino, as diferenças, os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos, ressaltando o desenvolvimento intelectual e a formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante. Ainda assim, a autora ressalva que a Geografia é

definida como uma disciplina científica que trabalha com o espaço, quer em termos absolutos, quer relativos e relacionais, de um ponto de vista horizontal, ambiental e social. Além de científica, deverá ser considerada uma disciplina escolar básica nos quatro níveis: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, e ser tratada de maneira coordenada e integrada entre equipe administrativa, compreendendo diretores, coordenadores, supervisores, técnicos administrativos, inspetores de alunos e atendentes, para juntos atingirem a ação didática, no sentido de uma educação ativa para todas as classes socioeconômicas. Essa ação educativa ganhará espírito científico à medida que a escola forneça um amplo conhecimento dos processos e técnicas usados na Geografia, não menosprezando a formação de atitudes e valores (OLIVEIRA 2002, p. 218).

As transformações do sistema escolar atualmente apresentam-se em ritmo bem mais acelerado, uma fase de intensas reestruturações e, no seu conjunto, o ensino da Geografia também sofre questionamentos e possibilidades de mudanças radicais, tentativas de eliminação ou minimização por parte de alguns, e de uma maior valorização por parte de outros. Desse modo, a geografia escolar passa por um processo rico e complicado, com uma intensa variedade de caminhos, o que não por acaso coincide com as profundas redefinições no sistema escolar e

com os constantes questionamentos ao ensino tradicional dessa disciplina (VESENTINI, 2013a).

A discussão travada por educadores da rede oficial de ensino da Geografia, para Oliveira (2010), é pela necessidade de sua transformação, face às novas exigências da ciência e da sociedade. Desse modo, pode-se afirmar com segurança que nenhuma outra disciplina escolar como “a matemática, a biologia, a química, a história etc.- vem conhecendo uma pluralidade tão grande de tentativas de renovação quanto a geografia” (VESENTINI 2013a, p.220).

Uma das grandes dificuldades do ensino geográfico no nível básico, para Callai (1999, p.80), alicerça-se na ausência de clareza do objeto de estudo da Geografia, “que muitas vezes é confundido com o objeto das outras ciências – por exemplo, demografia, climatologia etc., que não conseguem, por sua especificidade, ter o olhar geográfico na análise da realidade”. Vesentini (2013) ressalta que o ensino da Geografia vem sendo discutido e questionado pelas autoridades, pelos professores e pelo público em geral, que em alguns momentos pensam que esse saber é obsoleto para contribuir e desvendar os desafios do mundo atual e, outras vezes, confiam que o melhor seria uma intensa reformulação no seu conteúdo e seus objetivos. Do mesmo modo, o autor ressalta que:

Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu (VESENTINI 2013, p.220).

Segundo Oliveira (2010), nos dias atuais afloram-se duas grandes ideologias de ensino da geografia. A primeira indica um ensino geográfico neutro, ou seja, “uma geografia que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital” (OLIVEIRA 2010, p. 143). A segunda vertente sugere uma educação geográfica crítica, que forme criticamente o educando, colaborando para o desenvolvimento e formação cidadã desse sujeito.

Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo que lhes permita finalmente constituir o futuro. E certamente, para quem quer transformar a realidade presente, esta é a escola, a educação e a geografia que queremos (OLIVEIRA 2010, p.144).

Sob o mesmo ponto de vista, Cavalcanti (2014) aponta que o trabalho de educação geográfica na instituição escolar precisa compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar

autônomo. No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar educandos a desenvolver maneiras de pensar geograficamente, internalizando métodos de perceber a realidade e tendo consciência da espacialidade (CAVALCANTI, 2014). Assim, a finalidade da Geografia, enquanto disciplina escolar, não é reproduzir o discurso de geógrafos especialistas e sim levar o educando a entender o mundo em que convive cotidianamente e o espaço geográfico desde a escala local até a global (VESENTINI, 2013). Para tanto é necessária uma educação geográfica crítica que:

Preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re)constróem os direitos democráticos ou direitos do homem, direitos esses que tendem a se expandir para abarcar os não humanos (as árvores, os animais) (VESENTINI 2013, p. 227-228).

Para Goulart (2011), ensinar Geografia tem compreendido, ao longo de muito tempo, um desafio a ser perseguido por todos aqueles interessados em qualificar sua prática na escola. Por isso, existe uma preocupação constante com as aulas de Geografia na escola básica, e muito tem sido escrito e refletido sobre o que seria pertinente trabalhar e quais as melhores alternativas metodológicas a serem desenvolvidas nessa etapa de escolarização. Callai (1999) considera que o conhecimento não é o fim, nem constitui a finalidade do processo de ensino-aprendizagem, mas o intermediador da relação intrínseca entre os sujeitos que aprendem. A autora ressalta ainda que o conhecimento deve “ser problemático e problematizador não pronto e acabado, e deve ser reconhecido como histórico e social tal como despojado das suas pretensões objetivas” (ibidem, p. 93).

Segundo Cavalcanti (2014), a essência e a principal tarefa do ensino da Geografia é a de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compreende um modo de pensar e agir sobre o mundo e a realidade que nos cerca. Para esse processo, não é satisfatório apenas apresentar os conteúdos geográficos para que os educandos o assimilem, é preciso trabalhá-los didaticamente para que transformem em ferramentas de reflexões e questionamentos sobre a realidade que lhe é apresentada e,

todo esse processo requer que a Geografia ensinada seja confrontada com a cultura geográfica do aluno, com a chamada geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processos de significação e ampliação da cultura do aluno (Cavalcanti 2014, p. 72).

Para Callai (1999), a educação para a transformação adquire contornos dinâmicos uma vez que o mundo está em constante movimento, e os conteúdos do ensino de Geografia precisam ser analisados como resultantes de um processo histórico situado num determinado local, mas avaliados também na perspectiva internacional/global. É nessa perspectiva que o ensino geográfico permite estudar conjunturas sociais concretas e as várias dificuldades que populações enfrentam a respeito da sua organização territorial. Ações como estas podem garantir subsídios dos quais “o aluno adquire os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, da vida de todos os homens” (ibidem, p. 91).

Segundo Silva (2002), marca-se como uma característica do ensino de Geografia no Brasil o forte viés conteudista e o conjunto de procedimentos mais parecidos com a prática jornalística, cujo objetivo das aulas de Geografia passa a ser a informação, distanciando-se da abordagem geográfica sob o ponto de vista pedagógico dessas mesmas informações. Goulart (2011) assinala que de maneira geral as pessoas não entendem o que é Geografia e sua função no âmbito educacional, referindo-se a essa disciplina quase sempre como algo a ser memorizado para ser usado numa avaliação ou em conversas corriqueiras.

O conteúdo de Geografia escolar ultimamente tem restringindo-se a descrição de alguns lugares, seus contextos e especificidades, sem alcançar reflexões sobre as relações sociais e o espaço. Para Callai (1999), construir pensamentos sobre o espaço supõe oferecer ao educando suportes para a constituição de um conhecimento que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas, e não apenas para aprender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

Assim, ensino geográfico é um conhecimento que atualmente está metodologicamente esquematizado de tal maneira que não permite que se conheça verdadeiramente a complexidade da realidade que é estudada, visto que a fragmentação produzida pela divisão em disciplinas impede o raciocínio lógico. Pois apesar de serem questões geográficas “naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação e clima e população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura”, que são tratadas no ensino-aprendizagem da Geografia como “conceitos históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta” (CALLAI 1999, p.84). Martins (2011) ressalta que educadores precisam averiguar se o que se ensina em Geografia é ainda pertinente para a construção do conhecimento geográfico e compreensão da realidade na qual estão inseridos os educandos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Outro emblemático questionamento sobre o ensino geográfico diz respeito ao livro didático que se tornou definidor da “geografia que se ensina” e, conseqüentemente, tem sido caracterizado e caracteriza o que é Geografia (OLIVEIRA, 2010 grifos do autor). Ao ressaltar sobre a hegemonia ideológica presente nos currículos escolares, Callai (1999, p. 84) destaca que “alguém definiu que sejam estes e que fossem tratados assim. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino”.

Desse modo, o material didático para o uso dos alunos constitui-se de outra problemática referente ao do ensino de Geografia, principalmente quanto a questão de uma Geografia crítica escolar, uma vez que o ideal para Vesentini (2010), seria o próprio educador elaborar seu arcabouço didático a partir do conhecimento da realidade de seus alunos, empoderando-os para que sejam coautores do saber. Logo, inexistente a necessidade de homogeneizar os conteúdos geográficos e de preconizar uma proposta de ensino e livro didático única,

pelo contrário, deve ser feita por professores que trabalham, por aqueles que participam das lutas pela melhoria do ensino, e não por pretensos “especialistas” detentores de uma suposta “competência”, e que, normalmente, nunca pisaram numa sala de aula desse nível de ensino (VESENTINI,2010, p.115 grifos do autor).

Toda essa problemática abriu espaço para que a chamada “indústria do livro didático” ganhasse proporção, incluindo seguramente os educadores como vítimas deste processo, e esse recurso de ensino tornou-se a “bíblia” dos educadores. No entanto, nem sempre as editoras colocam no mercado livros com o mínimo de seriedade e verdade científicas. Conseqüentemente, nesse processo o papel de produtor de conhecimentos do educador foi menosprezado, transformando-o em um simples receptor e transmissor dos conteúdos dos livros didáticos (OLIVEIRA, 2010 grifos do autor).

Callai (1999) assinala a problemática da cultura como hegemonia ideológica, presente nas práticas escolares, e a explicita no currículo formal escolar estabelecendo como o conhecimento deve ser estruturado, por intermédio de métodos e diretrizes. Para a autora, as aulas de Geografia têm demonstrado e apontado isto de diferentes maneiras, a partir de “conteúdos que, na maioria das vezes, nada têm a ver com a vida dos alunos, e não trazem em si nenhum interesse, e pouco significado educativo.

A instituição escolar e o ensino geográfico são, ao mesmo tempo, ferramentas de reprodução do sistema e de libertação sendo difícil estabelecer pontos de confluência bem deliberados entre esses dois papéis. Desse modo, Vesentini (2013) ressalta a necessidade de se expandir a escolaridade, valorizando os sistemas escolares e os sujeitos sociais envolvidos. Assim “como as lutas ecológicas, as feministas, as culturais, de consumidores e outras, os conflitos e as mudanças educacionais constituem uma das mais importantes frentes de ampliação da democracia e da justiça social em nossos dias” (ibidem, 2013 p. 24).

Nestes termos, é necessário constituir o entendimento de ensino da Geografia num ponto de vista que leve em conta o processo de ensinar e aprender numa visão crítica do mundo. Esse novo olhar da Geografia permite que a instituição escolar, além de desenvolver o senso crítico, possibilite aos alunos a compreensão da realidade complexa que os cerca e que abrangem as questões atuais e globais da sociedade (MARTINS, 2011). Sendo assim, para Oliva (2013), o objetivo de qualquer disciplina não é o entendimento de seu objeto de estudo e sim a partir dele contribuir para o entendimento do todo. Por isso,

a geografia, por intermédio de seu objeto de estudo - o espaço geográfico - pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade ampla. Assim a geografia não é a descrição sumária de dados e problemas e sua distribuição regional. Pensar as relações espaço geográfico e sociedade, global e local, moderno e tradicional, por exemplo, são aspectos indispensáveis para a elaboração de uma geografia que não seja meramente descritiva ou de localização (OLIVA 2013, p.46).

Todavia, a aprendizagem em Geografia constitui a formação de um diálogo com o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido no campo do saber, questionando as distintas etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos, tanto em Geografia como em outras áreas do conhecimento (GOULART, 2011). Então é preciso que as aulas de Geografia favoreçam o surgimento de um novo olhar sobre esse componente curricular nas escolas, e seu papel na formação dos sujeitos.

Ainda assim, a percepção do espaço geográfico pressupõe o desenvolvimento do olhar espacial, o qual proporciona embasamento para a efetiva aprendizagem geográfica, tendo como ênfase o movimento e a contextualização do cotidiano do educando (GOULART, 2011). Essa nova perspectiva permite o entendimento de que o papel da Geografia não é estabelecer e prover dados ou informações contemporâneas, mas antes de tudo, demonstrar semelhanças sobre informações do mundo e o cotidiano dos alunos (MARTINS, 2011).

Ressalta-se que a conjuntura essencial da mudança ou reconstrução do saber geográfico consiste na “criticidade e no engajamento”, sendo a criticidade como uma leitura da realidade, incluindo o esclarecimento e a espacialidade das relações de poder e dominação do espaço geográfico. Por seu turno, o engajamento é percebido como uma “geografia não mais neutra “e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais” (VESENTINI 2013, p. 223). Então, para a superação da concepção de ensino descritivo e enciclopédico da Geografia é preciso acreditar num ensino voltado “à análise, à interpretação e à compreensão do espaço como uma realidade que está sendo construída socialmente”, por sujeitos sociais envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem (MARTINS 2011, p.70).

Na visão de Oliva (2013), para pensar na renovação do ensino geográfico e de uma geografia escolar renovada que colabore para a construção de uma educação entendida como um valor social, agregador e civilizador, é necessário que as perspectivas almejavéis para esse processo estejam libertas do pavor à teoria. E dessa forma, deixar-se inundar pela imaginação teórica, refletindo sobre o espaço geográfico e atentando-se para a sua potencialidade explicativa da realidade, levando ao reconhecimento do valor educacional da geografia para a realidade.

O ensino de Geografia constitui-se um saber importante para que os educandos possam construir e desenvolver a compreensão do espaço e do tempo, além de estabelecer uma leitura coerente do mundo e das relações sociais que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos e utilizando-os como uma legítima ferramenta para o seu crescimento pessoal e para as relações com os outros sujeitos sociais (SELBACH, 2010). Desse modo, colaborando para a clareza da leitura do espaço geográfico, ampliando habilidades e reconstruindo conceitos já aprendidos em Geografia.

A aula de geografia, para Callai (1999), precisa extrapolar a concepção e apresentação de informações, dados, mapas e descrição de lugares estranhos. É necessária a desmistificação da preocupação em ilustrar o conteúdo, na busca de organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do conhecimento. Neste contexto, entende-se que o conteúdo de Geografia deve ser

essencialmente social, pois diz respeito ao espaço que o homem constrói e ao mesmo tempo que o recebe para fazer a sua morada e que tem a ver com as coisas concretas da vida que estão acontecendo e que tem a sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade (CALLAI 1999, p. 90).

Então, essa reestruturação do ensino de Geografia tem como finalidade transformar o aluno de “receptáculo de informação em um ser crítico capaz, desde o início do processo de aprendizagem, de criar/construir o saber”, é através deste processo que ao mesmo tempo, o educador transforma-se de “transmissor em criador deste mesmo saber” (OLIVEIRA 2010, p. 141). Assim, as possibilidades de tornar a Geografia uma matéria interessante, para Callai (1999) são diversas e não se limitam em si mesmas, uma vez que é fundamental que se tenha clareza das categorias importantes para a análise geográfica e do papel da Geografia no ensino. Para a autora, ao constituir uma percepção geográfica da realidade “estaremos nos baseando nestas categorias e procurando entender o mundo em que vivemos, e nos instrumentalizando para viver nele como cidadãos” (CALLAI 1999, p. 99). Dessa forma, estudar Geografia é uma oportunidade de ficarmos cada vez mais atentos ao mundo em que vivemos, não apenas como simples observadores, mas como indivíduos atuantes e críticos em relação a tudo o que está a nossa volta.

2.2 Ensino de Geografia e a Educação do Campo

Diante das reflexões acima sobre como deve ser o ensino de geografia, devemos analisar (e propor) um “novo” ensino desse componente curricular para o contexto da Educação do Campo, em especial a Escola Família Agrícola Veredinha (EFAV), nosso lócus da pesquisa. Ou seja, o ensino de geografia para o referido espaço escolar precisa ser pensado e construído pelos conhecimentos dos próprios educandos para que a Geografia perca seu caráter de simples transmissão dos conceitos determinados pelas políticas curriculares homogeneizadoras, que não reconhecem a cultura dos alunos, nem contextualiza os conteúdos para a realidade da Educação do Campo e em Alternância.

Segundo Silva (2010), um dos desafios enfrentados pelas EFAs constitui-se no impasse de avançar em direção a uma alternância integrativa, compreendendo o conjunto de experiências e práticas educativas que orientam o projeto pedagógico para a construção de uma escola e Educação do Campo. E nesta perspectiva, acredita-se que todo empenho para evitar o comodismo intelectual e a burocratização das relações sociais e educacionais é um dos mais importantes trabalhos para que o ensino não apenas reproduza as demandas para a ampliação da cultura hegemônica mas sobretudo, “contribua para formar cidadãos mais ativos e críticos e, com isso, uma sociedade cada vez mais democrática e pluralista”, ou seja, uma Educação que contribua para desvendar as máscaras sociais (ibidem 2013, p.26-33).

Sendo assim, e considerando os marcos legais da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo Art. 28., legitima-se que os sistemas de ensino que ofertam a educação básica para a população rural deverão promover “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”; já no Art. 26., ressalta que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino (...) por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil 2012, p.19 - 21). Para tanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indicam que se esses artigos “forem devidamente valorizados poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo” (Brasil 2001, p.17).

Também, é nessa direção que as estratégias e ações do MST, em defesa da Educação do Campo, são as mais marcantes no cenário educacional brasileiro. Segundo Laher et al. (2012, p. 582) esse movimento social ampara “um projeto ético-político universal que contém as principais marcas da pedagogia socialista – como o sentido do trabalho na formação do ser social e, dialeticamente, como forma de alienação a ser superada nas lutas sociais”. Então, procura-se não “perder de vista a particularidade do campo, recusando as concepções arcaicas da educação rural e da educação para o campo”. Embora, constantemente o país perca com embates que acontecem entre o público e o privado na educação brasileira, este processo pode ser destacado na disputa travada em prol da “Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital” (TAFAREL et al. 2012, p.573).

Neste contexto, é evidente a importância da EFA de Veredinha elaborar uma matriz de conteúdos que contemple as especificidades da pedagogia da alternância e da Educação do Campo em consonância com a Geografia (nesse caso, preferencialmente, pois é o objeto desse estudo) e outras disciplinas ministradas na instituição. Isso é importante, em razão de que a Educação do Campo, através de metodologias educativas escolares, procura preservar um arcabouço de fundamentos que devem orientar as práticas educativas, tendo em vista “a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade e no desenvolvimento do território rural compreendido este, como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (MOLINA 2012, p. 327).

Oliva (2013) assinala que uma educação geográfica renovada para o ensino médio possibilita o educando ter contato com as diversas concepções e visões dos temas e assuntos geográficos tratados, e ele mesmo pode produzir e construir conceitos de forma a obter uma aprendizagem significativa. Por outro lado, ressalta-se que ao valorizar “o espaço geográfico como sociedade ou, de outro lado, considerar que as relações sociais possuem um conteúdo territorial vai nos obrigar a nos abirmos para outros temas (além dos tradicionais) nas aulas de geografia”.

Assim, é importante para a EFA de Veredinha que esse ensino de Geografia esteja em conformidade com as características e particularidades que possuem as políticas de Educação do Campo, “tanto nos objetivos formativos que contêm, quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais estas realizam, elas estão, durante toda à realização, expostas às permanentes disputas em torno do Estado” e da constante apropriação dos recursos públicos pelas forças dominantes que conseguem “valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia” (TAFAREL et al. 2012, p.574). Sendo assim, sustentar as políticas de Educação do Campo em validade tem requerido

muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado, com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos no interior dos poderes Judiciário (tribunais de conta, ministérios públicos) Legislativo e Executivo, sejam eles municipais, estaduais ou federais (TAFAREL et al. 2012, p.574-575).

Assim, urge problematizar o projeto educativo escolar do campo, além da “especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, conseqüentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas”. Desse modo, constitui-se de fundamental relevância, “distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade”, atentando-se, para a formação dos educandos dentro deste projeto (MOLINA, 2012 p. 328).

Então, um ensino de estilo utilitário, que delineia para a simplória profissionalização, possui um valor educativo e humano limitado, pois não tem como entender e nem enfrentar essa situação educacional de hegemonia perversa (OLIVEIRA, 2013). Nessa perspectiva, em relação às políticas de currículo Vesentini (2013) reitera, que as

“propostas curriculares” ou PCNs para os ensinos fundamental e médio são realizadas por professores universitários que não tem experiência nesse nível de ensino e que desconhecem completamente a realidade dos alunos que aí estudam. Costuma-se também pura e simplesmente ignorar, e dessa forma não aproveitar, as experiências inovadoras que os professores – pelo menos alguns deles - estão produzindo nas escolas. O resultado, normalmente (existem algumas poucas exceções, mas há casos em que os elaboradores tinham vasta experiência nesses níveis de ensino e/ou contaram com a colaboração ativa de professores que atuam na sala de aula), é que esses currículos são impraticáveis e acabam não sendo operacionalizados (embora muitos professores sejam obrigados a fingir que os utilizem para agradar a alguns burocratas que tentam controlar a atividade docente); em geral, esses currículos estão aquém daquilo que muitos professores praticam e mais atrapalham do que ajudam na melhoria do sistema escolar (ibidem p. 226-227, grifos do autor).

Para Oliveira (2013 p.47), “nesse contexto, não cabe uma geografia crítica, pois não combina com uma educação funcional que não tenha valor em si mesma”. Logo, a conduta do Estado, diante das questões referentes aos sistemas educativos, pode ser reconhecida através de um posicionamento “mínimo para o social e máximo para o capital - e pela compreensão da função social da escola - formar trabalhadores com competências voltadas para entender o mercado de trabalho capitalista, educados para o consenso” (TAFAREL et al. 2012, p.573). Oliveira (2013) destaca as finalidades ocultas das concepções das políticas educacionais e de currículo voltadas para o capital e para a instrumentalização da educação, na qual

fala-se em controle de qualidade total, e sincronia de atitudes para fins únicos. Não se busca a diversidade de ações e opiniões, por que esta não adere a objetivos finalistas e instrumentalizados. Essa visão de educação quebra autonomias, a começar pela do professor, agora nada mais do que uma peça na engrenagem no relógio. O tempo desta concepção é o tempo empresarial. Não é o tempo da reflexão, do prazer de aprender, da vivência cultural (OLIVEIRA 2013, p.47- 48).

Assim, a legitimidade das políticas educacionais do campo é um avanço relevante na “exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia. Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados” (MOLINA 2012, p. 452). Tafarel et al. (2012, p.574) igualmente considera que as conquistas contra hegemonia das políticas da Educação do Campo apenas constituíram-se em realidade “mediante a luta de classes, os confrontos, e forte presença de sujeitos camponeses na sua elaboração o que, por sua vez, fez-se possível também a partir de determinado contexto histórico”. E essas políticas são:

O contrário da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais - orientadas para a inserção no mercado pura e simplesmente, sem questionamentos da lógica que a conduz, maximizando infinitamente o individualismo, a competição e o consumismo de pessoas e de coisas, a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser

humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho dos outros (TAFAREL et al. 2012, p.574).

Ter a educação como valor possibilita “acreditar que somos os sujeitos da história e que não podemos ser objetos de uma globalização, tida como força natural e divina, sob a qual temos que curvar, sem nada poder fazer ou dizer” (OLIVA 2013, p.49). Para Arroyo (2013, p.142) inovar no contexto educacional compreende o processo em que “todos entendam que o saber escolar não é neutro, não obedece à lógica científica é, sim, selecionado e organizado intencionalmente”. É aprender que existem “conhecimentos válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvendar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar”. Nessa perspectiva, Vesentini (2013) ressalta que,

um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo - com a incorporação de novos temas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates (VESENTINI 2013, p. 228).

Desse modo, reitera-se a importância do ensino de Geografia da EFA de Veredinha materializar no espaço vivido do aluno, como também em procedimentos teóricos e práticos, que permeiem a relação escola-comunidade. Portanto, “o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico” (MOLINA, 2012 p. 327). Ainda assim, Molina assinala a relevância de que:

partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos

educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (MOLINA, 2012 p. 327).

Cavalcanti (2014, p. 71) indica que a “tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno, o que requer diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais”, (...) “no sentido de atribuir-lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa”. Do mesmo modo, Silva (2010, p.189) considera necessário admitir a realidade de vida e a experiência do educando como o “ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo”. Assim, é essencial que os instrumentos pedagógicos próprios da alternância sejam utilizados como “ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação”. Caso contrário, “a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade” (ibidem, p.189).

A combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais garante a conservação do princípio da pedagogia da alternância como instrumento de desenvolvimento humano. E assim, eliminando “a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir a saída dos jovens, de promover a melhoria das condições de vida da população do campo”, apesar de existirem outras formas dominantes “que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola” (SILVA 2010, p.189). Destaca-se, ainda, a relevância de salientar que o “conhecimento deve ser problemático e problematizador, não pronto e acabado, e deve ser reconhecido como histórico e social tal como despojado das suas pretensões objetivas”. É nessa conjuntura que se legitima o ensino de geografia aludido nesse trabalho, uma vez que “o conhecimento não é o fim, a finalidade do processo de ensino a aprendizagem, mas o intermediador do diálogo entre os que aprendem” (CALLAI 1999, p. 93).

Para Arroyo (2013, p.139), institui-se como tarefa extremamente difícil desconstruir a exaltação estrutural que reforça a visão dominante de que a “função da escola se reduz a transmitir os programas predefinidos e previstos para cada matéria”. E é nesse sentido que “a escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista” (MOLINA 2012, p. 327).

Para tanto, é imprescindível a afirmação e significação das práticas internas desta escola, voltadas para conteúdos que façam parte da realidade vivida dos educandos, afim de que esses conhecimentos contribuam efetivamente para a sua formação. A prática pedagógica da alternância e da Educação do Campo implicam numa “formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação” (SILVA 2010, p. 185). Isto porque “a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos”. Desse modo, essa instituição “lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão” (CAVALCANTI 1999, p. 129).

2.3 O papel da Geografia na Educação do Campo

Compreendendo a importância de uma concepção de educação (e de escola) articuladas com a realidade do campo e dos sujeitos que nele vivem, cabe discutir sobre o ensino de Geografia na Educação do Campo. Para Souza (2012), a Geografia escolar tem perspectivas teóricas importantes para contribuir na valorização da identidade territorial camponesa, mas faz-se necessário, ainda, um esforço conjunto de toda a comunidade escolar para a sua efetivação extrapolando assim, uma ação executada de forma isolada, apenas pelo professor de Geografia. É imprescindível, então, pensar em um ensino de Geografia que estabeleça um diálogo a ser construído em conjunto com educadores, comunidade e educandos a partir de suas necessidades presentes e da relação sociedade e natureza, considerando as experiências desses sujeitos sociais como base para o ensino e para a elaboração de práticas metodológicas de ensino que permitam explorar a educação do/no campo (OLIVEIRA, 2011).

A Geografia não é apenas uma disciplina de síntese, mas sim um conhecimento que permite entender a relação entre espaço, tempo e território para pensar, analisar e apontar os elementos que compõem a identidade territorial camponesa (SOUZA, 2012). Nesses termos, Lucas et al. (2014) destaca que a importância da Geografia como ciência social envolve a mediação do educando sobre a realidade vivenciada, favorecendo a compreensão do meio onde se vive a partir do conhecimento do espaço campo - comunidade. Assim, a Geografia deve desenvolver no “estudante-camponês” o interesse de “observar, analisar, interpretar e

pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade” (CAMACHO, 2011 p. 27).

O ensino da Geografia nas escolas do campo deve colaborar para a formação de um ensino crítico, considerando o conhecimento dos trabalhadores do campo e os processos de construção do território, para promover juntamente com a escola e a comunidade escolar projetos que resgatem e valorizam a cultura do campo (LOURENZI, et al., 2012). Esses projetos podem, por exemplo, compreender ações de ensino em Geografia que metodologicamente integre conteúdo de uma forma que valorize a cultura e as práticas sociais do campo para que estes façam sentido na teoria, como também na vida prática do educando do/no campo.

Para que o ensino de Geografia se aproxime das perspectivas que a Educação do Campo necessita, é preciso uma adequação dos recursos didáticos e uma elaboração de materiais específicos para as escolas do campo, além de novas metodologias para o ensino desta disciplina (CORDEIRO, 2012). Nesse contexto, Wizniewsky (2010) destaca que no caso das escolas do campo, o professor de geografia possui um importante papel como articulador da construção do conhecimento do lugar, pois o conhecimento geográfico é construído através de um conjunto de saberes sociais e técnicas que unem o lugar ao mundo, e essa construção não deve ser fragmentada, e sim interdisciplinar.

Logo, o ensino de Geografia nas escolas do campo deve estar atrelado a desvendar territorialidades das práticas sociais e desta forma, cabe a Geografia dar suportes teóricos e práticos para que o aluno consiga conhecer o lugar onde vive. Nessa perspectiva, uma das estratégias desempenhadas pelos educadores é instigar o educando a criar uma relação de pertencimento e identificação com esse lugar (TESSMANN et al., 2015). Ainda assim, é necessário que a escola do campo e o ensino de Geografia contemplem a preocupação em trabalhar os conteúdos didáticos atrelados ao espaço vivido dos educandos, de modo a incentivar a problematização da realidade, do espaço vivido, de modo que esses sujeitos questionem, critiquem e compreendam o local em sua articulação com outras escalas geográficas – regional, nacional, global, também, na capacidade de compreender como se dá a elaboração do saber social pelo camponês, na sua prática cotidiana e como ser social (LOURENZI et al., 2012).

Assim, um ensino de Geografia comprometido com a formação social do sujeito que vive no/do campo pode contribuir significativamente para resgatar a análise e a reflexão do campo como lugar onde se desenrolam as atividades socioeconômicas e as manifestações

culturais de seus habitantes, um espaço de vida, trabalho e luta dos camponeses (ZUCHINI et al., 2013).

Para tanto, entender as especificidades do campo como sendo a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu espaço geográfico, mas que está articulado em outras escalas geográficas, é um importante começo para o ensino de Geografia. Essa concepção de ensino pressupõe que a Geografia não é compreendida se estiver distante da realidade do educando, ou seja, o espaço vivido do aluno deve ser abordado para a criação de um vínculo existencial entre a ciência e o seu cotidiano (ALVES et al., 2008).

Segundo Oliveira et al. (2011), se a Educação do Campo é entendida a partir dos sujeitos a quem se destina estudar e/ou ensinar as particularidades desse lugar, tomando como base as diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e internacional), então a Geografia deve dialogar com uma Educação do Campo vinculada aos sujeitos que dela fazem parte, numa relação que problematize suas leituras de mundo e permita, nesse processo, ampliar sua compreensão da produção social do local ao global. Sendo assim, na escola do campo, o professor de geografia possui desafios que tangem a ação educativa dos sujeitos do campo, na construção de conhecimentos e também na significação do lugar, atrelando o mesmo à perspectiva global (TESSMANN et al., 2015).

Conceição et al. (2013) pondera que para ter na Educação do Campo um ensino de conteúdos e conceitos geográficos de qualidade carece investir cada vez mais na formação continuada dos professores, para que esses possam mudar o destino dessa disciplina nas escolas camponesas, que geralmente possuem uma ineficiência de recursos didáticos disponíveis⁸. A autora ressalta ainda, que o educador das escolas do campo que não procura criar outros métodos didáticos e usar sua criatividade, é porque na maioria das vezes não é graduado na área e desconhece o quanto é importante criar ferramentas para trabalhar a disciplina e os seus conceitos. Esta é uma questão relevante de ser apontada, ainda que exista o risco da generalização. Refletir sobre o ensino de Geografia numa escola do campo compreende a formação do professor e conseqüentemente os recursos didáticos que lhes são oferecidos no ambiente escolar.

A problemática dos currículos e materiais didáticos de ensino de Geografia nas escolas do campo, segundo Lucas et al. (2014), compreende a capacitação dos educadores para

⁸ Cabe destacar que desde a publicação do Edital PNDL/FNDE Nº 5/2011, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), este programa tem a finalidade de contemplar a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo e com conteúdos curriculares que proporcionem a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

atuarem nas escolas camponesas por meio de cursos de formação continuada voltados para Educação do Campo. Sendo assim, a formação dos professores, o currículo escolar e o material didático que se encontra na escola atual no campo, de uma maneira geral, desconsideram as especificidades da Educação do Campo e a diversidade da realidade local, realizando, assim, um ensino estagnado, descontextualizado, porém comprometido com a construção da aceitação passiva de novas formas e relações propostas pela política educacional hegemônica (OLIVEIRA, 2011).

O professor de Geografia, sujeito de uma prática social, está de maneira geral atuando dentro de uma linha reprodutora de conhecimento. Assim, o educador de uma escola do campo necessita querer ir muito além do que simplesmente impor aos alunos o seu ponto de vista, ele precisa promover a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade em que os alunos estão inseridos (LOURENZI, et al., 2012). Neste contexto, para Wizniewsky (2010), o professor de geografia possui duplo desafio: o que se refere à ação educativa dos sujeitos do campo, sendo a geografia um elo integrador no processo interdisciplinar e o que trata da significação do lugar, sem perder a relação com o global.

Wizniewsky (2010) destaca, ainda, a necessária e profunda reflexão nos cursos de licenciatura de geografia, tanto na formação inicial quanto na formação permanente de profissionais. Também, na aproximação entre academia e escolas do campo, através de projetos de pesquisa e extensão, a fim de aproximar o futuro educador em geografia de uma realidade que é, na maioria das vezes, esquecida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Claramente, a autora retoma questionamentos que são riquíssimos no debate sobre a formação de professores, pois não adianta de nada o profissional ser licenciado em Geografia, mas durante o curso não teve aportes teóricos e práticos para lidar com ensino dessa disciplina, numa escola do campo.

Para Louzada et al. (2012), o ensino da Geografia na escola do campo deve ser mais bem estruturado, pois os professores não têm o conhecimento do que é uma educação para esses sujeitos sociais, não valorizam as especificidades do homem do campo e, não raro, a Geografia que desenvolvem em sala de aula tem a mesma característica das práticas de ensino-aprendizagem nas zonas urbanas. Além disso, os educadores da escola do campo não possuem uma formação acadêmica em Geografia que poderia resultar em um aporte teórico, para embasar as interpretações sobre os processos de reprodução do espaço geográfico e que permitiria estabelecer um diálogo com a realidade social, mais próxima do cotidiano da vida do campo.

Em vista disso, o ensino de Geografia nas escolas do campo deve abordar tanto a realidade local quanto a global, até porque o projeto que se tem de Educação do Campo não é o de construir uma escola diferente ou desvinculada do restante da sociedade, mas sim uma escola que contribua para integração dos sujeitos do campo – com seus costumes, com seu modo de vida e sua cultura – às outras espacialidades e territorialidades (LUCAS et al., 2014). Ou seja, o saber geográfico deve oportunizar a compreensão das contradições socioespaciais, mas também contribuir para transformar a escola do campo em um ambiente de produção de saberes e experiências para a comunidade escolar, articulando os conteúdos geográficos e conceitos fundamentais ao espaço de vida dos alunos (DAVID, 2010).

Segundo Cordeiro (2012) a luta por uma Educação do Campo, realizada pelos movimentos sociais do campo, pode contribuir para a superação da Geografia tradicional pautada no capitalismo agrário, uma vez que o ensino geográfico pode se aproximar dos pressupostos da Educação do Campo, problematizando e fortalecendo seus ideais, contribuindo para a valorização do campo e seus sujeitos sociais, também, para o entendimento crítico das atuais questões geográficas do espaço agrário brasileiro. Nestes termos, dificilmente materiais elaborados a nível nacional como os livros didáticos abordaram o campo numa perspectiva mais humana e social, sendo que nesse ponto, cabe ao educador adequar os conteúdos a dinâmica e realidade dos educandos, num processo de ensino realizado de forma sistematizada, criativa e dialógica e significativa (OLIVEIRA, 2011).

O desafio dos professores do campo é unicamente não reproduzir o livro didático por meio de resumos ou cópias mas, sobretudo, valer-se da criatividade e da criticidade, para incentivar os educandos a adquirirem conhecimentos para serem utilizados na construção da Educação do campo. Sendo assim, para Lucas et al. (2014), o livro didático de Geografia pode contribuir na construção da Educação do Campo basicamente de duas formas: a primeira consiste em mostrar a ideologia hegemônica presente nesse recurso e a segunda está relacionada ao ensino dos conteúdos do livro, que podem ser trazidos para a realidade do aluno do campo. Ou seja, não se trata de “rejeitar” o livro didático, mas de se apropriar do discurso presente nesse material, procurando aprofundar e ampliar as análises sobre os processos de reprodução do espaço que, muitas vezes, são silenciados nesse recurso didático.

Para a valorização da identidade territorial camponesa é imprescindível que essas abordagens na Geografia escolar, que se faz presente nos atuais currículos de ensino, assim como na prática dos professores, sejam desconstruídas e reconstruídas numa perspectiva Educação no/do Campo (SOUZA, 2012). Lucas et al. (2014) reitera que o campo é um espaço

que possibilita ao educando um contato direto com a natureza e esse aspecto deve então ser valorizado, na medida em que se explore o potencial do local relacionando o conteúdo da Geografia para o mundo do aluno, inevitavelmente buscando um atrativo e significado para o aprendizado.

Nesse sentido, o ensino de Geografia numa escola do campo pode ser desenvolvido através de “projetos articuladores dos conteúdos, tendo como foco central o rural e sua dinâmica marcando sua especificidade, pois se o campo é um espaço singular, a escola do campo também o é” (DAVID 2010, p.44-45). Nessa perspectiva, a Geografia deve dialogar com as demais disciplinas, em projetos que aproximem o sujeito do campo, sua comunidade e escola (WIZNIEWSKY, 2010). Dessa forma, metodologias que podem ser abordadas no ensino-aprendizagem em Geografia numa escola do campo são aquelas que trazem temas relacionados à vida, ao cotidiano do educando, questionando e refletindo sobre papel que as ações têm sobre esse território, e, acima de tudo sobre a função que esse território ocupa na dinâmica espacial local e global, uma vez que é de fundamental relevância contribuir para valorização da identidade territorial do sujeito do campo (SOUZA, 2012).

2.4. A face da Geografia Escolar no Campo: O Currículo e Materiais Didáticos

Apple (2006)⁹ alerta que o domínio social e econômico acontece nas instituições educativas não apenas sob a forma de disciplinas, conteúdos ou dos comportamentos ensinados, mas também, nas regras e dinâmicas para manter a ordem portanto, o currículo oculto reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade etc. Assim como “o controle é também exercitado por meio das formas de significado que a escola distribui: o corpus formal do conhecimento escolar pode torna-se uma forma de controle social e econômico” (ibidem, p. 101).

Apesar de Lopes et al. (2011a p. 32) ressaltarem que o currículo oculto é um instrumento no qual se escondem as relações de poder que estão prescritas na base das supostas

⁹Lopes et al. (2011) reiteram que as preocupações de Apple (2006) sob os currículos escolares refere-se, ao fato de (re)criarem a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. E para entender como essa hegemônica é recriada o autor defende a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a escola, estudando as interações cotidianas nas salas de aula o conhecimento formal escolar expresso no currículo e a ação dos educadores, esses, são “*elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola*”. (LOPES et al., 2011, p.31).

escolhas e metodologias curriculares¹⁰, “sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares”.

Desse modo, as políticas e propostas curriculares, segundo o pensamento hegemônico sobre a educação, “são consideradas neoliberais voltadas para a formação de uma mentalidade econômica, pragmática, orientada para o mercado e para consumo, visando a realizar fins produtivos e geradores de lucro” (LOPES et al. 2011, p. 243). E por isso, as experiências de inovação que se referem a essas políticas curriculares não compreendem “o cerne do educativo que perpassa todo o processo cultural, cognitivo, ético, estético, de desenvolvimento humano enfim, uma vez que é nesse campo que se situa a escola” (ARROYO 2013, p. 157).

No entanto, para colaborar com um currículo que considere a heterogeneidade e que atue na direção de uma sociedade mais justa e igualitária é preciso priorizar os aspectos culturais e sociais, percebendo-os de forma significativa para o desenvolvimento e processo educativo, pois legitimam também a conquista da autonomia e da solidariedade - princípios fundamentais da cidadania - “garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão” (KRAMER 2013, p.172). Desse modo, o currículo transforma-se numa “luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES et al. 2011, p.253).

Assim, uma política pública de currículo precisa ressaltar os valores que a instituem. Para isto, é “preciso estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas” (KRAMER 2013, p. 171). E dessa forma, conforme de Lopes et al. (2011, p.243), políticas de currículo para constituírem democráticas necessitam, em essência, analisar “as experiências curriculares dos estados e municípios que incentivem as escolas a produzirem seus currículos, as experiências internacionais, os movimentos sociais e a literatura curricular nacional e internacional”. Absolutamente, não se deve aprender e/ou ensinar nos sistemas educativos apenas o que é preciso para o mercado econômico, mas também, valores culturais e sociais para agir em sociedade.

Desse mesmo ponto de vista, ao pensar uma matriz de conteúdos para o Ensino de Geografia numa Escola do Campo, deve-se principalmente levar em consideração os sujeitos

¹⁰Ressalto que trago esta breve discussão sobre o currículo, pois a EFA Veredinha adota os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais como matrizes curriculares para o Ensino de Geografia.

de direitos dessa Educação. Por isso, Souza (2012) ressalta que os hábitos, costumes e valores dos camponeses que estudam nas escolas situadas no campo precisam ser valorizados pela comunidade escolar assim, deve-se pensar em um projeto de escola que congregue os anseios desses sujeitos, construídos por eles, em parceria com o corpo escolar. Considera ainda, que é necessário analisar primeiro o sujeito principal da escola para depois se pensar nos elementos necessários para a composição da escola do campo.

Lopes et al. (2011, p. 243) reitera que é imprescindível que um documento curricular apresente princípios gerais de como sistematizar o currículo, tais como: “afirmar a desigualdades e conferir espaço para as vozes da diversidade social; focar as relações escola-sociedade e a desconstrução das fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa; fortalecer globalizações contra hegemônicas”. Para tanto, os sistemas educativos não deveriam se organizar em torno da perspectiva positivista de disciplinas, conteúdo, e áreas do conhecimento, mas sim sob uma lógica de percepção da relação entre sujeitos sociais e da ação educativa, na qual os conteúdos encontram seu lugar na vida dessas pessoas. E a sistematização por ciclos de formação educativa e da vida humana tenta “personalizar ação pedagógica escolar, esperando que se personalizem a teoria pedagógica, curricular e didática, a gestão dos tempos e espaços, a avaliação, a formulação de políticas educacionais” (ARROYO 2013, p.159).

Assim, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, ficou claro que os temas e sugestões de conteúdos preconizados podem de uma maneira ou outra serem repensados didaticamente levando em conta a realidade e as potencialidades do ensino geográfico, para a Educação do Campo. Nas sugestões de organização de ensino em Geografia para este nível de ensino são pouquíssimos temas que abordam o campo. Assim, no eixo temático “O território brasileiro: um espaço globalizado” propõe-se que aborde o tema “A ocupação produtiva do território”, através do subtema “O campo brasileiro e suas transformações”. Já no eixo “O homem criador de paisagem/modificador do espaço”, o tema “A paisagem rural” é proposta de ser trabalhada a partir dos subtemas “o meio rural tradicional”; “o campo e a invasão do capital industrial”; “produção agrícola e tecnologia e “produção agrícola e persistência da fome”.

Com essas propostas de ensino de Geografia é evidente que existem temas que dificultam a valorização do espaço agrário brasileiro numa perspectiva que englobe a identidade do sujeito camponês, mas é possível trabalhar esses conteúdos de acordo com a realidade dos educandos que demandam esse conhecimento.

De acordo com os temas curriculares citados acima, podem ser trabalhadas questões relevantes como conceitos geográficos e análise da paisagem. Estes, podem ser exemplificados durante um trabalho de campo no local onde a escola se encontra. Assim, a relação de subalternidade entre campo-cidade pode e/ou deve ser desmitificada através de exemplos que relacionam a agricultura familiar que (geralmente) abastece os centros urbanos, entre outros.

Dessa forma, metodologias que podem ser abordadas no ensino e aprendizagem em Geografia numa escola do campo são aquelas que tragam temas relacionados à vida, ao cotidiano do educando, questionando e refletindo sobre papel que as ações têm sobre esse território e, acima de tudo, sobre a função que esse território ocupa na dinâmica espacial local e global, pois é de fundamental relevância contribuir para valorização da identidade territorial do sujeito do campo. No entanto, como foi dito nesse trabalho, abordagens que enfatizam apenas a visão econômica desse espaço, conseqüentemente contribuem para fortalecer o paradigma do capitalismo agrário¹¹, que relacionam às análises do campo apenas à produção agropecuária (SOUZA, 2012).

Além disso, podem ser integradas metodologias acerca da problemática do êxodo rural e do desemprego nos centros urbanos, com destaque para possibilidades e potencialidades de viver do/no campo. Outra questão é a da globalização e como ela vem enraizando-se no espaço agrário brasileiro, bem como o educando a percebe em sua vida cotidiana. Temos também a degradação ambiental no campo, as causas, conseqüências e ações que podem mitigar esse processo na natureza. Tais assuntos se relacionam, também, com a monocultura no país e conseqüentemente, com a questão do uso abusivo de fertilizantes químicos e os prejuízos sociais, humanos e ambientais dessa prática. É importante mencionar ainda a concentração de terra, a problemática da reforma agrária e a importância dos movimentos sociais do campo. Sendo assim, o ensino de Geografia também pode relacionar o modo de viver do/no campo, com a terra que é de trabalho, de vida para o camponês, e de valorização das manifestações históricas, culturais e artísticas do campo.

¹¹No Paradigma do Capitalismo Agrário o espaço de análise de seus objetos, coisas e sujeitos é a sociedade capitalista, que é apresentada como totalidade. As perspectivas estão nas possibilidades de se tornar unidades do sistema. Assim a agricultura familiar é mais uma unidade do sistema, que caminha segundo os preceitos do capital. Daí, a facilidade dos movimentos camponeses, que se identificam com o paradigma do Capitalismo Agrário, em recusar a participação em eventos que confrontam as políticas propostas a partir da lógica do capital, como por exemplo, o Banco da Terra [...] A lógica do paradigma do Capitalismo Agrário cria um estado de mal estar, quando o assunto a ser discutido implica em contestar o capitalismo, porque isso lhe atinge o âmago. Este é o limite de sua ideologia. A desobediência só é permitida dentro dos parâmetros estipulados pelo desenvolvimento do capitalismo. A partir desse ponto é subversão. A “integração plena” carrega mais que um estado de subordinação contestada, contém o sentido da obediência às regras do jogo comandado pelo capital. Neste paradigma, o camponês só estará bem, se, integrado plenamente ao Capital (FERNANDES, 2006, p.23).

Na construção da Educação do Campo é importante que os alunos tenham também conhecimentos do lugar onde vivem. Esses saberes podem abordar a tipologia de solos, vegetação, clima, relevo, entre outros temas que venham a contribuir na construção dessa educação (LUCAS et al., 2014).

Para tanto, Cordeiro (2009) destaca que os conceitos lugar e a paisagem deveriam ser espaços privilegiados no ensino de Geografia, principalmente a partir da visão humanística dessa ciência, pois o primeiro conceito está carregado da noção de espaço vivido, pois a paisagem cotidiana e lugar são produtos das relações histórico-sociais concretas e subjetivas, nesse contexto, a disciplina destacaria metodologias para o entendimento das relações, produções e saberes espaciais locais e globais. A autora considera ainda que é impossível entender a realidade vivida sem entender o mundo, também, não é possível compreender o mundo sem entender nossa própria realidade. No entanto, nesta pesquisa focaremos na categoria Geográfica Território, haja vista sua importância para a Educação do Campo e para o contexto de inserção da EFA Veredinha, como veremos adiante.

2.5 A importância da Categoria Geográfica Território na Educação do Campo

A importância da Categoria Geográfica Território na Educação do Campo condiz com o contexto histórico de luta dos camponeses por uma Educação do/no Campo, mas também por terras para garantirem o seu direito de continuarem a serem camponeses. Nestes termos, Fernandes (2009 p. 6) considera que “em suas diferentes concepções, o território sempre foi estudado a partir das relações de poder, desde o Estado ao capital, desde diferentes sujeitos, instituições e relações”.

Neste sentido, a Escola Família Agrícola de Veredinha está localizada em um território com várias dinâmicas de disputas¹² de poder entre diferentes sujeitos sociais, instituições, empresas etc. Por isso, torna-se ainda mais relevante que o estudante-camponês desta Escola saiba quais os conflitos, resistências e as lutas que os trabalhadores do campo e camponeses historicamente tem travado (e ainda travam) nesta região, numa perspectiva de que

¹²O Vale do Jequitinhonha é uma região que historicamente carrega o estigma de ter altos índices de pobreza considerando as demais do estado de Minas Gerais; existe também a questão da monocultura de eucalipto, atualmente é o território com a maior floresta de Eucaliptos plantada do Mundo; e principalmente nas sub-regiões do Médio e Baixo reexistem vários acampamentos e assentamentos de camponeses do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), além da Usina Hidrelétrica que acarretou inúmeros impactos humanos, ambientais às comunidades camponesas que foram atingidas por este empreendimento. Nesta região, um dos principais movimentos sociais envolvidos nesta causa é o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB).

“o capital forma os seus territórios e se territorializa, ou seja, se expande multiplicando o controle de enormes áreas em todas as regiões” (FERNANDES, 2009, p.6). Mas, também considerando o contexto do campo brasileiro, no qual “o capital tem o nome de agronegócio, que procura se apropriar das terras e subalternizar o campesinato através da terceirização da produção ou expropriá-lo através da verticalização da produção, controlando todos os sistemas que o compõe (ibidem, p.6).

A pesquisadora acredita e defende que o ensino de Geografia na Escola do Campo deve não somente, mas principalmente, tratar das questões que envolvam as disputas territoriais campesinas desta região, numa perspectiva de busca do pensar-refletir-analisar que este território está carregado de conflitualidade, principalmente, entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Fernandes (2009) ressalta que:

Esses compõem diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Nesta condição temos três tipos de paisagens: a do território do agronegócio que se distingue pela grande escala e homogeneidade da paisagem, caracterizado pela desertificação populacional pela monocultura e pelo produtivismo para a exportação; o território camponês que se diferencia pela pequena escala e heterogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo frequente povoamento, pela policultura e produção diversificada de alimento – principalmente – para o desenvolvimento local, regional e nacional; o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica é caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das *commodities* que se utilizam dos territórios camponeses (ibidem, p.9).

Dessa forma, o território camponês é diferente e divergente do território do agronegócio e o processo de disputa territorial é desigual. Segundo Fernandes (2008, p. 40) existem “dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais”. E, um exemplo “importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida”.

Segundo Camacho (2014), o território é marcado pelas relações de poder e pelas correlações de forças que estão implícitas e explícitas nas relações sociais. E por isso, o conceito de território carrega no seu interior noções como o poder, a ideologia, a disputa e o conflito. O autor ainda acrescenta que existe uma relação dialética

entre os territórios materiais e os territórios imateriais, tendo em vista que na medida em que os territórios imateriais influenciam nas mudanças sociais, na formação das

leis, nas políticas públicas, na direção da economia etc. estes influenciam na formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais (ibidem, p.98).

O território, segundo Saquet, é resultado do processo de territorialização ou seja, “o homem, vivendo em sociedade, territorializa-se através de suas atividades cotidianas, seja no campo seja na cidade, ele constitui um lugar de vida. Este processo é condicionado e gera as territorialidades, que são todas as relações diárias que efetivamos”. (SAQUET, 2006, p. 62). E por isso, estas relações, as territorialidades, é que constituem o território de vida de cada pessoa ou grupo social num determinado espaço geográfico. O autor acrescenta ainda que:

A territorialização do capital no espaço agrário brasileiro, articulado ao Estado e envolvendo aspectos culturais, acontece tanto claramente como disfarçadamente. Claramente, ocorre através de atividades tipicamente capitalistas, com trabalho assalariado e em grandes e médias propriedades; propriedade privada empresarial; mecanização da agricultura (desigual entre as unidades produtivas, estados, regiões e países, promovendo a circulação de mercadorias consumidas pelos produtores agropecuários e produzidas por estes para venda); através de ideias ligadas à acumulação de capital (educação, partidos políticos...); financiamentos agrícolas; concentração de terra não usada para fins produtivos: especulação imobiliária ou para produção de mercadorias ao mercado externo (soja, carne, café...); redes de circulação e comunicação, etc. [...] disfarçadamente, territorialização ocorre através de atividades familiares, com trabalho familiar (proprietário, parceiro, renteiro ou posseiro) em pequenas propriedades onde se produzem excedentes/mercadorias e se consomem produtos industrializados; através da propriedade privada familiar da terra; da proletarianização de filhos de agricultores familiares, impossibilitando a reprodução de jovens no espaço agrário através da migração destes para cidades; através de ideias ligadas à *ideologia do trabalho* e valores como a obediência, a rotina... (educação, igreja...); produção de alimentos e matérias-primas industriais (áreas cultivadas) e consumo de produtos industrializados; através de financiamentos; integração (cooperativas, agroindústrias: Sadia, Perdigão..., comerciantes intermediários...); redes de circulação e comunicação, etc. Ou seja, através de elementos da economia, da política e da própria cultura, que também se materializam territorialmente, mesmo em atividades produtivas sem alto índice de mecanização e produção de mercadorias, sem o trabalho assalariado caracteristicamente (ibidem, 2006, p.71-72 grifos do autor).

Diante disso, a cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa. No entanto, para Fernandes (2008), o campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. No sentido de que a cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E dessa forma, o campesinato “pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial”. (FERNANDES, 2009, p. 50-51). Segundo o autor, essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa.

Para Saquet (2009, p. 83), a “territorialização constitui e é substantivada por diferentes temporalidades e territorialidades multidimensionais, plurais e estão em unidade”. E por isso, “a territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional”. O autor ainda ressalta, que a territorialização “sendo multidimensional, pode ser detalhada através das desigualdades e das diferenças e, sendo unitária, através das identidades” (ibidem, p.83).

Para Haesbaert (2008), o território e a territorialização

devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeito, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe). Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. Os objetivos do controle social através de sua territorialização variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo e, muitas vezes, com o próprio indivíduo (no caso da diferença de gênero, por exemplo) (ibidem, p.22)

O território, conforme Fernandes (2008, p.55), é uma totalidade mas não é uno. Segundo o autor, “para superar a compreensão do território como uno tomamos diferentes formas do território. Temos territórios materiais e imateriais”. E neste sentido, “os materiais¹³ são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias”. No entanto, “os territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro”. E a “construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia”. E nesta mesma perspectiva, Saquet (2009) assinala que:

São territórios concomitantes e sobrepostos que se caracterizam pelo controle e pelo domínio, pela apropriação e pela referência, pela circulação e pela comunicação, ou seja, por estratégias sociais que envolvem as relações de poder, materiais e imateriais, historicamente constituídas. Os homens têm centralidade na formação de cada território: cristalizando relações de influência, afetivas, simbólicas, conflitos, identidades etc. Tanto os processos identitários como os conflituosos e transformativos são históricos e relacionais e, ao mesmo tempo, materiais e imateriais. (Ibidem, p. 85)

¹³Segundo Fernandes (2008, p.55) há três tipos de territórios materiais: o primeiro território formado pelo país, estados e municípios; o segundo território formado pelas propriedades privadas capitalistas ou não capitalistas; o terceiro território por diferentes espaços que são controlados por relações de poder. Esses são territórios-fluxos controlados por diferentes sujeitos e são produzidos nos territórios-fixos do primeiro e do segundo território.

De acordo com (CandiOTTO et al., 2009, p. 323), as territorialidades são “impressões simbólicas/subjetivas das relações sociais e, portanto, produzem e são produtos dos territórios num processo cíclico. Elas representam mudanças e/ou permanências e estão ligadas às temporalidades”. Por isso, “as territorialidades são influenciadas pelas técnicas e pelo modo de produção, mas manifestam-se na cultura, no comportamento, ou seja, nas ações de indivíduos e grupos sociais”. Ainda sobre este tema, para Saquet (2009), a territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos, e dessa forma:

A territorialidade corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, *do e no* espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida (p. 90).

Por fim, esta pesquisa explicita as discussões sobre o conceito geográfico Território e suas subjetividades, numa perspectiva de colocarmos em debate a questão: qual é o campo-território da Educação do Campo no Ensino de Geografia? Tendo em vista que existem território e territorialidades multidimensionais em disputa no espaço agrário brasileiro. Desse modo, trataremos mais adiante sobre as disputas territoriais entre agricultores na região do Alto Jequitinhonha e empresa de monocultura de eucalipto.

Considerando que são territórios distintos, agronegócio e educação do/no campo, e que necessitam de projetos diferentes de educação, é extremamente importante construir métodos, teorias e metodologias próprias que fortaleçam o protagonismo dos estudantes-camponeses numa perspectiva de que, esse processo de construção do conhecimento é também um processo de construção de identidades camponesas. Nesses termos, de acordo com as análises de entrevistas dos estudantes da EFAV, nos próximos tópicos discutiremos sobre a proposição de um material didático para o 1º Ano do Ensino Médio desta escola.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

3.1 Análises das Entrevistas

As análises das entrevistas¹⁴ semiestruturadas apresentadas a seguir estão divididas nos tópicos, que são os pilares de estudo desta pesquisa: Ensino de Geografia, Educação do/no Campo e a Categoria Geográfica Território. Optei por transcrever as respostas dos estudantes para o texto da mesma forma que estes responderam os questionamentos uma vez que, a palavra carrega significado e identidade, e não intenciono tirar isto destes estudantes-camponeses transcrevendo suas falas para a norma culta padrão da língua portuguesa.

3.1.1 A Geografia

A pergunta que inicia as entrevistas é sobre o que é a Geografia para os estudantes:

Geografia para mim é o que você estuda no lugar que tá morando sabe, saber qual espaço que você tá usando ali, saber o que você pode construir naquele lugar e tudo mais (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

A geografia estuda o espaço, como a gente se localiza no espaço (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Diante das respostas, é possível entender que a Geografia, para estes estudantes, corresponde a possibilidade de saber localizar-se e conhecer o seu espaço de vivência. Nesta perspectiva de levar em conta o ensino de Geografia e mais precisamente as aulas, Callai (2001) destaca que estas devem/necessitam abordar as situações concretas, os problemas que os vários povos enfrentam e a estruturação dos seus territórios que apresentam paisagens que expressam a realidade vivida. Para tanto, são interessantes propostas alternativas, uma metodologia que possibilite que o aluno adquira os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, e também da vida de todos os homens.

3.1.2 A Geografia na Educação do e no Campo

¹⁴ Ressalto que os estudantes se expressaram pouco durante as entrevistas, por timidez ou por não saberem elementos básicos sobre a Categoria Território. As entrevistas utilizadas na dissertação encontram-se em Anexos.

Na pergunta sobre a importância de aprender Geografia numa educação do e no campo, os estudantes expressaram o significado deste conteúdo no dia a dia no campo, principalmente em relação ao manejo e cultivo da terra:

Quando você estuda geografia, tem a dimensão de uma área se vai usar no plantio por exemplo, tem a dimensão da área, o quanto você vai usar, como calcular aquele espaço, olhar observar, olhar o bioma coisas assim para plantio (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Nós que estuda aqui na EFA a gente vai saber na hora que for utilizar a geografia na agricultura para plantar alguma coisa. Se a gente não tiver conhecimento da terra que você tem, na agricultura, pode fazer a plantação, mas não vai sair do jeito que tá querendo, mas se tiver alguma coisa da geografia na cabeça aí você vai saber utilizar no meio que você tá vivendo (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

De acordo com o depoimento da estudante Mariana, estudar Geografia pode ser importante para o seu futuro, com essa fala é possível interpretar que esta disciplina no momento não faz sentido para a vida cotidiana da aluna. No entanto, Mariana, logo pondera que o sentido de aprender Geografia na educação do/no campo também pode corresponder a possibilidade de socializar este conhecimento com as pessoas da sua comunidade. Esta resposta reafirma o sentido da Pedagogia da Alternância, de alternar tempos e espaços de conhecimento entre a comunidade e a escola, além da troca de saberes entre escola e agricultores:

Muito importante porque no futuro a gente pode precisar sabe, na minha comunidade, muitas pessoas não sabem o que é geografia porque não estudaram e a gente pode aprender, pode passar para eles (Mariana, entrevista concedida em nov. de 2018).

A primeira questão a ser considerada, ao refletir sobre essas respostas, diz respeito à necessidade da proposta de ensino de Geografia numa Educação do/no campo ter como referência uma metodologia que de fato seja condizente com a luta emancipatória travada pelos movimentos socioterritoriais camponeses, tornando possível um ensino-aprendizado que alie a formação desses sujeitos sociais com a valorização do campo. A respeito desse assunto Camacho (2011) afirma:

Esta educação, não pode ser uma educação desconectada à realidade, mas interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. Por isso, há necessidade de que esta educação seja construída sobre marcos emancipatórios propostos pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta educação tem que estar ligada a uma pedagogia emancipatória/libertadora que faz oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade (CAMACHO, 2011, p. 26).

Quando a pergunta é direcionada ao professor de Geografia sobre a importância deste conteúdo para uma Educação do/no campo, ele destaca a problemática da escola estar localizada no campo, mas não ser do campo, compreendendo uma Educação que não tenha como princípio uma prática libertadora e que não tenha como base o empoderamento destes estudantes-camponeses. E esta educação libertadora, para o professor, vem de encontro a possibilidade do estudante permanecer ou não no campo, do direito de escolha do seu destino.

Muitos aspectos que é trabalhado na educação nessa junção do e no campo, da educação no e para esses sujeitos, mas não para eles se fecharem, mais pra eles ter condições de fazer esse ir e vir em vários campos e educar para o processo de escolha, pro processo de autonomia e essa questão do enriquecimento pessoal, intelectual que nem sempre pode acontecer. [...]. Nessa perspectiva uma intencionalidade do empoderamento desses sujeitos do campo. Que educar na minha perspectiva, pra autonomia e pra liberdade, não necessariamente pra manutenção desses meninos no campo, mas pra dar eles a geografia, no sentido de dar eles a potencialidade deles poderem escolherem (Professor de Geografia, entrevista concedida em nov. de 2018).

Nestes termos, o professor ressalta a importância destes estudantes terem uma Educação vinculada ao campo, assim como a adotada na EFA de Veredinha, mas também que estes sujeitos tenham a possibilidade de terem um ensino e aprendizagem que estabeleça uma escala de conexões. Segundo o entrevistado, estas escalas de conexões geográficas entre espaço-tempo-conhecimento relacionam-se ao espaço de vivência do estudante à sua região até o global:

E o fato dela estar no campo não significa necessariamente que ela é do campo. Ser do campo, pressupõe que ela tem uma política por traz e favoreça o que vem de encontro com os anseios desses sujeitos. Então essa Educação do Campo do e no campo, acho que ajuda a fazer essas interconexões desses diferentes espaços que estão entrelaçados em escala local, regional e global. (Professor de Geografia, entrevista concedida em nov. de 2018).

3.1.3. O Ensino de Geografia contextualizado com o Vale Do Jequitinhonha

Neste tópico, é evidente que um Ensino de Geografia descontextualizado com o espaço de vivência proporciona deficiências diversas no aprendizado de conteúdos que são o alicerce para entender o espaço geográfico que se vive, tais como: vegetação, tipo de solo, clima, etc. A partir desta questão, de uma Geografia contextualizada com realidade do estudante e que tenha como embasamento a região do Vale do Jequitinhonha, o estudante João desataca que:

Na escola a gente aprende a geografia do nosso Vale, porque não sabia o que era cerrado, aqui que eu fui descobrir o que é isso, a nossa vegetação tem nome próprio essas coisas assim (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Além da possibilidade de aprender a Geografia contextualizada com seu espaço de vivência, a questão do trabalho de campo, de aulas lúdicas, também ficou em evidência na fala do estudante João:

Porque aqui a gente aprende geografia no contexto da gente, não aquela geografia distante, tipo bioma mata atlântica eu mesmo nem sabia o que que era mata atlântica, eu fui descobrir aqui. Porque aqui ele levou a gente para aula de campo explicou sobre, depois levou nós para aula de campo sobre umidade essas coisas assim do nosso dia-a-dia (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Diante disso, faz-se importante reiterar que o processo do educador de entender a Geografia como um conteúdo que pode (deve) contribuir com a educação do/no campo, já é um importante avanço em direção à um ensino contextualizado com a realidade dos educandos. Neste processo, o educador compreende também, que o campo é a expressão de um povo que constrói e reconstrói seu território. E é nesta perspectiva que a Geografia pode colaborar, de forma crítica para a educação do/no campo, contemplando as reais necessidades, anseios e lutas por direitos da população camponesa.

Nestes termos, Vesentini (1978) ressalta que a Geografia escolar deve estar

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 frente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças. (VESENTINI, 1987, p. 89).

Nos depoimentos também foi possível identificar o sentimento de valorização da região do Vale do Jequitinhonha, no sentido de conhece-la para mudar o estigma de “Vale da miséria”:

É importante aprender geografia, porque aqui é um lugar rico né!? Você sabe, muitos diz que é lugar pobre mas aqui é lugar rico, aí se a geografia aqui no Vale do Jequitinhonha serve para a gente abranger, não abranger não é a palavra, expandir o conhecimento daqui pra fora (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

Porque aqui é um Vale que é muito explorado né! praticamente as pessoas falam que aqui nem é vale da riqueza é da pobreza, aí a gente pode estar estudando eu acho que é importante pro conhecimento das áreas, do espaço e mostrar para as pessoas que não é o que eles pensam (Mariana, entrevista concedida em nov. de 2018).

Sobre o discurso de “Vale da Miséria”¹⁵ e do estigma que essa expressão fez a região carregar por muitos anos, a “alternativa” encontrada pelas autoridades religiosas, políticas e corporações empresariais para “reverter” esta imagem de pobreza e alavancar o desenvolvimento da economia, constituiu na implementação políticas que favoreciam a fixação dos grandes empreendimentos como o do reflorestamento de eucalipto:

Uma significativa transformação na organização espacial do Vale do Jequitinhonha se deu a partir da introdução na região de grandes projetos de reflorestamento. Muitos debates acerca dos impactos das monoculturas de eucalipto na região aconteceram, mas poucos se aprofundaram nos processos políticos, sociais e econômicos que articularam esse tipo de empreendimento como uma das redensões do Vale do Jequitinhonha. Um dos principais idealizadores do reflorestamento como uma alternativa para a superação da propalada pobreza regional foi o arcebispo de Diamantina, Dom Sigaud, através da criação, no começo da década de 1970, da Refloralje – Reflorestadora do Alto Jequitinhonha (SERVILHA, 2012, p.128-129).

3.1.4. A Categoria Geográfica Território

Ao falarem sobre a categoria geográfica Território, os estudantes consideravam-no como:

Território é tipo onde a gente mora, onde a gente localiza, o ser humano no caso eu vivo. O território é todo espaço onde a gente mexe, cuida, é nosso território (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Território pra mim é o lugar onde você vive, tipo assim a casa é o território, a escola é o território; só que não é aquele território competitivo é um território coletivo (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

Território pra mim é ter um território, um pedaço de terra e você tem de entender sobre aquele local, daquele território que é seu (Francisco, entrevista concedida em nov. de 2018).

Com essas falas é possível identificar que o território, para estes estudantes, não é só o espaço físico (uma porção de terra), mas também o espaço das relações sociais, como a escola, a casa etc. Neste sentido, o território está diretamente ligado ao seu espaço de vivência.

¹⁵Segundo Ribeiro apud Servilha (2012, p. 128), essa imagem de pobreza há muitos anos ganha adeptos, faz sucesso, emociona o público. E, ao longo do tempo, produziu três resultados. Primeiro, convenceu os brasileiros de que o lavrador do Jequitinhonha é um pobre-coitado, que viveria na miséria ou no favor, vegetando na ignorância, sobrevivendo graças à mão generosa do Estado. Segundo, fortaleceu clientelismos de todos os tipos ao oferecer argumentos sempre novos aos mediadores e políticos que exploram a imagem da pobreza e produzem tantas falas enganosas sobre o “sofrido Vale”. Esses agentes sabem, e muito bem, capturar em benefício próprio uma história em que os cidadãos estão ausentes. Terceiro, justificou conduzir para a região grandes projetos empresariais, e esta certamente foi a consequência mais séria, pois o discurso da ausência – de produção, de renda e, principalmente, de cidadãos – não gerou apenas a compaixão ou solidariedade: estimulou, também, bons negócios.

Sendo assim, segundo RICETO et. al (2008, p. 149), “quando falamos em território é comum que se pense também em uma forma de manifestação, pois ele pressupõe a vida em toda a sua complexidade, e também nas suas singularidades”:

O território é o que é próximo; é o mais próximo de nós. É o que nos liga ao mundo. Tem a ver com a proximidade tal como existe no espaço concreto, mas não se fixa a ordens de grandeza para estabelecer a sua dimensão ou o seu perímetro. É o espaço que tem significado individual e social. Por isso ele se estende até onde vai a territorialidade. Esta é aqui entendida como projeção de nossa identidade sobre o território... (MESQUITA, apud RICETO et. al 2008, p. 149).

Para Raffestin (1993, p. 142) a (i)materialidade no território está inteiramente ligado a territorialidade da qual

adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem”, ao mesmo tempo o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas.

Dessa forma, a territorialidade diz respeito ao sentimento do sujeito social de pertencimento a um território. Para Spósito (apud RICETO et. al 2008, p. 149), a abordagem da territorialidade é, mais voltada para o indivíduo.

Ai temos o território do indivíduo, seu ‘espaço’ de relações, seu horizonte geográfico, seus limites de deslocamento e de apreensão da realidade. A territorialidade, nesse caso, pertence ao mundo dos sentidos, e portanto da cultura, das interações cuja referência básica é a pessoa e a sua capacidade de se localizar e se deslocar (SPÓSITO apud RICETO et. al 2008, p. 149).

Nessa mesma perspectiva, para Santos (apud RICETO et. al 2008, p. 150), o território só tem sentido se nele incluimos o homem com suas demais construções econômicas, políticas, sociais, e culturais.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, apud RICETO et. al 2008, p. 150).

Todavia, para Raffestin (1993):

[...] o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. O território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que

o envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço, já é uma apropriação [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

O mesmo autor reitera ainda, que existe a necessidade de compreender o território concomitante à paisagem entendendo-a, “não somente como um instrumento para conhecer a realidade, mas um excelente meio para conhecer o modo de ver/observar a realidade e de usá-la” (RAFFESTIN, 2010, p. 16). Nestes mesmos termos de analisar o território sobre uma perspectiva do espaço de vivência, Saquet (2007) que destaca que:

É possível ver o território e representá-lo através de imagens que podem ser compreendidas como paisagens [...] É uma forma de se trabalhar, na geografia, a interação Terra-território, através da representação e do estudo da vida cotidiana, a qual é possível apreender a fluidez do tempo, os conflitos e os sujeitos que estão presentes nas relações que ocorrem entre o local e o global (SAQUET, 2007, p.81).

Sobre a importância do Território para eles enquanto sujeitos do campo:

Eu mexi a minha vida toda no campo, a única coisa que sei fazer nessa vida é campo, mexer com terra, então para mim sem terra num sei nem o que que eu ia fazer da vida, literalmente (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Para quem mora no campo o território é mais importante do quem vive nas cidades grandes né!? porque quem mora no campo tem que ter um território bom assim para ele ter o plantio para ele conseguir manter no campo, pra não precisar de ir para cidade caçar trabalho, eu acho que no campo o território é mais importante (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

Nas falas dos estudantes João e José descritas acima, é possível interpretar que a concepção de Território para eles também está ligada a um a dimensão do espaço físico (porção de terra - solo), que é uma percepção do conceito oriunda da Geografia Tradicional, mas que ainda marca o ensino dessa disciplina na Educação Básica. Sendo assim, esta concepção tradicionalista da Geografia (também) relaciona-se aos preceitos de Ratzel no qual define Território como

[...] uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano. Observa-se que a propriedade qualifica o território, numa concepção que remonta as origens do termo na Zoologia e na Botânica (onde ele é concebido como área de dominância de uma espécie animal ou vegetal). Dessa forma, o território é posto como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe dá identidade [...] (MORAES apud ROCHA, 2018 p. 136).

O território em Ratzel (MORAES apud GALVÃO et.al, 2012 p. 233) é sinônimo de solo. No entanto, o autor também ressalta a dimensão política do conceito, cuja hegemonia e

soberania se revelariam na figura do Estado-nação em sua forma plena. Nestes termos, Ratzel assegura que,

ao examinar o homem (...), é sempre necessário considerar, junto com o indivíduo ou com o grupo em questão, também uma porção de território. (...) Sem território não se poderia compreender o incremento da potência e da solidez do estado. Um povo em processo de decadência verifica-se que esta não poderá absolutamente ser compreendida, nem mesmo no seu início, se não levar em conta o território. Um povo decai quando sofre perdas territoriais. E isso é, sem dúvida, o princípio de sua decadência futura (MORAES apud GALVÃO et. al 2012, p. 233).

Todavia, estas falas também demonstram a importância do território para estes estudantes-camponeses, tocando em um ponto importante - a questão do êxodo rural - se o camponês tem um território (a sua terra), possivelmente ele tem o direito de escolha de permanecer no campo e/ou na cidade. Sobre a importância de estudar-aprender a categoria geográfica território no 1º Ano do Ensino Médio na EFAV:

Porque aí você já vai tendo uma dimensão do que você precisa melhorar no seu território, o que você tem direito do seu território, porque é direito e lei. É direito de todo homem a ter seu território (João, entrevista concedida em nov. de 2018)

Na fala deste estudante aparece a questão do direito ao território e emerge o tema que está diretamente ligado a essencialidade do camponês: para ele, continuar a ser camponês necessita possuir um território - a terra - que é o seu espaço de produção-reprodução da vida. Que no tocante ao direito constitucional,

essa discussão tem por pano de fundo a função social da propriedade e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III, da CF/88) que legitimam, do ponto de vista jurídico e social, o esforço para constituir a terra como “um lugar de vida e de trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores” (CASTRO, 2015, p.91).

Levando em consideração a terra como direito, também existe a função subjetiva que o território adquire, de não se configurar somente como um espaço físico (um pedaço de terra), mas como um espaço das relações sociais, onde as múltiplas territorialidades acontecem e que

amplia a relação entre sujeito e terra, calcada meramente em razão das necessidades vitais, mas resgata o elo histórico entre as subjetividades coletivas, como indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais (seringueiros, pescadores, quebradeiras de coco, faxinalenses, geraizeiros) com acesso à terra, que implica no acesso à história, à religião, às crenças e ao meio ambiente. A relação não é tão somente da terra em si

mesma, mas do que ela representa para esse povo (CANUTO et. al, apud REIS, 2012, P. 120).

3.1.5. Os Conflitos Territoriais

Ao serem questionados sobre os (possíveis) conflitos territoriais na região entre a empresa de monocultura de eucalipto e os agricultores, uma das questões centrais é sobre as terras devolutas, que antes eram utilizadas coletivamente:

É porque dizem, dizem não, a madeireira quando veio o governo deu as terras devolutas, e não era terra devolutas era terra que o povo soltava o gado, que era a chapada era comunitária, todo mundo soltava os gados lá. Aí o governo deu para as empresas plantar eucalipto, aí hoje tenta retomar essas terras, só que até hoje não deu nada não (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

O estudante aponta uma incompreensão conceitual do que seja terra devoluta, as terras eram, de fato, devolutas, mas eram utilizadas de forma comunitária para a criação do gado extensivo. Segundo Silva et. al (2018), a ocupação das chapadas no Vale do Jequitinhonha pela monocultura do eucalipto foi à custa da expropriação fundiária dos agricultores que, historicamente, ocupavam esse espaço. A situação obrigou a migração da população que vivia no campo. Consequentemente, a região teve uma redução da sua população rural e, principalmente, da economia provida pela agricultura familiar.

As autoras destacam ainda:

No caso do município de Veredinha, a ocupação das chapadas pela monocultura de eucalipto trouxe graves impactos na dinâmica da economia e reprodução social no espaço rural. As atividades econômicas em todas as comunidades são agropecuárias, com cultivos de roças, criação de pequenos animais, a rotação de cultura e manuseio dos solos que variam dependendo da localização da comunidade. Algumas comunidades ribeirinhas cultivam nas encostas do rio Itamarandiba; outras, situadas perto das chapadas, criam animais soltos nas grotas próximas à moradia, em comunidades que enfrentam a falta de água os animais são criados presos. Por fim, caracterizam determinado modo de vida que tem por base o uso e gestão dos recursos naturais que o meio oferece. Um modo de vida que fundamenta saberes sobre o meio, hábitos alimentares e cultura, que constituem e especificam a territorialidade camponesa do alto Vale do Jequitinhonha (SILVA et. al 2018, p. 93).

Segundo Souza (1995, p. 78 grifos do autor), o território é, fundamentalmente, “*um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”. Na fala do estudante acima fica evidente as disputas territoriais entre agricultores e empresa de monocultura do eucalipto. Souza (1995, p. 79 grifos do autor) reitera que o “*território é essencialmente um instrumento*

de exercício de poder” e no caso desta disputa, o poder exercido pela empresa resultou na expropriação de terras de uso comunitário dos agricultores do Alto Jequitinhonha.

Haesbaert (2001) também traz consigo a dimensão simbólica da questão das relações de poder-dominação envolvidas com o conceito território:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. (HAESBAERT, 2001, p 6774).

Souza (1995) destaca ainda, que além da relação espaço-poder¹⁶, os

territórios, que são no fundo antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos (os quais são apenas os substratos materiais das territorialidades) [...] podem, formar-se e dissolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido (ao invés de uma escala temporal de séculos ou décadas, podem ser simplesmente anos ou mesmo meses, semanas ou dias), ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular mas apenas periódica, ou seja em alguns momentos – isto apesar de que o substrato espacial¹⁷ permanece ou pode permanecer o mesmo (SOUZA, 1995 p.87 grifos do autor).

Contudo, o território para Raffestin é uma interferência de poder constante pelas práticas sociais de indivíduos ou grupos de indivíduos que modificam esse território a todo instante. Assim, segundo o autor,

(...) os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores sem se darem conta disso, se auto modificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele (RAFFESTIN, 1993, p. 158-159).

Todavia, Servilha (2012) considera que muitos dos programas de desenvolvimento realizados na região do Vale do Jequitinhonha contribuíram, na verdade, para a expulsão e a invasão das terras camponesas e para o consequente aumento da concentração fundiária:

¹⁶ Souza (1995) afirma que o território “se define a partir de dois ingredientes, o espaço e o poder” (p. 106).

As terras no Vale passaram a ser extremamente valorizadas, e cada vez mais inacessíveis aos camponeses, principalmente, a partir do processo de modernização da agricultura na região, durante a segunda metade do século passado” (MAIA, 2004, p. 75). O reflorestamento de eucalipto, principalmente no Alto Jequitinhonha, reproduziu essa mesma lógica. Com o apoio do governo militar, a silvicultura monocultora expropriou camponeses e os relegou a condições de vida significativamente piores do que as do chamado “tempo do isolamento, abandono e escuridão (SERVILHA, 2012, p. 133 grifos do autor).

Para Raffestin (1993), o território se configura a partir do espaço pela ação do homem, sendo definido a partir também, das relações de poder (econômicas, políticas e culturais) e é a principal categoria de análise da realidade. Nestes termos, considerando as disputas territoriais e de poder entre a monocultura do eucalipto e os agricultores os estudantes destacaram as seguintes situações:

É porque tinha nossa nascente, que era dentro do território do meu bisavô, aí eles foram e plantaram eucalipto, compraram a terra e plantaram eucalipto ao redor quase dentro da nascente, tem raiz que chega dentro da nascente, aí a água secou. Aí nossa comunidade agora conta só com duas nascentes, e ela não é suficiente para abastecer nossa comunidade. Teve três processos, nenhum deu em nada, a empresa ganhou dois e o outro ainda tá correndo, que foi recorrido duas vezes, aí ele tá correndo de novo (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Eu acho assim que essa monocultura veio mais pra atrapalhar, entendeu, porque eles vieram aí falando que ia ajudar quem mora aqui no Vale do Jequitinhonha, mais pras chapada acreditou que ia melhorar, que ia dar mão de obra e tal aí acreditou neles, aí eles começou a plantar e aí começou a acabar a água, acabar o lugar que eles tinha para colocar o pasto e tudo, acabou que vai degradando tudo até o solo mesmo (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

O estudante Francisco também destaca que uma das principais causas do conflito territorial entre agricultores e empresa de eucalipto corresponde a questão da água:

Está atrapalhando os agricultores por causa da falta de água, que muitos agricultores faziam irrigação na época da seca, agora não tá podendo fazer mais porque o eucalipto tá diminuindo a água do rio que gasta muita água, tipo vai sugando muita água vai secando assim, e na época da seca os produtor não pode mexer, dependendo do local, porque a água é escassa, falta água pra eles (Francisco, entrevista concedida em nov. de 2018).

Quando questionados sobre os (possíveis) problemas para os seres humanos e meio ambiente que a monocultura do eucalipto pode vir a causar, os estudantes ressaltaram que:

Para as pessoas é a utilização dos venenos que afetam a saúde, o ar que polui, a destruição do bioma, que é mais para o lado ambiental; destrói o bioma, você não vai

ver a natureza debaixo do pé de eucalipto, você não vai ver o bioma uma biodiversidade debaixo de um pé de eucalipto; e outra também que onde eles plantaram eucalipto era mata virgem, soltava gado só que a mata estava preservada, só que hoje em dia eles derrubaram tudo pra plantar eucalipto. A maioria do nosso bioma foi destruído (João, entrevista concedida em nov. de 2018).

Eu não acho uma boa ideia não, tá acabando com as águas das regiões e tá tomando as reservas nativas das comunidades, tipo na nossa mesma tá plantando eucalipto ao redor as águas tão acabando tão secando e tá acabando com tudo (Mariana, entrevista concedida em nov. de 2018).

Considerando os vários (possíveis) problemas que o cultivo do eucalipto provoca para as pessoas e o meio ambiente, nas falas dos estudantes Francisco e José percebe-se o quanto o agrotóxico utilizado neste cultivo é prejudicial para as comunidades que estão perto destas plantações:

Eu acho que é ruim, por causa que quando eles vão jogar veneno mata muitos animais, e também tá tipo secando, tem vezes que planta na beirada das nascentes e seca as nascentes, acaba causando a seca dos rios atrapalha muita gente. Eles batem veneno no eucalipto quando chove escorre pro rio, aí quando a gente toma a água, ingere o veneno também, causa muito mal (Francisco, entrevista concedida em nov. de 2018).

Para as pessoas causa mais porque eles tiveram de sair da chapada onde que eles moravam que era na chapada e nas grotas, território deles assim na chapada e nas grotas. Morava na chapada e os gado na chapada, plantava nas grotas perto da beira de rio pra ter plantio melhor; aí com a vinda dos eucalipto eles tiveram de mudar pras grotas, levar seu gado pras grotas e ainda plantar, com isso o território deles foi diminuindo o espaço foi diminuindo, aí não tinha espaço nem pra eles, nem pro gado e nem pro plantio, isso que o eucalipto fez com muita gente saindo da zona rural indo pra cidade pra caçar emprego. E tem mais, quem trabalha com apicultura, o eucalipto como ele dá flor só que tem muito agrotóxico, então pra quem trabalha perto de eucalipto perde muita abelha, porque a abelha vai na flor do eucalipto e acaba sendo contaminado e acaba prejudicando todo povo (José, entrevista concedida em nov. de 2018).

Quando questionado quanto aos problemas da monocultura, o estudante Marcelo considera que existem muitos e que alguns estão relacionados com o uso do agrotóxico, pois interferem diretamente na fauna da região e também na saúde dos seres humanos:

Lá na minha comunidade é rodeado de eucalipto da empresa, aí naquela época que eles estavam batendo veneno o ar estava ficando mais rarefeito sabe, o veneno começou a cair na água, os peixes começou a morrer na barragem (Pedro, entrevista concedida em nov. de 2018).

Pedro destaca, também, que a empresa antigamente possuía dois discursos: um que as terras da região eram improdutivas e que por isso era uma boa alternativa a plantação do

eucalipto. E outro, que iria gerar muitos empregos, mas com o avanço da tecnologia e a utilização maquinários despediu muitos trabalhadores:

A empresa veio tentando passar o povo para trás falando que ia ter emprego, que ia ser melhor que as terras não eram produtivas e tal. Aí eles vieram e plantou eucalipto, aí depois começou a vir maquinário, começou tecnologia, começou a despedir as pessoas, eu acho que é tipo assim um grande problema que é muito ruim para as pessoas (Pedro, entrevista concedida em nov. de 2018).

Nessa fala do estudante José novamente aparece a questão do êxodo rural, além da perda dos territórios dos camponeses que viviam na “chapada” e plantavam na “grota” pelo cultivo do eucalipto. Quando questionado sobre os (possíveis) problemas ambientais que esta monocultura pode acarretar, o estudante relata:

Para o meio ambiente também ele não é muito favorável não, porque ele suga muita água, e a água que ele pega é a água dos lençóis freáticos que a raiz dele é funda, aí acaba degradando o solo, o espaço também que ele ocupa muito espaço, as mata nativa que tinha, essa mata que produz o oxigênio, aí desmatou as mata nativa para por o eucalipto e os eucalipto não produz tanto oxigênio assim porque eles tem agrotóxico, e acaba os agrotóxico prejudicando a saúde das pessoas que moram perto (entrevista concedida em nov. de 2018).

Diante das falas dos estudantes nas entrevistas, ficou evidente o quanto o ensino de Geografia é importante para uma Educação do/no Campo, no sentido de fortalecer a luta por direitos destes sujeitos camponeses. Também, numa perspectiva de ensinar-aprender para a liberdade, tanto no sentido da escolha de permanecer ou não no campo, quanto no de direito que o estudante camponês possui de ter uma Educação voltada para a sua realidade. Com as declarações dos estudantes é explícito que existem conflitos territoriais entre a empresa de eucalipto e os agricultores. E estes conflitos giram entorno das terras que antes eram de uso coletivo entre os agricultores, mas principalmente em relação a água, que com a ampla plantação de eucalipto nas áreas entorno das nascentes, muitas comunidades ficaram sem o recurso natural.

As questões de conflitos territoriais relatadas pelos estudantes, serão assuntos chaves na elaboração da Sequência Didática Investigativa, que será apresentada em anexo.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS, REFLEXÕES (IN)CONCLUSÕES

O ensino de Geografia nas escolas do campo deve abordar tanto o local quanto o global, uma vez que o projeto que se tem de Educação do Campo não é o de construir uma escola diferente ou desvinculada do restante da sociedade, mas sim uma escola que contribua para integração dos sujeitos do campo à sociedade. Deste modo, torna-se imprescindível considerar o conhecimento dos trabalhadores camponeses e os processos de construção do território para promover, juntamente com a escola e a comunidade escolar, projetos que resgatem e valorizam as manifestações culturais e do campo.

Sendo assim, nas minhas experiências em ensino de Geografia, compreendi o quanto complexo é renovar o ensino-aprendizagem dessa disciplina numa escola urbana, do campo e/ou quilombola, isso porque faltam recursos didáticos, materiais de ensino, o professor (geralmente) não é formado na disciplina e se é, acomoda-se numa abordagem tradicional desse ensino. Apesar disso, acredito que é possível um ensino de Geografia comprometido a desvendar a espacialidade das práticas sociais e desta forma, dá suportes teóricos e práticos para que o aluno conheça e entenda o lugar onde vive, em uma relação de pertencimento e identificação com campo.

Materiais didáticos e propostas curriculares possuem predominância de conteúdos com ideias dicotômicas de campo e cidade, voltados para geografia agrícola, em que o território do camponês é subalterno ao território do grande produtor capitalista. Por sua vez, um ensino de geografia no campo, comprometido em levar o educando a entender o mundo em que convive cotidianamente e o espaço geográfico desde a escala local até a global, revela-se um importante conhecimento para desfazer essas máscaras sociais impostas e homogeneizadoras de aspectos culturais e sociais que atuam na desconstrução da identidade dos sujeitos do campo.

A formação de educadores envolve uma discussão sobre possíveis metodologias participativas que vão para além de uma “didática fundamental”, que geralmente é técnica, compreende, então, a possibilidade de delinear o papel do ensino de geografia no entendimento da realidade que envolve a escola do campo. No entanto, este é um esforço que precisa ser realizado em conjunto com toda a comunidade escolar para a sua efetivação, extrapolando assim, uma ação executada de forma isolada, apenas pelo professor de geografia, mas por todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

O professor de geografia, numa escola do campo, possui o importante papel de articular a elaboração do conhecimento do lugar, pois a educação geográfica é construída

através de um conjunto de saberes sociais e técnicas que unem o lugar ao mundo, e essa construção não deve ser fragmentada, e sim interdisciplinar. Portanto, os desafios encontrados durante esse trabalho compreendem a complexa missão de ter um ensino de Geografia aliado às lutas e ideais da Educação do Campo. Porém, essa disciplina também deve dialogar com as demais para que a realização de um projeto de escola que congregue os anseios dos sujeitos campo, e que seja construído por eles, em parceria com a comunidade escolar.

Por sua vez, durante o percurso de estudos, análises e construção desta pesquisa, tornou-se ainda mais evidente a relevância da valorização e fortalecimento da Educação do Campo através de um Ensino que considere o modo de vida do/no campo, da população e seus saberes, culturas, experiências etc. Numa perspectiva de recriar uma nova metodologia de pensar a educação para além das concepções dominantes de ensino, que ultrapassem as barreiras de um ensinar-aprender autoritário expresso no modelo de cultura e poder que as políticas curriculares, de forma geral, impõe as instituições escolares.

A Sequência Didática Investigativa (SEI) proposta neste trabalho objetivou trabalhar o Território, haja visto a importância histórica desta categoria geográfica para os agricultores que lutam por uma Educação do/no Campo, também por terra, pelo direito de continuarem a serem agricultores e de compartilharem seus modos e saberes de produção e reprodução da vida. Nestes termos, a SEI também abordou a questão da monocultura do eucalipto na região do Alto Jequitinhonha que foram problemáticas levantadas durante as entrevistas com os estudantes. Esse material didático foi elaborado na perspectiva de que ao trabalhar a realidade dos estudantes, o professor pode vir contribuir para a construção do fortalecimento de um posicionamento ativo e participativo dos mesmos como coautores do conhecimento.

Por fim, acreditamos que é preciso refletir sobre o ensino de Geografia integrado à Educação do Campo, demanda num primeiro momento a superação e desmitificação de sua feição enquanto disciplina decorativa, características que, na maioria das vezes, têm marcado este conhecimento. Esse primeiro passo, de superação, permite desconstruir algumas ideias associadas ao ensino de geografia, buscando superar a lógica de transferência de conteúdos em que o aluno se torna um mero receptor do conhecimento. A Geografia, como ciência, tem uma função social e política, pois constitui-se um saber estratégico no processo de formação de cidadãos críticos e estimula a produção de raciocínios geográficos sobre a realidade e o modo de viver no/do campo.

A pesquisa se faz relevante a partir da possibilidade de contribuir pedagógica, didática e metodologicamente para o ensino de geografia, Educação do Campo e, de forma geral, para o campo da Educação, apresentando reflexões acerca da instituição de ensino em foco que podem se tornar subsídios para futuras novas propostas para o ensino geográfico nacional.

Chega-se ao fim deste trabalho, mas não do estudo, por não compreender e nem ter a finalidade de estabelecer conclusões prontas e acabadas, mas em construção e nesse sentido, ressalta-se a pretensão de alguma maneira poder contribuir para a produção e articulação de um ensino de Geografia na EFA de Veredinha que estabeleça um profundo diálogo com Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Por isso, enfatiza-se a importância de um ensino geográfico idealizado para o educando e para as singularidades de suas vivências e experiências no/do campo.

5. REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. História do currículo e controle social. In: **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 101-124.

ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do campo In: CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M.C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Vozes: Petrópolis, 2009. p. 65 -87.

ARROYO, M.G. Experiências de Inovação Educativa: o Currículo na Prática da Escola. In: **Currículo Políticas e Práticas**. 13º ed. Papirus: Campinas, 2013. p. 131- 164.

BEGNAMI, J.B. **Formação pedagógica de monitores das 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 (Portugal) e Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours (França), Belo Horizonte, MG.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Manual de Operações. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 7. ed. Edições Câmara: Brasília, 2012.

BORGES, H, S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: **Educação do campo: epistemologias e práticas**. GHEDIN, E. (org.) p. 77-115.1ªed. São Paulo: MMM Edições,2002.

CALLAI, H.C. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**. São Paulo, n. 14, Jan./Jul.,1999. p. 60 -99.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p 135-152, 1ºsemestre/2001.

CALDART, R, S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In:

KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. p. 18 – 25.

CAMACHO, R. S. A Geografia no contexto da Educação do Campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos – NEMO**, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2014. 806f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2014.

CANDIOTTO, L. Z.P., SANTOS, R. A. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e Territorialidades. Teorias, processos e conflitos**, São Paulo: Expressão Popular, p. 215-340, 2009.

CASTRO, L. F., P. Agricultura Familiar, Habitus e Acesso à Terra. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Porto Alegre, ABraSD, v. 2, n. 2, p. 91-105, jul./dez., 2015.

CAVALCANTI, L. S. O ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.66 – 78.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 002, 2003, p. 221-236.

CORDEIRO, T. G. B. F. Ensino de Geografia, Educação Rural e Educação do Campo: Modernidade, Subalternidade e Resistência. **Tamoios**. nº 2, Volume 5, 2009.

CORDEIRO, T. G. B. F. Por uma Geografia do campo: contribuições da Educação do Campo ao ensino de Geografia. In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos. Por uma geografia do campo: contribuições da Educação do Campo ao ensino de geografia, 2012, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

DAVID, C. **O Ensino de Geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora**. In: **Experiências e Diálogos em Educação**. MATOS, K. S. A. L.;

WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, C. A.; DAVID, C. (org.). Edições UFC. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza, 2010, p.39 - 49.

DUARTE, M. R. L. **A pedagogia da alternância na EFA - PURIS de Araponga: O papel da tutoria enquanto instrumento da formação e transformação do educando.** 2017. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, 1999. p. 27-36.

FERNANDES, M. B. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G. (Org.) **Por uma educação básica do campo.** 2ª Edição. Petrópolis: VOZES, 2005, p. 133- 147.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed.: São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Coleção Encontros.** In: COHN, S. (org.). Paulo Freire (Coleção Encontros). Rio de Janeiro: Azougue, 2012.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária.** Presidente Prudente: Unesp, 2006.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.) **Campo, políticas públicas e educação.** Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 39-66. FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território. In: FOERSTE, E. et al. (org.) **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade.** Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FREITAS, G. V. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.** 2015. 200 f 264. Dissertação do Mestrado Profissional em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2015.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012.

GALVÃO, I, R.; BEZERRIL, K, O. O povo e seu território: uma discussão sobre a teoria de Friedrich Ratzel. **Revista de Geopolítica.** Natal - RN, v. 3, nº 2, p. 230 – 238, jul./dez. 2012.
GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. In: Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR, v. 3, 2001.

HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** (UFF), v. 17, p. 19-45, 2008.

GOULART, L.B. A aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANNI, A.C.;

KAERCHER, N.A. (orgs.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. p. 19- 27.

CRUZ, V. C. A 'teoria como caixa de ferramentas': reflexões sobre o uso dos conceitos na pesquisa em geografia. In: X ENANPEGE - Encontro Nacional Da Associação Brasileira De Pós-Graduação e Pesquisa Em Geografia, 2013, CAMPINAS -SP. **Anais...**, 2013, p. 4454-4466.

KAERCHER, N.A. (orgs.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. p. 19- 27.

LAHER, R.; MOTTA, V.C. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In:

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/ São Paulo, 2012. p.576 -585.

LOPES, C.A.; MACEDO, E. Currículo. In: **Teorias de Currículo**. Cortez: São Paulo, 2011a. p. 19-42.

LOPES, C.A.; MACEDO, E. Política. In: **Teorias de Currículo**. Cortez: São Paulo, 2011b. p.233-253.

LOURENZI, L., ZANON, J. S.; WIZNIEWSKY, C. R. F. Contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012, Uberlândia. Anais...Uberlândia: UFU, 2012. p.1-12.

LOUZADA, A. R.; DIAS, L. C. **Educação do campo e o ensino de Geografia**. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012. v. 01. p. 01-11.

LUCAS, R. E. A., KNUTH, L. R. O método e o ensino da Geografia na Educação do Campo. In: VI SEUR e III Colóquio Internacional Sobre as Cidades do Prata, 2014, Pelotas. **Anais...** Departamento de Geografia do ICH/UFPEL, 2014, p.100-110.

MARTINS, R.E.M.W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N.A. (orgs.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. p.61 - 75.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M, C. Desafios **para os Educadores e as Educadoras do Campo**. In: KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). Brasília, 2002. p. 26 - 30.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15.

MOLINA, M.C. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro, São Paulo, 2012. P.324 – 331

MOLINA, M.C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro, São Paulo, 2012. P.451 – 457

MOLINA, M.C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação Do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de formação de Educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, Jul./Dez.,2014. p.220-253.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. n. 1, Jul., 2004. p.131-142.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OLIVEIRA, A.U. de. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A.U. de **Para onde vai o ensino da Geografia**. 9^a. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135-144.

OLIVEIRA, L. O ensino-aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: OLIVEIRA, A.U. de. PONTUSCHKA, N.N. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2002.p. 217 – 220.

OLIVEIRA, F. C., MOURA, M. A., OLIVEIRA, A. J. A., SILVA, M. J. B. Ensino de Geografia contextualizado no âmbito das escolas do campo do semiárido paraibano. In: I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, 2011, João Pessoa. **Anais...** Paraíba: Centro de Educação/UFPB, 2011.

QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, L. H. Formação em Alternância e Desenvolvimento Rural no Brasil: as Contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. In: **Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAlg, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, C. Uma concepção de Território, Territorialidade e Paisagem. In PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P.; SOUZA, E. B. C. (Orgs.). **Teorias e Práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 13-23.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. n. 1, Jan/Abril. 2008. p. 27 - 46.

REIS, N. S. Educação e alternância: notas para o debate social. In: **V Congresso Luso Brasileiro de política e Administração em educação**, 2007, Porto Alegre.

RICETO, A.; SILVA, V. P. O território como categoria de análise da Geografia. **Caminhos de Geografia** Uberlândia v. 9, n. 28 Dez/2008 p. 146 – 152.

REIS, R. R. O direito à terra como um direito humano. **Lua Nova**, São Paulo, n. 86, p.89-122, 2012.

ROCHA, J. C. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço, território, e paisagem. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 9, n. 26 Jun/2008 p. 128 – 142

SANTOS, F.F. **O Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um projeto de campo em disputa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, BA.

SANTOS, J. H. C., DINIZ, A.S. Educação do campo e o ensino de geografia: caminhos que se cruzam. **Homem, Espaço e Tempo**. nº 1, volume 9, 2015.

SAQUET, M. A. Campo-território: considerações teórico-metodológicas. **Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.

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

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e Territorialidades. Teorias, processos e conflitos**, São Paulo: Expressão Popular, p.73-94, 2009.

SELBACH.S.; TURELLA, C. E.; ROSSI, D.; PANIZ, D.; ZUCCO, L.V.P.; CAREGNAT, L.; PERUZZO, M. D.; MENEGHEL, R.; MARCHETT, V. T. Por que ensinar e aprender geografia. In: SELBACH.S. **Geografia e Didática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 36 – 39.

SERVILHA, M. M. O Vale do Jequitinhonha entre a “di-visão” pela pobreza e sua ressignificação pela identificação regional. 2012. 354f. **Tese (Doutorado em Geografia)** – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2012.

SILVA, J.L.B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia – Primeiras impressões. In: OLIVEIRA, A.U. de.; PONTUSCHKA,N.N. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.p. 313- 322

SILVA, J. S. **Um olhar sobre o ensino de geografia na escola no campo: um estudo de caso na E. M. E. F. Manoel Soares de Oliveira município de Itapororoca/PB**. 2014. Monografia (Graduação em Geografia) Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

SILVA, L. H. **A Educação do Campo em Foco: Avanços e Perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais**; UFV - GT: Movimentos Sociais e Educação/ n. 03, 2003.

SILVA, L.H. Concepções e práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo, n. 18, Jan./Dez., 2010. p. 180-192.

SILVA, L. H. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, n. 1, Jan./Jun., 2012. p. 105-125.

SILVA, A.R.; SULZBACHER, A.W. A Educação do Campo e o ensino de geografia: reflexões a partir de experiências em escola família agrícola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 87-108, jan./jun., 2018.

SOUZA, F. E. **As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.

SOUZA, J. B. **A.O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS.

SOUZA, M. J.L. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento” In: CASTRO, I. E. (et al.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995. pp.77-116 TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Expressão Popular: Rio e Janeiro/ São Paulo, 2012. P.569 -576.

TESSMANN, J. M. C., DUARTE, T. S., DIAS, L. C.O ensino de Geografia no contexto da Educação do Campo: mapas mentais e os espaços de vivência. **Interface**, Edição nº 09, 2015.

VESENTINI, J. W. O Método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, n. 2. p. 59-90, 1987.

VESENTINI, J.W. Ensino da Geografia e a luta de classes. In: OLIVEIRA, A.U. de. (org.). **Para onde vai o ensino da Geografia**. 9^a. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 109-117.

VESENTINI, J.W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J.W(org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 7^a ed. São Paulo: Papyrus, 2013.p. 219-248.

VESENTINI, J.W. Educação e Ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A.F.A(org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 14 – 33.

WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da Geografia na construção da Educação do campo. **In: Experiências e Diálogos em Educação**. MATOS, K. S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, C. A.; DAVID, C. (org.). Edições UFC. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza 2010, p. 27 – 38.

ZUCHINI, A. F. N., SILVA T. P., O'LOIOLA, V.O Ensino de Geografia na Educação do Campo: Reflexão a Partir da Escola Estadual Madre Cristina em Mirassol D'Oeste/MT. **GeoPantanal**. Corumbá, n. 15, 2013.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ANEXO A: Roteiro de Entrevista para os/as Estudantes da Escola Família Agrícola de Veredinha

A) SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1) O que é Geografia para você?
- 2) Você acha importante aprender Geografia? Por quê?
- 3) Qual a importância de aprender Geografia numa Educação do/no Campo?
- 4) Qual a importância de aprender Geografia na Educação do/no Campo no Vale do Jequitinhonha?
- 5) Qual o significado de aprender Geografia na Escola Família Agrícola de Veredinha?
- 6) Os conteúdos de Geografia aprendidos são aplicáveis na sua vida cotidiana na propriedade rural e/ou comunidade?
- 7) Há algum conteúdo de Geografia que você ainda não estudou e gostaria de estudar?

B) ESCOLHA DOS CONTEÚDOS

- 8) Quais os temas e/ou conteúdos você acha que sejam importantes de serem aprendidos no 1º ano do Ensino Médio nesta Escola? Por quê?
- 9) Você sabe como estes conteúdos são escolhidos?
- 10) Gostaria de participar dos processos de escolha dos conteúdos?

C) SOBRE O ENSINO DA CATEGORIA GEOGRÁFICA TERRITÓRIO

- 11) O que é o Território para você?
- 12) Você acha que o Território é importante para as pessoas que vivem, trabalham e moram no Campo? Por quê?
- 13) Para você o Território é importante?
- 14) Quanto a categoria geográfica Território, você acha que é importante aprender no 1º ano? Por quê?
- 15) Você acha que essa categoria geográfica foi (é) trabalhada de alguma forma na EFA Veredinha, ao longo do 1º Ano? Como?
- 16) Você conhece algum conflito de Território no Vale do Jequitinhonha? Qual?
- 17) Na sua Comunidade tem algum conflito Territorial? Qual?
- 18) O que você acha da monocultura do eucalipto no Vale do Jequitinhonha?

- 19) Acha que essa monocultura causa algum problema para as pessoas e para o meio ambiente? Quais?
- 20) Você acha que existe algum tipo conflito (territorial) entre a monocultura (empresa) de eucalipto e os agricultores? Qual?
- 21) Você já vivenciou ou ficou sabendo de algum relato de conflito entre agricultores e a monocultura (empresa) de eucalipto?

ANEXO B: Roteiro de Entrevista para a/o Professora/Professor de Geografia da Escola Família Agrícola de Veredinha

A) SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 22) O que é Geografia para você?
- 23) Qual a importância do ensino de Geografia?
- 24) Qual a importância do ensino de Geografia na Educação do/no Campo?
- 25) Qual a importância do ensino de Geografia na Educação do/no Campo no Vale do Jequitinhonha?
- 26) Qual o sentido de ensinar Geografia na Escola Família Agrícola de Veredinha?

B) ESCOLHA DOS CONTEÚDOS

- 27) Quais os temas e/ou conteúdos importantes para serem ensinados-aprendidos no 1º ano do Ensino Médio nesta Escola? Por quê?
- 28) Você sabe como estes conteúdos são escolhidos?
- 29) Você participa e/ou gostaria de participar dos processos de escolha dos conteúdos? Por quê?

C) SOBRE O ENSINO DA CATEGORIA GEOGRÁFICA TERRITÓRIO

- 30) O que é Território para você?
- 31) Quanto a categoria geográfica Território, você acha importante de ser trabalhada no 1º ano? Por quê?
- 32) Quais são os limites e possibilidades de o ensino desta Categoria na Geografia?
- 33) Quais são os limites e possibilidades de o ensino desta Categoria Na Educação do Campo?

- 34) Quais são os limites e possibilidades de o ensino desta Categoria na EFA de Veredinha?
- 35) Quais são os limites e possibilidades de o ensino desta Categoria no Vale do Jequitinhonha?
- 36) Como essa categoria é trabalhada durante o ano letivo na EFA?
- 37) Trabalha ou sugere alguma proposta metodológica de ensino sobre Território que faça sentido para os/as estudantes no seu tempo de vivência em comunidade?

ENTREVISTAS

ANEXO C: Entrevista do Estudante José

Entrevistadora: Então José a primeira pergunta é o que é Geografia para você?

José: Geografia para mim é tipo o que você estuda no lugar que tá morando sabe, saber qual espaço que você tá usando ali, saber o que você pode construir naquele lugar e tudo mais, pra mim Geografia é só isso.

Entrevistadora: Então Geografia para você é conhecer o espaço geográfico que você vive?

José: É.

Entrevistadora: Então conhecer o espaço geográfico da sua comunidade é importante?

José: Sim, porque pra nós que estuda aqui na EFA a gente vai saber na hora que for utilizar isso na agricultura para plantar alguma coisa a gente vai saber entendeu esses negócios de Geografia, vai ajudar muita coisa.

Entrevistadora: Então a Geografia te ajuda como, te ajuda a lidar com a terra, a ser agricultor?

José: Isso também.

Entrevistadora: Você acha que é importante aprender Geografia?

José: Acho sim.

Entrevistadora: Por que?

José: Porque é a mesma coisa que eu falei com você, tipo assim Geografia é, como é que eu vou explicar isso nem eu sei, Geografia para mim como importante.

Entrevistadora: É? Por que que é importante?

José: Porque tem mais conhecimento do que a gente tá fazendo, tipo igual eu tô falando aqui da escola mesmo, se a gente não tiver conhecimento da terra que você tem, na agricultura, você pode fazer a plantação mas não vai sair do jeito que você tá querendo, mas se você tiver alguma coisa da Geografia na cabeça aí você vai saber utilizar aquilo no meio que você tá vivendo melhor.

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender Geografia na Educação do Campo?

José: Eu tô falando isso aí desde o começo.

Entrevistadora: E aqui no Vale do Jequitinhonha?

José: Como assim?

Entrevistadora: Porque a gente tá no Vale do Jequitinhonha né!? Por que você acha que é importante aprender Geografia aqui no Vale do Jequitinhonha?

José: É importante aprender Geografia, num sei, porque aqui é um lugar rico né!? você sabe, para muitos diz que é lugar pobre mas aqui é lugar rico, aí se a Geografia aqui no Vale do Jequitinhonha serve para a gente abranger, não abranger não é a palavra, expandir o

conhecimento daqui pra fora, mais a Geografia também esse negócio de país, eu não sei explicar isso não.

Entrevistadora: Então é importante para conhecer a região, porque a região é dividida em várias sub-regiões né!? Então é importante saber, conhecer da Geografia do Vale do Jequitinhonha, conhecer a região?

José: Conhecer a região, saber o que que de bom na região, a importância do que tá tendo aqui na região e você não sabe, conhecer as paisagens que a Geografia influencia muito nesses negócios e um monte de coisa.

Entrevistadora: E aqui na EFA por que que é importante aprender Geografia aqui na EFA?

José: Na EFA é importante aprender Geografia porque a Geografia se aprende aqui de uma maneira mais aula prática né!? em Geografia aqui você aprende a conhecer o lugar onde você está morando, você aprende a localização de cada lugar pelos estudos geográficos você consegue distinguir aonde você tá, qual o melhor lugar tipo quando você tiver perdido pela Geografia que você já sabe, você sabe que canto você deve ir mais ou menos porque se tiver perdido você sabe que tem que descer, aí Geografia serve para você ter mais conhecimento aqui pelo que você tá aprendendo na vida sua mesmo, porque tem muita coisa que a Geografia ensina que você não sabia e agora aqui na escola a gente aprende isso aí, eu mesmo aprendi um monte de trem.

Entrevistadora: O que que você aprendeu aqui com as aulas de Geografia?

José: Eu aprendi assim, tipo assim, igual lá eu falava que isso é pedra e não é rocha, rocha para mim era aquelas pedra grandona que tinha lá em cachoeira esses trem assim mas não qualquer pedrinha é rocha. As árvores como que as árvores o sistema de cada lugar de cerrado esses negócio assim, a gente também na Geografia, o clima aqui que a gente aprende também qual que é as árvores mais adaptáveis, como que adaptou esses negócios tudo, tipo igual quando a gente quer como é os negócio de clima, usar GPS também, isso aí influencia muito. Porque aqui na escola a gente aprende igual a gente tem lá na roça, aqui a gente aprende a usar GPS, aprende em parte usar GPS, e para quem tem aquelas plantaço maior tipo de café esses trem tem de saber a altitude esses negócio tudo aí pra Geografia influencia muito esses negócio aí. Eu acho.

Entrevistadora: Sua família é de agricultores?

José: É de trabalhador rural mesmo.

Entrevistadora: Trabalhador rural. Como que a Geografia ajuda você na sua prática, na sua comunidade quando você vai pra lá, pra trabalhar ou pra lidar com a terra, pra plantar?

José: A Geografia influencia mais no clima eu acho, no clima, melhor lugar de plantio eu acho que ajuda, tipo porque na Geografia a gente aprendeu que onde tem cupim é terra ácida né!?, é terra ácida então a gente sabe que ali aquele lugar é melhor para plantar tal coisa, aí a gente aprendeu esse negócio tipo nos lugar onde tem (não compreensível) não serve muito para tal coisa, as grotas assim um monte de coisas.

Entrevistadora: Então o que você aprende aqui, nas aulas de Geografia aqui, você aplica na sua comunidade?

José: Em partes.

Entrevistadora: Em partes? Por que em partes?

José: Porque aqui a gente aprendeu a mexer com GPS esses trem assim, a gente não tem como mexer com isso lá na comunidade, mas agora mexer com o clima tipo aqueles negócio que mede os milímetros de água e tal isso aí tem até como a gente conseguir fazer em casa pra gente saber o tanto de milímetro que choveu na devida área e tal, qual melhor lugar pra você fazer tal coisa, é tipo qual tipo de árvore que é mais adequada para aquele lugar, então em partes né!?

Entrevistadora: E assim tem algum conteúdo de Geografia que você não estudou e que queria estudar nesse primeiro ano agora do Ensino Médio?

José: Num sei, deixa eu ver aqui.

Entrevistadora: Algum tema da Geografia?

José: Eu acho que não, abrangeu?, abrangiu né!? até mais do que eu pensei sabe... Porque nas outras escolas a gente aprende Geografia é mais capitalismo esses negócio assim que não tem nada há ver, aqui aprendeu sobre rocha, mexer com GPS, conhecer as árvores de cada ambiente e não sei o que, mais alguma coisa que eu queria eu acho que não tem nada de Geografia. Ah, a coisa que eu queria aprofundar mais é no GPS, porque a gente mexeu com GPS só uma vez só, a gente não chegou nem a pegar nele pra saber a gente ia caminhando e o professor que marcava os pontos, aí tipo eu queria aprender mais como é que utiliza pra você aprender, eu queria aprender como é que você sabe marcar os pontos, sabe mais pra que tanto aqueles pontos ali no GPS pra que serve, a gente sabe que serve para alguma coisa, mas eu queria aprofundar assim.

Entrevistadora: Assim, quais são os conteúdos ou temas que você acha que são importantes de ser aprendido aqui no primeiro ano?

José: Conteúdo?

Entrevistadora: Ou temas? O que que você acha que é importante ser aprendido no primeiro ano?

José: Acho que tem de aprender mais capitalismo, as rocha também é importante, o GPS eu não sabia que era tão importante nunca tinha falado dele não mas GPS eu achei muito interessante, é por isso que eu queria que fosse mais aprofundado, mais que esses capitania, capitania eu acho que nem era tão muito importante já que no ensino fundamental você já aprendeu muita coisa sobre isso aí no ensino médio você podia fazer só uma revisão e focar mais em coisa que você não sabe entendeu Pra mim que era mais importante.

Entrevistadora: E quais são assim esses temas que você não focou no ensino fundamental e que você queria aprofundar aqui no primeiro ano? Além do GPS, das rochas...

José: Num sei, saber mais sobre esse negócio da terra ácida que eu não sabia, sobre pra que que serve cada, como é que chama, tipo cada árvore porque que elas tem folhas demais, porque que parece seca e não é. Aí a Geografia estuda esses negócio e eu queria aprofundar nisso aí.

Entrevistadora: Você sabe como são escolhidos os conteúdos que você estuda durante o ano?

José: Não.

Entrevistadora: Não? Porque assim, você estudou sobre o solo, sobre o GPS, sobre a questão dos tipos de árvores da vegetação. Você sabe como esses conteúdos eles são escolhidos?

José: Eu acho que eles são escolhidos, tipo assim, porque como vem gente de todos os lugares eles pega uns conteúdo que vai ser, os conteúdo que eles acham que pode tá explicando na escola alguma coisa relacionada aquilo, porque naqueles conteúdos que eles colocou já coloca coisa nova para já ir encaixando tudo. Não sei bem se é assim não.

Entrevistadora: Mas assim você gostaria de participar desse processo de escolha dos conteúdos que você vai aprender?

José: Gostaria, porque tipo assim, a gente podia aprender, coisa que a gente já sabia não precisava tanto de ficar focando só naquilo entendeu, aí a gente passa pra coisas pra gente ir aprofundando mais na matéria, é melhor pra gente ter conhecimento daquilo.

Entrevistadora: Agora a gente vai entrar na categoria território, o que é território para você?

José: Território pra mim é o lugar onde você vive, onde você, onde você vive eu acho, tipo assim a casa é o território, num é a escola aqui é o território; só que não é aquele território competitivo é um território coletivo.

Entrevistadora: Como que é um território competitivo?

José: É tipo essa que é minha área e você não pode entrar é só eu, aí se você entrar aqui nós vai brigar, agora o território coletivo é igual a gente fica aqui lá dentro dos quarto mesmo tem as cama todo mundo junto, ninguém reclama de ninguém e tal, é isso aí.

Entrevistadora: E você acha que o território é importante para as pessoas que vivem, trabalham e moram no campo?

José: Sim, porque para quem mora no campo o território é mais importante do quem vive nas cidades grandes né!? porque quem mora no campo tem que ter um território bom assim para ele ter o plantio para ele conseguir manter no campo, pra não precisar de ir para cidade caçar trabalho, eu acho que no campo o território é mais importante.

Entrevistadora: Então no território o campo é mais importante porque o agricultor precisa do território?

José: Tipo o território do campo é mais importante o coletivo também não é tão competitivo não, porque o território do campo é assim uma terrinha pouca para cada um.

Entrevistadora: Pra você José o território é importante?

José: Pra mim, sim.

Entrevistadora: Sim? Por que que é importante?

José: O território é importante porque é bom a gente ter as coisas da gente, igual o território, se a gente não tiver um território que a gente pode falar que é da gente mesmo sendo competitivo mas é da gente, aí a gente vai ter de ficar em terras dos outros aí vai ficar ruim né!? não vai dar certo, vai depender de outras pessoas para sobreviver. Eu não tô falando coisa com coisa eu acho.

Entrevistadora: Não, tá maravilhosa sua entrevista pode ficar tranquilo. E assim sobre a questão do território na escola, o que que você acha que é importante você aprender na escola aqui na EFA?

José: Eu acho que é importante a gente aprender o território aqui na EFA pelos motivos assim, a EFA é um lugar grande então cada lugar aqui então cada canto desse aqui tem uma área diferente que você consegue fazer coisas diferentes, igual ali tem o campo você sabe que no

campo não tem condição de plantar nada, agora aqui pra cima você sabe que tem terras, aqui na escola tem terras ácidas e tem lugar melhor para o plantio e tal, aí o território para gente que mora no campo é bom a gente aprender isso porque quando chega em casa pode por em prática usando os conhecimento que a gente aprendeu aqui.

Entrevistadora: Então você falou da importância da categoria território ser aprendida no primeiro ano e ela foi trabalhada durante o ano, esse ano letivo ela foi trabalhada, o professor trabalhou, explicou sobre a questão do território?

José: Explicou um pouco.

Entrevistadora: Explicou um pouco? Você lembra o que que ele explicou sobre o que é um território?

José: Explicou no começo do ano, eu não lembro direito não. Território? Acho que ele não explicou não, explicou foi... Território não lembro.

Entrevistadora: Explicou alguma questão que envolvia território, territórios de agricultores, ou de outras pessoas, outras comunidades tradicionais?

José: Eu acho que ele explicou território dos indígenas, os indígenas eles tinham lá o território deles lá o jeito deles usar o território deles lá não era igual o que a gente usa aqui sabe, tipo planta um negócio aqui, um outro acolá, eles faziam tipo como é aquele negócio que tem rotação eu não lembro nome.

Entrevistadora: Plantio circular?

José: É é, uma rotação faziam tipo piquete de vaca, fazia plantio circular, vou falar assim então, eles plantava aqui nesse tal lugar e colhia isso e ia para outro lugar, aí quando eles tava plantando em outro lugar, nesse lugar que eles tinha plantado volta a nascer naquele mesmo território deles aí não passa pro território da outra tribo vizinha e consegue ter os seus mantimentos normal sem precisar de muito esforço. Eu acho que foi isso que ele explicou.

Entrevistadora: Você conhece algum conflito territorial aqui no Vale do Jequitinhonha?

José: Os eucalipto, eu acho.

Entrevistadora: Então o eucalipto é um conflito?

José Isso.

Entrevistadora: Na sua comunidade tem algum conflito territorial?

José: Conflito territorial? Assim se tiver é pouco, mas é por gente da família. Entendeu? Tipo o pai morreu e deixou o território lá, aí tal pessoa quer essa parte, a mesma pessoa que aquela e coisa e tal, aí entra aquele conflito de briga pra ver quem vai conseguir ficar com aquele pedaço melhor da área.

Entrevistadora: Além dessa questão de conflito territorial de terra entre família, tem alguma disputa territorial entre outras pessoas além desse conflito entre família?

José: Não na comunidade não.

Entrevistadora: O que você acha da monocultura do eucalipto no Vale do Jequitinhonha?

José: Eu acho assim que essa monocultura veio mais pra atrapalhar, entendeu, porque eles vieram aí falando que ia ajudar, aí quem mora aqui no Vale do Jequitinhonha, mais pras chapada acreditou que ia melhorar, que ia dar mão de obra e tal aí acreditou neles, aí eles começou a

plantar e aí começou a acabar a água, acabar o lugar que eles tinha para colocar o pasto e tudo, acabou que vai degradando tudo até o solo mesmo.

Entrevistadora: Você acha que essa monocultura causa problemas para as pessoas e para o meio ambiente?

José: Causa, causa porque para as pessoas causa mais porque eles tiveram de sair da chapada onde que eles moravam que era na chapada e nas grotas, território deles assim na chapada e nas grotas. Morava na chapada e os gado na chapada, plantava nas grotas perto da beira de rio pra ter plantio melhor; aí com a vinda dos eucalipto eles tiveram de mudar pras grotas, levar seu gado pras grotas e ainda plantar, com isso o território deles foi diminuindo o espaço foi diminuindo, aí não tinha espaço nem pra eles, nem pro gado e nem pro plantio, isso que o eucalipto fez com muita gente saindo da zona rural indo pra cidade pra caçar emprego. Então eu acho que o eucalipto é assim um, e tem mais quem trabalha com apicultura e esses negócios, o eucalipto como tem ele dá flor só que tem muito agrotóxico esse trem, então pra quem trabalha perto de eucalipto perde muita abelha, porque a abelha vai na flor do eucalipto e acaba sendo contaminado e acaba prejudicando todo povo.

Entrevistadora: E para o meio ambiente assim?

José: Pro meio ambiente também ele não é muito favorável não, porque ele suga muita água, e a água que ele pega é a água dos lençóis freáticos que a raiz dele é funda, aí acaba degradando o solo, o ar eu não sei certo o ar não, eu não posso falar muito do ar não mas o solo ele degrada o solo e acaba com a água, o espaço também que ele ocupa muito espaço, as matas nativas que tinha, essa mata que produz o oxigênio, aí desmatou as matas nativas para por o eucalipto e os eucaliptos não produzem tanto oxigênio assim porque eles tem agrotóxico e acaba os agrotóxicos prejudicando a saúde das pessoas que moram perto. Eu acho isso.

Entrevistadora: Você conhece ou acha que existe algum conflito entre agricultores e a monocultura, a empresa de eucalipto?

José: Conflito, o conflito que eu acho que tem é mais pela plantação de eucalipto nas nascentes porque os agricultores, como os eucaliptos já tomou conta da chapada eles moram na beira de rio então começaram a (...) muito o rio e como eles começaram a plantar o eucalipto nas nascentes começa a puxar a água das nascentes e os agricultores que precisam da água ficam sem água por causa da monocultura do eucalipto. Então o conflito que eles enfrentam é esse, ter que ir pra cidade pra caçar um direito de tirar os eucaliptos daquele lugar e não desmatar as matas nativas da nascente porque acaba prejudicando tanto os animais que moram na floresta, quanto as pessoas e quanto o solo onde eles plantaram né!

Entrevistadora: Oh José, você já vivenciou ou ficou sabendo de algum conflito desses de agricultor e a monocultura, a empresa de eucalipto?

José Já.

Entrevistadora: Já vivenciou ou já ficou sabendo?

José: Já fiquei sabendo, fiquei sabendo lá na Lagoa porque na Lagoa eles tem um distrito, é um distrito menor, aí a cidade é construída em volta da lagoa né! aí eles começaram a plantar eucalipto ao redor da lagoa toda, essa lagoa abastece a cidade e mais duas cidades vizinhas agora a lagoa secou por causa que os eucaliptos puxou a água toda e os moradores tá sem água e aí eles correm na justiça para tirar os eucaliptos de lá, e mesmo assim não consegue tirar porque eles mataram a mata nativa e plantaram na beira da lagoa.

Entrevistadora: A comunidade chama Lagoa por causa da lagoa que tinha?

José: É chama Lagoa Grande.

Entrevistadora: E agora não tem a lagoa mais por causa da ...

José: Lagoa tem só que ela não tem água, a água secou tudo.

Entrevistadora: E os moradores estão sem água?

José: É tem que pegar água no caminhão pipa.

Entrevistadora: E desde, você sabe mais ou menos desde quando eles estão sofrendo essa questão de falta de água?

José: Eu não tenho base, assim falta de água tem uns dois anos eu acho mas pra secar mesmo acho que foi ano passado que secou, secar de tudo.

Entrevistadora: Oh José eu quero te agradecer demais pela sua entrevista, muito obrigada. Foi muito rica sua fala.

ANEXO D: Entrevista do Estudante João

Entrevistadora: Então agora eu vou começar a entrevista com o aluno João, aluno da EFA de Veredinha. João, as perguntas elas vão estar divididas em tópicos, o primeiro tópico é sobre o ensino de Geografia na Educação do Campo, a primeira pergunta: o que é Geografia para você?

João: A Geografia estuda o espaço, como a gente se localiza no espaço, acho que é isso.

Entrevistadora: Como a gente se localiza no espaço?

João: Tipo a matéria, como tá a natureza essas coisas assim, nesse contexto.

Entrevistadora: Entendi. Você acha que é importante aprender Geografia?

João: han han.

Entrevistadora: Por que é importante aprender Geografia?

João: Porque você tem dimensão de como é a natureza, a localização norte, sul, leste, oeste; essas coisas assim desse jeito.

Entrevistadora: E só a natureza o ser humano também não entra não?

João: Também, só que eu sou contra o ser humano também.

Entrevistadora: Por que você é contra o ser humano?

João: Sei lá, o ser humano é um bicho esquisito, sou antissocial.

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender Geografia numa educação do e no campo?

João: Porque por exemplo, quando você estuda Geografia a Geografia de verdade, você tem a dimensão de uma área se vai usar no plantio por exemplo, você tem a dimensão da área quanto você vai usar, você vai ter como calcular aquele espaço, olhar observar, olhar o bioma coisas assim pro plantio no meu caso né?!

Entrevistadora: É só essa questão do plantio, que a Geografia serve?

João: Não, serve para um monte de coisa, tipo assim, serve para tu se localizar se você chegar a se perder na mata dá para se localizar pela Geografia, se você aprendendo Geografia da para você observar o índice de chuva, essas coisas assim.

Entrevistadora: Qual a importância de aprender Geografia na educação do e no campo no Vale do Jequitinhonha?

João: Aqui na escola a gente aprende a Geografia do nosso Vale, porque não sabia o que era cerrado, aqui que eu fui descobrir o que é isso, a nossa vegetação tem nome próprio essas coisas assim.

Entrevistadora: Você é de onde, qual que é sua comunidade?

João: Capelinha Córrego João

Entrevistadora: Ah, Corrego Joao, lá é qual vegetação, é parecida com a daqui da EFA?

João: Lá é Semi-Mata Atlântica.

Entrevistadora: Semi-Mata Atlântica, aí você chegou aqui e viu a diferença?

João: Completamente. Só que eu não morei lá, morei o Veredinha, perto de Minas Novas e no Talupe.

Entrevistadora: E todos esses lugares tinha a vegetação era diferente?

João: Todos. Em nenhum lugar, tipo, para você olhar você não vai, nenhuma vegetação é igual a outra, é parecido mas não é igual.

Entrevistadora: E você entendeu por que que cada lugar tem uma vegetação diferente?

João: Agora sim.

Entrevistadora: Agora sim?

João: Porque cada lugar tem características diferentes, de umidade, de preservação, até a ação do homem no caso.

Entrevistadora: Qual que é o significado de aprender Geografia na Escola Família Agrícola de Veredinha?

João: Não sei, num faço nem ideia.

Entrevistadora: Por que que é importante aprender Geografia aqui na área?

João: Porque aqui a gente aprende Geografia no contexto da gente, não aquela Geografia distante, tipo bioma mata atlântica eu mesmo nem sabia o que que era mata atlântica, eu fui descobrir aqui. Porque aqui ele levou a gente para aula de campo explicou sobre, depois levou nós para aula de campo sobre umidade essas coisas assim no nosso dia-a-dia.

Entrevistadora: Então é uma Geografia que faz mais sentido para você?

João: Isso, completamente.

Entrevistadora: Não é aquela Geografia do livro didático que você vê aquelas imagens, os biomas e não consegue visualizar no seu lugar?

João: É porque aqui nem o livro didático a gente não usa, tem o livro didático mas não chegou a usar, a gente usou mais para ver nome e essas coisas assim, o mais a gente ficou mais na explicação.

Entrevistadora: Aí é mais explicação do professor e leva vocês para ver as áreas?

João: Isso, tipo mês passado a gente teve uma aula, a gente subiu lá em cima olhando a vegetação.

Entrevistadora: Aí lá a vegetação é parecida com aqui ou é mais diferente?

João: Lá no alto é diferente do que na baixada, tem mais umidade a vegetação tá mais verde, tá mais grossa até porque tem mais umidade, do que lá em cima que tá seco.

Entrevistadora: Entendi, eu tô aprendendo também João com você. Os conteúdos de Geografia aprendidos aqui na EFA são aplicáveis na tua vida e na sua comunidade?

João: Totalmente.

Entrevistadora: Totalmente, como? Dá um exemplo.

João: Como eu falei na época de plantio mesmo, determinar como a gente vai plantar se vai ser necessário a gente adubar mais essas coisas assim.

Entrevistadora: Aí a gente aprende sobre as estações do ano?

João: Estações do ano, a umidade, tipo esse ano choveu bem mais do que ano passado, atrasado, não tem nem comparação, aí foi possível plantar mais cedo.

Entrevistadora: Então o que o professor de Geografia ensina aqui você consegue levar e aplicar na sua comunidade?

João: (concordância) hum hum.

Entrevistadora: Há algum conteúdo de Geografia que você ainda não estudou e gostaria de estudar?

João: Não.

Entrevistadora: Esse ano, aqui no primeiro ano do ensino médio?

João: Não

Entrevistadora: Algum tema assim que você queria ter estudado mas ainda não estudou?

João: Não... tem, a formação das estrelas.

Entrevistadora: Formação das estrelas, você acha interessante essa questão?

João: Demais

Entrevistadora: Astronomia, é interessante mesmo. Agora a gente vai entrar no tópico de escolha dos conteúdos. Quais os temas e/ou conteúdos você acha que são importantes de serem aprendidos no primeiro ano, é o ano que você está estudando atualmente?

João: Vegetação, tipo nós estudou, a história do Vale do Jequitinhonha entrou um pouco na Geografia porque foi por conta de que vivia num buraco, Capelinha, surgiu porque era num buraco aí conseguia ver quem vinha de todos os lados para não ser atacado.

Entrevistadora: Quem que conseguia ver isso? Eram os índios?

João: Não, era um português, como que era o nome dele É o nome da escola lá de Capelinha...

Voz não identificada: Eu esqueci

Entrevistadora: Manoel Luís Pego?

João: Isso, aí o filho dele foi e fez uma capela pro pai dele que morreu, aí que surgiu Capelinha.

Entrevistadora: Quais outros temas, assim?

João: Nunca parei para pensar. Ah, teve mais, vulcão negócio de placa tectônica, teoria das placas tectônicas; o surgimento do mundo, do planeta Terra no caso, e um pouquinho mais de astronomia que eu queria ver mas nós não viu.

Entrevistadora: Você sabe como esses conteúdos são escolhidos?

João: Na nossa turma foi escolhido por tipo, por votação.

Entrevistadora: Votação?

João: O Téo, ele levou os conteúdos para sala e a gente ajudou a escolher

Entrevistadora: Então ele levou os conteúdos que ele já tinha planejado antes, aí vocês escolheram?

João: Aí a gente ajudou a escolher. Fez isso em todas as matérias dele.

Entrevistadora: Aí foi votação, todo mundo levantava a mão, a maioria?

João: A maioria escolheu os temas sabe, num teve um grupo quis uma coisa e outro não. Foi unanimidade da sala.

Entrevistadora: Entendi. E você escolheu os temas que fazia sentido, os que queriam estudar ou os que faziam sentido na sua propriedade familiar ou na comunidade?

João: Nunca parei para pensar nisso não, o que eu achava interessante.

Entrevistadora: O que você achava interessante?

João: (concordância) hum, hum.

Entrevistadora: Então você participou de todo esse processo, você sempre quer participar desse processo de escolha dos conteúdos?

João: Aí é bom, deixa a aula mais interessante.

Entrevistadora: Na Geografia, a gente tem uma importante categoria, são quatro importantes categorias: o espaço geográfico, o território, a paisagem...

João: Três a gente já estudou.

Entrevistadora: Que foram quais?

João: O espaço geográfico, que foi logo no início do ano, território que foi na época do Vale do Jequitinhonha que ele puxou para o território nosso, e paisagem.

Entrevistadora: Paisagem, e tá faltando um não tá? Lugar?

João: Lugar também nós viu. Foi antes de paisagem só que eu não lembro não.

Entrevistadora: Na minha pesquisa eu vou focar na categoria território. Aí agora eu vou fazer algumas perguntas sobre essa categoria território para você. O que é um território para você?

João: Território é tipo onde a gente mora, onde a gente localiza, o ser humano no caso eu vivo. O território é todo espaço onde a gente mexe, cuida, é nosso território.

Entrevistadora: Você acha que o território é importante para as pessoas que vivem, trabalham e moram no campo?

João: Muito importante, porque tipo se ele não tem alimentação, não vai ter de onde a gente tirar o nosso sustento, e é isso.

Entrevistadora: Para você, João, o território é importante?

João: Sim

Entrevistadora: Por que?

João: Eu mexi a minha vida toda no campo, a única coisa que sei fazer nessa vida é campo, mexer com terra, então para mim sem terra num sei nem o que que eu ia fazer da vida, literalmente.

Entrevistadora: Quanto à categoria geográfica território, você acha que é importante aprender no primeiro ano?

João: Sim.

Entrevistadora: Por que?

João: Porque aí você já vai tendo uma dimensão do que você precisa melhorar no seu território, o que você tem direito do seu território, porque é direito e lei. E tem mais um monte de coisa só que eu não lembro agora não.

Entrevistadora: É direito ter o território?

João: É, é direito de todo homem a ter seu território.

Entrevistadora: E para o camponês?

João: Pro camponês também tem, porque tem tipo quilombola, o direito dos quilombolas não é mais é diferente do nosso que não é comunidade quilombola, aí tem as comunidades tradicionais, que nós tem documento que deu o maior trabalho.

Entrevistadora: Aí os quilombolas são comunidades tradicionais né!?

João: Hum, hum, tem os vazanteiros mais um bocado de coisa, só que eu não lembro tudo não.

Entrevistadora: Geraizeiros?

João: Isso.

Entrevistadora: Você acha que essa categoria geográfica foi ou é trabalhada de alguma forma lá na EFA Veredinha?

João: É.

Entrevistadora: É?

João: Foi um dos temas que mais o Téo explicou.

Entrevistadora: Você pode falar alguma coisa que ele explicou?

João: É porque, tipo assim, ele era, ele estudava na comunidade quilombola, né!?, aí ele explicou muito sobre a cultura da comunidade quilombola, o território que é direito deles; tem uma lei que chama, que fala se eu num me engano que se a pessoa vive no território há dois anos ele tem direito, acho que é isso, à ter o território, acho que é isso. Mais um bocado de coisa, só que eu não lembro, eu tô com tanta coisa na cabeça.

Entrevistadora: Você conhece algum conflito por território no Vale do Jequitinhonha? Qual?

João: Eucalipto.

Entrevistadora: O de eucalipto?

João: Da chapada.

Entrevistadora: Como que é esse conflito?

João: É porque dizem, dizem não, a madeiraira quando veio o governo deu as terras devolutas, e não era terra devolutas era terra que o povo soltava o gado, que era a chapada era comunitária, todo mundo soltava os gados lá. Aí o governo deu para as empresas plantar eucalipto, aí hoje tenta retomar essas terras, só que até hoje não deu nada não.

Entrevistadora: Na sua comunidade tem algum conflito de território?

João: Tem, mas é por água.

Entrevistadora: Por água?

João: É porque tinha nossa nascente, que era dentro do território do meu bisavô, aí eles foram e plantaram eucalipto, compraram a terra e plantaram eucalipto ao redor quase dentro da nascente, tem raiz que chega dentro da nascente, aí a água secou. Aí nossa comunidade agora conta só com duas nascentes, e ela não é suficiente para abastecer nossa comunidade.

Entrevistadora: E como que vocês assim articulam esse conflito contra a empresa de eucalipto?

João: Teve três processos, nenhum deu em nada, a empresa ganhou dois e o outro ainda tá correndo, que foi recorrido duas vezes, aí ele tá correndo de novo.

Entrevistadora: O que você acha da monocultura do eucalipto no Vale do Jequitinhonha?

João: É a maior proqueira que existe, vai (não audível)

Entrevistadora: Por que você acha isso?

João: Primeiro o eucalipto nem daqui não é, segundo só serve para chupar a água, e terceiro se eles plantasse eucalipto e não usasse *aldrin*, e esses produtos químicos era uma coisa só que os produtos que eles usam para controle de praga afeta a região toda, tem região mesmo que tá tomando veneno puro.

Entrevistadora: Acha que essa monocultura causa problema para as pessoas e para o meio ambiente?

João: Com certeza.

Entrevistadora: Quais são os problemas assim para as pessoas?

João: Para as pessoas são a utilização dos venenos como eu falei que afeta a saúde, o ar que polui, a destruição do bioma, que é mais para o lado ambiental, que é (palavra não audível) que eu odeio o ser humano; tipo destrói o bioma, você não vai ver a natureza debaixo do pé de eucalipto, você não vai o bioma uma biodiversidade debaixo de um pé de eucalipto; e outra também que onde eles plantaram eucalipto era mata virgem, soltava gado só que a mata tava preservada, só que hoje em dia eles derrubaram tudo pra plantar eucalipto. A maioria do nosso bioma foi destruído.

Entrevistadora: E os animais?

João: Fora que tem os animais também, porque onde não tem alimento eles vão caçar na nossa, tipo vão invadir o nosso espaço no caso que era deles e agora é nosso. Aí eles vão invadir esse espaço eles vão atrás de alimento que não tem mais na floresta, não tem floresta.

Entrevistadora: Você acha que existe algum tipo de conflito territorial, entre a monocultura de eucalipto, a empresa e os agricultores?

João: Com certeza.

Entrevistadora: Existe? Pode citar?

João: O da nossa comunidade por conta da nascente, o da comunidade de Veredinha por conta da nascente e dos pés de pequi que eles cortaram, e eu acho que tem um em Turmalina também se eu não me engano.

Entrevistadora: Que comunidade de Veredinha?

João: A comunidade Ribeirão Veredinha.

Entrevistadora: Você tem algum...

João: É Wesley daqui da sala, da turma.

Entrevistadora: **Você já vivenciou ou ficou sabendo de algum conflito ou relato de conflito entre agricultores e a monocultura de eucalipto?**

João: Daqui da escola mesmo, nós ficamos sabendo que a madeireira enterrou, se eu não me engano, cinco caminhão de *aldrin* um produto que foi proibido perto de uma nascente, aí a escola entrou com um processo contra a madeireira, se eu não me engano acho que é isso.

Entrevistadora: **Eles enterraram você sabe por que, por que enterraram perto da nascente?**

João: Porque é proibido né!? aí como eles tinham comprado muito, tinham estocado para usar, como foi proibido eles fez enterrar (palavra não audível)

Entrevistadora: **Além desse relato, você vivenciou o seu na sua comunidade?**

João: O da nossa nascente. Que esse da nascente não é da comunidade que eu moro agora, é da minha antiga comunidade que é Poço das Antas.

Entrevistadora: **E na sua atual comunidade tem algum conflito com a madeireira, a empresa de eucalipto?**

João: Não porque o povo de lá é tudo madeireiro.

Entrevistadora: **Ah, eles plantam eucalipto para empresa?**

João: E vende pra empresa, pra madeireira. Porque onde não é eucalipto é café, nós é caseiro de lá.

Entrevistadora: **Vocês são caseiros de uma fazenda grande?**

João: De eucalipto e de café, o dono do café Jequitinhonha, do (não audível)) Jequitinhonha.

Entrevistadora: **Como que você se sente nessa situação assim?**

João: Eu não posso fazer nada, eu não tenho muito o que fazer. O cara é rico não adianta, falar com ele eu vou ser mandado embora e eu preciso do serviço, então lascou né!?

ANEXO E: Entrevista da Estudante Mariana

Entrevistadora: A pesquisa está dividida em tópicos, a primeira é sobre o ensino de Geografia na Educação do Campo. O que é Geografia para você??

Mariana: Que estuda o relevo, o espaço.

Entrevistadora: Isso, mas além do relevo e do espaço, mas a Geografia estuda outras questões além disso Estuda também as relações do ser humano com o espaço, como que é?

Mariana: Estuda, como que eu vou te explicar, ah eu não consigo explicar tipo assim, na minha opinião estuda o espaço assim como as pessoas habitam, tipo isso entendeu?

Entrevistadora: Entendi, como as pessoas se relacionam com o espaço. Você acha importante aprender Geografia?

Mariana: Sim, muito importante porque no futuro a gente pode precisar sabe, tipo assim, na minha comunidade, muitas pessoas não sabem o que é Geografia porque não estudaram e a gente pode aprender, pode passar para eles.

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender Geografia na Educação do Campo?

Mariana: Nossa!

Entrevistadora: Igual você está aqui na escola do campo, qual que é a importância de aprender Geografia aqui?

Mariana: Aqui é importante porque tipo na agricultura eu acho que relaciona muito com Geografia, por causa das áreas, do ambiente, do espaço.

Entrevistadora: E no Vale do Jequitinhonha, qual que é a importância de aprender Geografia aqui no Vale do Jequitinhonha?

Mariana: Aqui no Vale?

Entrevistadora: Assim porque que é importante aprender Geografia aqui no Vale do Jequitinhonha?

Mariana: Porque aqui um Vale que é muito explorado né! aí as pessoas falam que aqui, praticamente as pessoas falam que aqui nem é vale da riqueza é da pobreza, aí a gente pode estar estudando eu acho que é importante pro conhecimento das áreas, do espaço e mostrar para as pessoas que não é o que eles pensam.

Entrevistadora: Ter novas perspectivas né!?

Mariana (concordância) han, han

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender Geografia aqui na Escola Família Agrícola de Veredinha?

Mariana: Igual eu te falei é importante pra área técnica a gente precisa muito da Geografia, por causa das matérias, até essas três tá associado nas matérias tipo agroindústria, território rural. Associa a Geografia com a outra e a gente precisa pra aprender.

Entrevistadora: Então você acha que é importante aprender Geografia aqui na EFA por causa do curso profissionalizante?

Mariana: Isto.

Entrevistadora: Além dessa questão do curso profissionalizante pra você, sem ser aluna a estudante do curso profissionalizante, pra você porque que é importante aprender Geografia, o que você leva da Geografia além do lado profissional pra sua comunidade?

Mariana: Igual eu te falei, porque tipo assim, como um exemplo lá na casa da minha avó elas são idosas aí vai muita gente fazer pesquisa sobre áreas, sobre a terra e tal e elas não sabem como explicar e a gente pode tá aprendendo para passar pra elas né!? e pras pessoas que não sabem.

Entrevistadora: Os conteúdos aprendidos são aplicáveis na sua vida cotidiana na sua comunidade?

Mariana: Geralmente sim.

Entrevistadora: Então o que você aprende aqui você consegue aplicar ou vivenciar lá na sua comunidade?

Mariana: Han, han, teve até uma, nem faz muito tempo acho que foi esse ano, foi uma menina lá acho que ela faz num sei mas ela também mexe com Geografia esses negócios, aí ela tava fazendo o curso ela tava indo na casa das pessoas pra fazer pesquisa sobre terras, território, medição essas coisas assim, aí ela me convidou para ir com ela, aí é bem como eu posso falar é bem venerável o passado pra lá.

Entrevistadora: Então com essa experiência dessa menina que foi lá fazer uma pesquisa de Geografia você se interessou pela Geografia?

Mariana: Tipo eu interessei muito, porque a gente aprende muitas coisas que a gente não sabe, acho muito interessante aprender a descobrir o espaço, sobre as áreas é muito interessante.

Entrevistadora: E ainda mais interessante que você estuda a teoria e vê a teoria na prática no espaço geográfico?

Mariana: Realmente.

Entrevistadora: Há algum conteúdo de Geografia que você ainda não estudou ou ainda gostaria de estudar do primeiro ano?

Mariana: Que eu lembro não.

Entrevistadora: Não existe nenhum tema da Geografia que você estudou ou que você não estudou e gostaria de estudar?

Mariana: Assim, possa que exista mas no momento eu não vejo, tipo eu já estudei fuso horário esses negócios eu já estudei mas eu tenho vontade de estudar de novo pra ter mais conhecimento.

Entrevistadora: Se você pudesse escolher, você queria estudar fuso horário aqui nesse primeiro ano?

Mariana: Sim, porque se a gente deixar para depois né! aí já é meio complicado.

Entrevistadora: Agora é sobre a escolha dos conteúdos, quais temas ou conteúdos você acha que são importantes serem aprendidos no primeiro ano?

Mariana: O fuso horário, que mesmo que algumas pessoas já estudaram, é relevo, altitude esses associados assim sabe, eu não tô lembrando de mais nenhum não.

Entrevistadora: Então fuso horário, relevo, altitude?

Mariana: Tem longitude também.

Entrevistadora: Você sabe como esses conteúdos são escolhidos, o que você estudou no primeiro ano agora, tá estudando ainda, você sabe como foi escolhido?

Mariana: (negativa)

Entrevistadora: Não Você gostaria de participar desse processo de escolha dos conteúdos?

Mariana: Gostaria.

Entrevistadora: Por que?

Mariana: Pra ter mais aprendizado, pra gente saber como é o processo de escolhimento.

Entrevistadora: Agora a gente vai entrar na questão da categoria território. O que é território para você?

Mariana: Ah eu falei antes, eu acho que território é o espaçamento, o território onde a gente vive assim. (risos)

Entrevistadora: É isso mesmo. Então território é onde a gente vive?

Mariana: É o território onde a gente vive, tipo aqui na EFA que tem o território, como que eu vou falar, tipo a terra onde a gente vive.

Entrevistadora: Você acha que o território é importante para as pessoas que vivem, trabalhar e moram no campo?

Mariana: É importante porque se elas não saberem o que é o território e se elas não tiverem o território, pra mim na minha opinião eu acho que elas vão ser tipo nômade, não vai ter um lugar fixo de morar, de plantar, igual aqui na EFA.

Entrevistadora: Então sua família é de agricultores não é, então você acha que é importante eles terem um território fixo, um lugar fixo?

Mariana: Sim.

Entrevistadora: Por que que é importante ter esse território pra sua família?

Mariana: Porque, tipo assim, se você ficar mudando de um território pro outro eu acho que é já uma coisa muito ruim, porque tipo assim o que um território tem o outro não pode ter. Tipo aonde nós vivemos tá cheio assim com tudo que nós precisamos, tipo a terra, as águas, as mata ao redor.

Entrevistadora: E o que mais que tem lá que você gosta? O que mais tem no território da sua comunidade que você gosta?

Mariana: Lá tem um local assim que aqui na escola eu não vejo nenhum local assim, quer dizer aqui nessas regiões eu não vi nenhum local que tem um território lá que é tipo de coco sabe, aí é só plantação de coco é muito bonito e eu gosto muito de lá.

Entrevistadora: Essa plantação de coco ela é original, natural do lugar?

Mariana: É natural do lugar, ninguém plantou já cresceu lá.

Entrevistadora: E vocês colhem, como que é?

Mariana: Nós colhemos, tem muita gente que tira o palmito, que não é esses coquinho não é um coco é do mato mesmo.

Entrevistadora: É nativo mesmo?

Mariana: Nativo da região, ninguém corta fica lá aí na minha opinião acho que todo mundo gosta do lugar, ninguém corta que lá, trás alimentação pra muita gente igual palmito né!

Entrevistadora: Quem não gosta de palmito?

Mariana: Muito.

Entrevistadora: Pra você o território é importante?

Mariana: É.

Entrevistadora: É importante? Por que que o território é importante para Mariana?

Mariana: Essa pergunta a gente já não falou não? É importante igual eu te falei antes que o território é, se não tiver o território não é um lugar fixo pras pessoas viver nem nada, na minha opinião é isso.

Entrevistadora: Então pro agricultor é importante ter um lugar fixo??

Mariana: É, porque por exemplo se ele tem um território ali onde ele pode ficar e tem água, tem alimentação e possa que tem outro território que não tem assim já não tenha essas mesmas condições.

Entrevistadora: Você acha que é importante aprender sobre a categoria território no primeiro ano, nesse ano que você tá quase terminando?

Mariana: É importante pra gente (não compreensível)

Entrevistadora: O que que é importante aprender sobre o território no primeiro ano?

Mariana: É importante né! aqui na escola, aqui na EFA a gente vai precisar, por exemplo no terceiro ano os meninos que estuda pelo aprendizado de PPJ aí eles precisa do estudo de território, aí a gente precisa já tá aprendendo aqui, pra tá preparado lá na frente pra saber como é que vai ser.

Entrevistadora: Então, aprender sobre a questão território no primeiro ano pra chegar no terceiro ano com o projeto profissional já é importante?

Mariana: Já, é muito importante porque se a pessoa ela não aprender sobre o território aqui, tipo, no terceiro ano já vai ficar muito acumulado e ele não vai ter na cabeça como vai acontecer como é o território da implantação do projeto, aí já vai ser bem...

Entrevistadora: Você acha que é importante saber, conhecer e saber bem sobre o território que a gente tá estudando?

Mariana: É muito importante.

Entrevistadora: Você acha que essa categoria território é trabalhada de alguma forma na EFA, ou foi trabalhada de alguma forma na EFA durante o primeiro ano?

Mariana: Acho que sim.

Entrevistadora: Foi? Em algum momento durante as suas aulas de Geografia esse ano foi trabalhado a questão, a categoria território?

Mariana: Não, num foi trabalhado território não.

Entrevistadora: Em nenhum momento foi trabalhado o território, o tema território não foi trabalhado?

Mariana: Não, o tema território não foi trabalhado.

Entrevistadora: Você conhece algum conflito de território no Vale do Jequitinhonha?

Mariana: Acho que não.

Entrevistadora: Disputas territoriais?

Mariana: Sim, lá na comunidade onde eu vivo tem, vou falar parente, que brigam por território pra dividir o território.

Entrevistadora: Mas eles brigam entre si, ou brigam com outro agricultor maior que quer a terra?

Mariana: Não, brigam entre si. Por exemplo eu e tu, nós é irmã, aí por exemplo tem o território, o território é nosso aí eles ficam brigando para dividir, qual território vai o ter um poço, a quantidade.

Entrevistadora: Além dessa disputa por território entre família você conhece outro conflito territorial ou já ouviu falar?

Mariana: Não.

Entrevistadora: Na sua comunidade tem algum conflito territorial?

Mariana: Não, só esse mesmo que eu te falei.

Entrevistadora: O que você acha da monocultura do eucalipto no Vale do Jequitinhonha?

Mariana: Eu não acho uma boa ideia não, porque tipo assim, tá acabando com as águas das regiões e tá tomando as reservas nativas das comunidades, tipo na nossa mesma tá plantando eucalipto ao redor as águas tão cabando tão secando e tá acabando com tudo.

Eu acho que o medo das pessoas é acabar com as reservas que tem lá tipo a do coco que eu te falei, que eu acho que na região que eu nunca vi um lugar que eu já tenha visto que nem lá, e tem muita gente eu mesma fico com medo deles plantar eucalipto em torno da comunidade e já tá pertinho assim.

Entrevistadora: Você acha que essa monocultura causa problemas para os seres humanos?

Mariana: Sim, gera problema porque tipo a monocultura ela precisa de muita água e nós também precisamos da água, o eucalipto tá praticamente sugando toda a água que tem na nossa região, tem muita gente que precisa da água e já não tá tendo condições de tê-la por causa da monocultura.

Entrevistadora: E pro meio ambiente?

Mariana: Pro meio ambiente também é importante porque tipo aqui tem essas reserva daqui, se plantar monocultura vai acabar com tudo sabe. E com certeza a monocultura tá tomando conta das região inteira praticamente de toda população.

Entrevistadora: Praticamente todas comunidades?

Mariana: Realmente tá né!, de todas comunidades, não tem um lugar que você vai que não vê eucalipto, todo lugar você vê a plantação da monocultura.

Entrevistadora: Você acha que há algum tipo de conflito territorial entre a empresa de eucalipto, a monocultura e os agricultores?

Mariana: Existe, tipo lá na Lagoa nós já conversamos sobre a monocultura na sala de aula, e teve um menino que estuda aqui na EFA que é morador da Lagoa Grande, lá teve briga entre a Aperam com os produtores por causa da monocultura, que tava tomando o espaço dos moradores, tomando a água e tava acabando com as plantações deles lá.

Entrevistadora: Você vivenciou ou ficou sabendo de algum conflito entre os agricultores e a monocultura, a empresa de eucalipto?

Mariana: Esse que eu acabei de falar.

Entrevistadora: E de algum outro relato você já ficou sabendo?

Mariana: Não, praticamente só da Aperam e de agricultores aqui a região que a Aperam fica plantando eucalipto nas regiões das pessoas assim e daqui uns dias ela tá tomando tudo.

Entrevistadora: Mariana, eu fico muito feliz com sua entrevista, muito obrigada.

ANEXO F: Entrevista do Estudante Francisco

Entrevistadora: Então Francisco, uma das primeiras perguntas sobre o ensino da Geografia da Educação do Campo, é sobre o que é a Geografia para você?

Francisco: Para mim o estudo da Geografia, para mim é o estudo do território né?! Estuda muito os territórios, as paisagens...

Entrevistadora: Então a Geografia para você é o estudo dos territórios, das paisagens do que mais?

Francisco: Para mim é estas mesmas pelo que eu tô lembrado é...

Entrevistadora: Você acha importante aprender Geografia?

Francisco: Sim.

Entrevistadora: Por que?

Francisco: Porque a gente precisa entender muito das coisas assim né? Tipo a Geografia que estuda muito as coisas das paisagens dessas coisas, dos territórios, pra gente que vai formar em técnico tem que entender muito de território também.

Entrevistadora: Então, como você está no primeiro ano agora né? Você vai formar em técnico, então você acha que é importante já começar a entender sobre a Geografia da região?

Francisco: Han han.

Entrevistadora: Por que você acha que é importante?

Francisco: Estudar Geografia?

Entrevistadora: É, da região aqui.

Francisco: Porque assim, tipo, se eu for fazer um projeto né?! aí eu já entendo mais da Geografia daquele local, da latitude, da altitude que têm, isto facilita bastante.

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender a Geografia na Educação do Campo?

Francisco: É importante assim, tipo é... se você vai fazer um projeto né?! aí se você saber da Geografia que fala muito de territórios é... facilita bastante né?! que você já vai tá entendendo daquela coisa né?! aí já facilita bastante para gente. No mais, é isso.

Entrevistadora: E assim, né? A gente falou da região do Vale do Jequitinhonha. Qual que é a importância de aprender a Geografia na Educação do Campo, aqui no Vale do Jequitinhonha?

Francisco: Qual o que?

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender a Geografia na Educação do Campo, aqui no Vale do Jequitinhonha? Igual a gente está numa escola do campo que é a Escola da Família Agrícola de Veredinha. Qual que é a importância de aprender Geografia aqui no Vale do Jequitinhonha?

Francisco: A importância de você saber mais das coisas, da altitude, tipo o Téo (professor) levou nós para fazer a aula de campo, foi falando a altitude que tava, nós tava com o GPS, aí foi falando né?! aí é bom a gente saber porque a gente já fica sabendo daquilo tudo, facilita bastante pra gente.

Entrevistadora: O que é, assim, aprender Geografia aqui na EFA de Veredinha? O que significa aprender Geografia aqui na EFA para você?

Francisco: É tipo saber dos territórios assim, tipo desse lado é o (nome de local não compreensível pronúncia) PPJ que tem, aí a gente já entender mais dos territórios que a gente pode usar.

Entrevistadora: Então aprender Geografia aqui no primeiro ano é importante para o projeto profissional lá na frente?

Francisco: É, eu acho que sim.

Entrevistadora: Por que que é importante?

Francisco: Porque ajuda você né, a conhecer mais dos territórios essas coisas assim, para você fazer um projeto bem feito você tem que entender do território também.

Entrevistadora: Os conteúdos de Geografia que você aprende aqui, ele são aplicados? Você consegue aplicar ele lá na sua comunidade ou na sua propriedade familiar?

Francisco: Por enquanto ainda não, porque ainda não terminou né, o primeiro, mais para frente creio que sim.

Entrevistadora: O que você estuda de Geografia aqui você não consegue levar né... o que você aprende Geografia é aplicável? Você consegue vivenciar o que você aprende aqui lá na sua propriedade familiar? Como? Um exemplo.

Francisco: Tipo assim, eu falei do território né? Se eu for fazer uma plantação e eu já entender do território ajuda bastante né, que aí vai ser melhor para fazer o plantio né?!

Entrevistadora: Realmente, tipo assim, há algum conteúdo de Geografia que você não estudou no primeiro ano que tem vontade de estudar?

Francisco: Não.

Entrevistadora: Não? Todos os temas, todos os conteúdos de Geografia?

Francisco: Não. Eu tenho vontade de aprender todos.

Entrevistadora: Por exemplo, que você tem vontade de estudar no primeiro ano? Um tema da Geografia que você lembra.

Francisco: Não tô lembrando não, eu tenho vontade de aprender os outros né?!

Entrevistadora: Quais são, assim, que conteúdos da Geografia que você acha que são importantes de serem aprendidos no primeiro ano, nesse primeiro ano que você está estudando agora?

Francisco: Sobre os territórios.

Entrevistadora: Sobre os territórios, por que sobre os territórios?

Francisco: Porque é o mais fácil para gente aprender no começo, porque depois a gente vai aprofundando mais nas outras coisas né?!

Entrevistadora: Você sabe como os conteúdos, vocês estudam sobre vários temas na Geografia durante o ano letivo, você sabe como eles são escolhidos?

Francisco: Não, como escolhe a gente não sabe não.

Entrevistadora: Não né?! Você gostaria de participar desse processo de escolha dos conteúdos?

Francisco: Tanto faz, eu não ligo muito não, o que eles escolher...

Entrevistadora: É? Não acha importante participar desse processo?

Francisco: É bom também né, para gente saber mais o que vai estudar, essas coisas.

Entrevistadora: Agora a gente vai entrar na categoria território. O que é território para você?

Francisco: Território? Território pra mim é tipo assim, você ter um território, pedaço de terra e você tem de entender sobre aquele local, daquele território que é seu. Para mim território é isso.

Entrevistadora: Você entender sobre o pedaço de terra que você tem?

Francisco: Para mim é.

Entrevistadora: Você acha que o território é importante para as pessoas que vivem, que moram e que trabalham do campo?

Francisco: Han han

Entrevistadora: Por que?

Francisco: Porque o território é importante para eles fazer o plantio deles, essas coisas né, colher o que comer, trazer para vender aqui também, no mais.

Entrevistadora: Então para você o território é importante?

Francisco: Sim.

Entrevistadora: Sim, por que?

Francisco: Pelo mesmo motivo, para mim ter meu território, tipo para mim fazer minha plantação, colher minhas coisas poder vender, é só mais essas coisas assim.

Entrevistadora: Você acha que aprender sobre o território no primeiro ano é importante?

Francisco: Sim porque a gente pode aprender mais e pode aprofundar nos outros anos né?!

Entrevistadora: Você acha que essa categoria, o território, ela foi trabalhada no primeiro ano do ensino médio, nesse primeiro ano que você está estudando agora?

Francisco: Um pouco isso que nós aprendeu sobre território.

Entrevistadora: É, o que vocês aprenderam sobre território?

Francisco: Não tô lembrando não, deixa eu pensar aqui, (tempo) eu num tô lembrando não, deixa eu ver, num alembro não. Nós estuda tanta coisa assim, num tô lembrando.

Entrevistadora: Você lembra que estudou sobre território mas não lembra, lembra o que o professor falou na aula?

Francisco: Não.

Entrevistadora: Você conhece algum conflito de território aqui no vale do Jequitinhonha, disputa de território?

Francisco: O eucalipto, que vem ocupando muito dos territórios. Tipo o Téo mesmo explicou que antes o pessoal fazia a soltura do gado nas chapadas, aí eles veio com o eucalipto e invadiram as chapada dos povo que soltava o gado. Aí eles tiveram de trazer o gado para grota

né, isso foi um (expressão inaudível) pros velhos, para as pessoas que mexiam com gado, porque antes eles podiam fazer a soltura nas chapadas e agora já não dá por causa do eucalipto que ocupa muito espaço.

Entrevistadora: Na sua comunidade tem algum conflito territorial de disputa de territórios?

Francisco: Disputa mesmo não, tem o do eucalipto que secou, eles plantou os eucalipto perto da nascente lá em cima, tirando a água da nascente para molhar os eucalipto aí o rio foi e secou.

Entrevistadora: O rio secou e como que vocês estão fazendo com a água, a questão da água pro abastecimento?

Francisco: Agora voltou né?! e também tinha um homem lá em cima que ele mexe com barragem, aí ele tava desviando o rio para encher as barragens entendeu? Aí eles foi lá olhar, par aver se estava mesmo, e aí eles tava correndo atrás para ver isso direitinho.

Entrevistadora: E agora a comunidade tem abastecimento de água? Tá com água?

Francisco: Tá, agora a água voltou ao normal.

Entrevistadora: O que que voce acha da monocultura do eucalipto?

Francisco: Eu acho que é ruim né?!, por causa que quando eles vão jogar veneno mata muitos animais, e também tá tipo que eu falei tá secando, tem vez que planta na beirada das nascentes e seca as nascentes, acaba causando a seca dos rios atrapalha muita gente, mais é isso.

Entrevistadora: Então quais são os problemas ambientais que essa monocultura causa? Assim essa monocultura do eucalipto causa problemas ambientais, causa problemas pro meio ambiente e pras pessoas?

Francisco: Han han, porque quando eles tá jogando veneno polui um pouco, polui o ar e além disso ainda prejudica a natureza que mata os animais; além disso tem muitas das frutas tem vez que não produz bem porque mata os polinizadores que são as abelhas, isso aí mata eles. Mais o pessoal que mexe com apicultura mesmo tem vez que bate veneno e mata as abelhas deles.

Entrevistadora: E para as pessoas quais são os problemas que a monocultura do eucalipto trás?

Francisco: Que é quando eles bate veneno no eucalipto quando chove escorre pro rio né?! aí quando a gente toma a água, a gente ingere o veneno também né?!, causa muito mal e também tem o piolho que gera no eucalipto que é o bichinho, lá também no Veredinha mesmo, tem vez que eles bate o veneno e vai um monte lá pro Veredinha, porque é perto.

Entrevistadora: Esse piolho, como que é? Ele vai para cidade? Como que faz?

Francisco: é um bichinho desse tamanho, aí quando eles bate veneno quando não morre tudo, eles some do eucalipto e vai pras grota assim espalha.

Entrevistadora: Aí a praga vai para outros lugares né?!

Francisco: Sim.

Entrevistadora: Você acha que existe algum conflito territorial entre a monocultura de eucalipto, a empresa do eucalipto, e os agricultores?

Francisco: Existe né?! porque tá atrapalhando os agricultores por causa da falta de água, que muitos agricultores faziam irrigação na época da seca, agora não tá podendo fazer mais porque o eucalipto tá diminuindo a água do rio que gasta muita água, tipo vai sugando muita água vai

secando assim, e na época da seca os produtor não pode mexer, dependendo do local, porque a água é escassa, falta água pra eles.

Entrevistadora: Você já vivenciou ou ficou sabendo de relato de conflito entre a empresa de eucalipto, a monocultura e os agricultores, com algum agricultor ou agricultora?

Francisco: Não, que eu mesmo fiquei sabendo não.

Entrevistadora: Nunca ouviu falar?

Francisco: Que eu me lembre não.

Entrevistadora: De um relato, conflito nenhum entre a monocultura de eucalipto e algum agricultor?

Francisco: Que eu tô lembrando não, acho que não.

Entrevistadora: Nem na sua comunidade ninguém vivencia esse conflito?

Francisco: Não, só o da água que eu disse, que prejudica o produtor rural que não vai poder fazer irrigação isso aí prejudica a plantação deles, tem vez que morre tudo né?! que não pode mais fazer irrigação.

ANEXO G: Entrevista do Estudante Pedro

Entrevistadora: O roteiro está dividido em tópicos, o primeiro tópico é sobre Geografia, sobre o ensino de Geografia na Educação do Campo. O que é Geografia para você?

Pedro: Ah, tipo assim, é o estudo que dá pra igual do GPS, localização, saber onde você vai, tipo sobre uma área nem sei se tem haver aquela medição de terra, terra... a medição de terra essas coisas, isso é Geografia.

Entrevistadora: Você acha que é importante aprender Geografia?

Pedro: Sim.

Entrevistadora: Por que?

Pedro: Porque é uma necessária você tem de usar muito no seu dia-a-dia, igual quando vai viajar tem de ter GPS pra saber sua localidade.

Entrevistadora: E qual que é a importância de aprender Geografia na Educação do Campo?

Pedro: É, deixa eu pensar isso aqui, é pra facilitar a vida dos produtores rurais, quem mexe de pequena ou grande escala, ajuda muito os pequenos e grandes produtores.

Entrevistadora: Como você acha que a Geografia ajuda?

Pedro: Tipo assim, ela ajuda na medição de terra, ela ajuda na nos produtos da terra, entre outros né!?

Entrevistadora: Qual que é a importância de aprender Geografia na Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha?

Pedro: Eu acho que importância, é que não valoriza muito a geografia porque onde eu estudava antes não valorizava muito a Geografia, aqui eu já acho que valoriza um pouco porque tem no caso o curso técnico vai um pouco na área também né!? eu acho que valoriza.

Entrevistadora: Qual que é o significado de aprender Geografia aqui na EFA? Por que que é importante aprender Geografia aqui na EFA?

Pedro: Porque vai ser uma coisa que eu vou precisar no meu futuro, como futuro técnico e como futuro agrônomo, que eu pretendo fazer, uma coisa que eu vou ter de usar bastante.

Entrevistadora: Os conteúdos de Geografia aprendidos aqui, são aplicáveis na sua vida cotidiana, na sua comunidade, na sua propriedade familiar?

Pedro: Na maioria das vezes.

Entrevistadora: É?!

Pedro: Quando meu pai comprou uma terra há pouco tempo agora, aí foi um cara lá pra medir a terra, antes fiquei olhando o cara, depois que eu comecei a estudar aqui fiquei uma plenitude da aprendizagem.

Entrevistadora: Nesse momento como que a Geografia te ajudou?

Pedro: Ajudou, tipo assim como que eu vou falar, foi assim uma coisa que começou a entrar no meu cotidiano aqui na escola, porque vai muito na área que tem aqui na escola, aí começou a entrar no meu cotidiano e começou a entrar na minha vida.

Entrevistadora: Há algum conteúdo de Geografia que você ainda não estudou, mas queria ter estudado nesse ano letivo?

Pedro: Ah, eu acho que os conteúdos que foi proposto já foi estudado aqui esse ano.

Entrevistadora: Algum tema assim da Geografia que você queria ter estudado e que não estudou?

Pedro: Não. O que o professor passa pra mim eu aprendo e tal, um tema específico não...

Entrevistadora: Quais são os conteúdos ou temas da Geografia que você acha que são importantes de aprender no primeiro ano aqui na EFA?

Pedro: No primeiro ano conteúdo, ah eu acho que é o, como que é o nome do negócio... um tema?

Entrevistadora: Um tema ou qualquer conteúdo da Geografia?

Pedro: Ah, isso aqui eu não sei não viu. Um tema?

Entrevistadora: O que você estudou na Geografia no ensino fundamental e você acha que seria importante de aprofundar ou de estudar mais no primeiro ano aqui do ensino médio da Escola Família Agrícola?

Pedro: Sobre as nossas regiões, as regiões de Minas, do Brasil essas coisas, eu queria mais aprofundar nisso. Igual nós estamos aqui temos (palavra não compreensível) para estudar, temos planos estudar sobre outros lugar tipo assim.

Entrevistadora: Você sabe como os conteúdos, os temas que vocês estudam no primeiro ano, no segundo e no terceiro, você sabe como eles são escolhidos?

Pedro: Não.

Entrevistadora: Você gostaria de participar da escolha desses conteúdos, desses temas?

Pedro: Era bom, igual nosso professor Téo, ele é até o professor de Geografia, ele fazia em filosofia ele punha os temas e a gente mesmo escolhia os temas

Entrevistadora: Você acha que é importante assim?

Pedro: Eu acho.

Entrevistadora: Você acha que é importante você escolher os temas, por que?

Pedro: Ah porque se eu querer um tema, eu vou querer aprofundar nesse tema, no tema que eu escolhi.

Entrevistadora: E sobre o território, o que é o território pra você?

Pedro: Local, localidade da pessoa.

Entrevistadora: Então o território é localidade, local? Você acha que o território é importante para as pessoas que vivem, trabalham e que moram no campo?

Pedro: Sim.

Entrevistadora: Por que é importante?

Pedro: Tipo assim, território que o produtor rural tem serve para ele plantar a plantação, plantar e cultivar o que ele vai precisar para despesa dele e também para ele vender, eu acho importante por causa disso.

Entrevistadora: Para você, Pedro, o território é importante?

Pedro: Sim.

Entrevistadora: Por que?

Pedro: Porque se eu tiver um território ele é meu e eu vou querer investir nele, aí pra mim é importante o território.

Entrevistadora: Quanto à categoria geográfica território, você acha que é importante aprender no primeiro ano aqui da Escola Família Agrícola?

Pedro: Eu acho importante.

Entrevistadora: Por que Pedro?

Pedro: Porque a gente vai aprofundar e vai ter mais conhecimento sobre isso.

Entrevistadora: Você acha que essa categoria geográfica é/ou foi trabalhada de alguma forma na EFA ao longo desse ano letivo?

Pedro: Eu acho que não.

Entrevistadora: Você não lembra se em algum momento o professor falou sobre o território?

Pedro: Se falou eu não lembro não.

Entrevistadora: Você conhece algum conflito territorial aqui no Vale do Jequitinhonha?

Pedro: Não.

Entrevistadora: Disputa de territórios?

Pedro: Aqui no Vale do Jequitinhonha não.

Entrevistadora: Na sua comunidade tem algum conflito territorial?

Pedro: Tem com a (NOME)

Entrevistadora: Tem? Como que é esse conflito?

Pedro: É porque tem uma nascente e aí o córrego passa dentro de Mendonça, aí eles começou, a Aperam a plantar eucalipto nas nascente, aí o povo começou a fazer protesto, aí a ... foi e fechou a nascente. Esse é o maior conflito que que tem lá.

Entrevistadora: E como que desenrolou esse conflito?

Pedro: Acho que a Aperam com esse fechamento da nascente o povo ficou meio acanhado e tal, meio é tipo assim, eles ficou meio inconformado só deles te fechado a nascente não plantar mais eucalipto dentro da nascente; mais assim de cinquenta metros até no ... dá cinquenta metros só. Eu acho que não devia ser só essa cerca que devia ser maior esse território da nascente.

Entrevistadora: Ser maior a área de proteção da nascente né!?

Pedro: É isso.

Entrevistadora: O que você acha da monocultura de eucalipto no Vale do Jequitinhonha?

Pedro: Eu acho perca de tempo, igual o professor nosso aqui falou na aula de agricultura que nesses lugar de plantação de eucalipto poderia ter plantação de milho, soja igual no Mato Grosso nesses outros lugar, por isso eu acho uma perca de tempo plantar eucalipto. Também prejudicou muitas pessoas.

Entrevistadora: Prejudicou de que forma?

Pedro: Prejudicou igual Mendonça com a água, que antigamente meu pai me contou eu corria bastante água no córrego e hoje em dia já não corre muita água lá, tem que capitar do rio.

Entrevistadora: Você acha que essa monocultura causa problemas para as pessoas, para o meio ambiente?

Pedro: Causa, porque lá no Mendonça é rodeado de eucalipto da Aperam aí naquela época que eles tava batendo veneno o ar estava ficando mais rarefeito sabe, tava num sei acho que até os peixes, veneno começou a cair na água, os peixes começou a morrer na barragem lá, então.

Entrevistadora: Você acha que existe algum conflito territorial entre a monocultura de eucalipto e os agricultores?

Pedro: Eu acho que existe porque, igual nós tava debatendo aqui com o Gustavo, era assim teve um debate um a favor e outro contra o eucalipto, aí ele no início da aula antes do debate ele falando que quando a Acesita veio, veio tentando passar o povo para trás falando que ia ter emprego, que ia ser melhor que as terras não eram produtivas e tal. Aí eles vieram e plantou eucalipto, aí depois começou a vir maquinário, começou tecnologia, começou a despedir as pessoas, eu acho que é tipo assim um grande problema que é muito ruim para as pessoas.

Entrevistadora: Você já vivenciou ou já ficou sabendo de algum conflito territorial entre a empresa, a monocultura de eucalipto e os agricultores? Nunca ficou sabendo ou nunca ouviu falar?

Pedro: Eu já ouvi falar, já ouvi boato de um cara aqui de Veredinha, de uma família não sei se eles ganhou esse caso, a sobrinha da menina estuda aqui na segunda sessão, eles ganhou acho que foi quatro hectares que eles tinham pegado, a Aperam, e eles conseguiram provar que era deles.

Entrevistadora: Ah, tá, ele conseguiu recuperar a terra da empresa de eucalipto?

Pedro: Isso mesmo.

Entrevistadora: E outros conflitos você sabe ou já ouviu falar?

Pedro: Não lembro

Entrevistadora: Nunca vivenciou na sua comunidade?

Pedro: Só esse da água mesmo, da Aperam só esse, outro não tem não.

ANEXO H: Entrevista do Professor de Geografia

Então, a entrevista está dividida em subtópicos. Em tópicos e subtópicos, mais assim... é livre. O 1º tópico é sobre o ensino da Geografia na Educação no Campo. A primeira pergunta é: O que é Geografia pra você?

A1: Então, a Geografia pra mim tá ligada à reflexão das relações que o homem tem em um espaço específico, né. Naturalmente sobre um espaço físico. Que a Geografia ela tem todo esse processo dessas dimensões né. Tem a Geografia mais física, essa Geografia mais cultural, essa Geografia humana. Então tem todos esses aspectos da própria materialidade da Geografia, poderíamos assim dizer. Esses aspectos mais é que a gente poderia até está dividindo aqui uma reflexão mais das humanidade da Geografia, né.

E qual é o aspecto da Geografia que mais te interessa?

A1: são as relações de poder né. E nessa perspectiva, a Geografia ela está dentro de um aspecto de, não só de pensar. Ela é dada dentro de um contexto específico de um espaço físico. Então a Geografia política né, nesse sentido, pra mim ela é muito mais interessante. Não é? Por que também, não só porque eu não um profissional específico da Geografia. Mais ao pensar, vivenciar com pessoas e comunidades. Eu cheguei a essa dimensão que esses aspectos da Geografia, sob falando da Geografia política, pra mim ir observando também as comunidades, essa dinâmica da vida seja ela urbana ou rural, ela pra mim é mais interessante, mais apetecível, poderíamos assim dizer. Muito embora, eu não me fuja da Geografia física poderíamos assim dizer.

E sobre a Geografia da escola. Qual que é a importância do ensino da Geografia.

A1: Então a importância da Geografia, assim você diz numa perspectiva mais da escola, enquanto escola “EFA” ou de uma escola como, da escola como um todo?

Da escola... sobre o ensino da Geografia. Qual a importância do ensino da Geografia, não só pra EFA.

A1: Então, a importância desse ensino da Geografia como um todo. A relevância dele, ele está sobre tudo no... na forma de compreender como esse sujeito é construído dentro desse espaço geográfico, né. Que é um espaço de conflito, é um espaço de acordos. É um espaço também que esta pra poder conhecer esse espaço poderíamos assim dizer, de uma mais categorizado, né. Por que se você pegar a dimensão do conhecimento dos aspectos físicos, por exemplo, os meninos do campo traz muito, muitos elementos que são trabalhados na escola e tem esses outros elementos de relacionar por exemplo, com o espaço social, que eles “existenciam” essa natureza que eles tem essa natureza externa, deles mesmo. É muito mais tranquilo, né. Então nesse sentido, aspectos da Geografia pra poder categorizar, pra poder vivenciar e também eles que trazem essa ciência mais no cotidiano. Talvez, nem sempre eles categorizam, mais tem suas categorias e suas classificações próprias em cada lugar onde eles se encontram. Então, a escola é um espaço para sistematizar esse conhecimento, mais também para colaborar pra dar eles acesso a essa outra produção social que nem sempre é construída ali, né.

E quais são essas categorias que você fala?

A1: dentro das muitas categorias, cê tem ai essa...o próprio conflito de território, a questão da dimensão do “território”. A territorialidade, as dimensões da Geografia Agrária, não é? Nessa pegada aí de território a gente traz essa dimensão. O espaço é... O desenvolvimento do capital, a própria categoria dentro da Geografia nas perspectivas da Agrária se você for pegar o Jequitinhonha, nos aqui enquanto Jequitinhonha você vai ter uma dimensão bem ampla sobre o processo de desenvolvimento. Como a região entrou dentro do processo de divisão internacional do capital, dentro do processo de... Como ela foi inserida dentro da divisão internacional do capital, dentro da própria divisão, é ...e ela entrou como uma divisão regional do capital. Então tem essas interconexões e essas categorias, elas estão intimamente ligadas, ligadas ao território, e que afeta o território dele, né. E fica um território de conflito, a própria categoria do conflito tem a ver também com as territorialidades desse sujeito. O próprio espaço geográfico em si, dentro de uma dimensão mais física também, né. As categorias poderíamos assim dizer, morfoclimáticas e ai vai né.

E qual é a importância do ensino da Geografia na educação do e no campo?

A1: então a importância da Geografia do e no campo, se pegar os aspectos da Educação do Campo, a gente vai entender que a Geografia ela tem uma, nessa perspectiva um intencionalidade do empoderamento desses sujeitos do campo. Que educar na minha perspectiva, pra autonomia e pra liberdade, não necessariamente pra manutenção desses meninos no campo, mas pra dar eles a Geografia, no sentido de dar eles a potencialidade deles poderem escolherem. Por que não da pra você ter uma educação no campo, né. E o fato dela estar no campo não significa necessariamente que ela é do campo, né. Ser do campo, pressupõe que ela tem uma política por traz e favoreça o que vem de encontro com os anseios desses sujeitos, né. No caso esses sujeitos aqui é esses estudantes né. Então...é , ao mesmo tempo de você vai fazer essa interconexão de teoria e pratica, é... Uma educação voltada pra esse sujeito que abarca outros conceitos que nem sempre esses sujeitos trabalham no cotidiano, mais muitas vezes trabalha, mais não da forma como as categorias vem de lá, as categorias vem de fora, as classificações vem de fora, eles tem as classificações deles. Então essa Educação do Campo do e no campo, acho que ajuda a fazer essas interconexões desses diferentes espaços que estão entrelaçados em escala local, regional e global. E mostrar essas interconexões e as possibilidades de às vezes, não tão juntas mas, todas estão conexas. Elas estão juntas no sentido de ... Se você olhar é parte de uma menor aprofundamento você pensa que muitas coisas estão separadas , quando você vai averiguar de uma forma mais especifica, mais aprofundada você vai ver que muitos aspectos que é trabalhado na educação nessa junção do e no campo, da educação no e para esses sujeitos , mas não para eles se fecharem, mais pra eles ter condições de fazer esse ir e vir em vários campos e educar para o processo de escolha, pro processo de autonomia e essa questão do enriquecimento pessoal, intelectual que nem sempre pode acontecer. Às vezes a escola pode bestializar o menino, é possível. Nem sempre traz, ter muitas categorias, pressupõe que o menino está sendo de fato bem é, poderíamos dizer formado. Embora eu não gosto dessa expressão, né. Mas talvez esteja é bem instruído para que ele possa se instituir cada vez mais no seu processo de autonomia, né.

E qual que é a importância de um ensino de Geografia na Educação do Campo no vale do Jequitinhonha?

A1: é uma questão que vai de encontro com um pouco da educação do e no campo. Mas, aqui no Vale do Jequitinhonha a gente poderia tá trazendo diferentes aspectos, ele é importante no meu modo de ver, na dimensão agrária, de como o capital fez o seu processo de inserção regional aqui. Como essa região articula poderíamos dizer assim, com o capital de uma forma maior a partir dessa apropriação indevida dessas áreas devolutas. É nessa dimensão da própria produção né. Geografia também dos alimentos, esse patrimônio genético também que essas comunidades possui, tem aqui um solo específico, essa diversidade de saberes e sabores que esses sujeitos também produzem. Então não só no processo de valoração, mais de maior conhecimento e entender que isso também é...toda essa gama de experiências e de saberes acumulados nesse espaço geográfico específico do alto e meio Jequitinhonha que tem uma divisão regional ai, né. Poderíamos dizer política né, mais que, não de certa forma, que “iriquece” cada vez mais o modo de entender essa região, no que ela se encontra no atual momento para quem ela está servindo e como e qual é o espaço para esse sujeito, que esses sujeitos tem de criar uma espaço de maior autonomia e empoderamento.

Trazendo a questão pra escola família agrícola de Veredinha, qual é o sentido de ensinar Geografia aqui na EFA?

A1: Sentido de ensinar a Geografia na EFA... O sentido, assim eu vejo muito na perspectiva que motiva ou no sentido de uma forma mais curricular... Cê queria o entendimento?

No que você quiser se expressar.

A1: o sentido da Geografia aqui na EFA...então, a gente ai um CBC, existe ai um parâmetro curricular que nos coloca né, a Geografia até nos fazem indicações do que deveria ser trabalhado, etc. mas acho que o sentido que motiva uma Geografia na EFA, mais do que acionar esse cabedal de conhecimento que é produzido por diversos autores internos, é... No meu modo de ver é sistematizar esse saber que esses meninos trazem sobretudo ligado a esses diferentes espaços. Por que aqui tem uma EFA, aqui é uma EFA, tem diversos sujeitos quilombolas, tem esse sujeitos camponeses, tem filhos de pequenos produtores, inclusive que trabalha com algum tipo de monocultura, então você tem uma gama inclusive de sujeitos que estão trabalhando inclusive em diversos estágios da produção. Então aqui é um espaço que esses sujeitos, estudantes trazem uma potencialidade de uma gama de saberes, acho que precisa ser sistematizada, deve ser sistematizada no processo e também a própria Geografia tem suas sistematizações, mais do que pegar e preparar esses meninos pro vestibular, a Geografia ao meu modo de ver aqui, é... Tem um sentido na medida em que coloca esses meninos a par das grandes questões que tão por traz do espaço onde eles vivem, estão né, espaço de construir, espaço de disputa do território de conflito. Então esse território de disputa e de conflitos nem sempre de embates, mas de conflitos “desvelar”. Território, esses diversos sujeitos na sua diversidade né, seja ele no campo de gênero, espaço do homem e da mulher que se eles quiserem trabalhar, o espaço do homem e da mulher, como é que a mulher pode empoderar nesse contexto ai né. A migração né, qual que é o espaço que esses meninos ocupam dentro da terra, da unidade

familiar, poderíamos dizer, ou dentro do próprio território. Então a EFA pode contribuir em diferentes aspectos desde do...na Geografia pode contribuir em diferentes aspectos pra vida desses meninos pra entender como eles estão num plano maior, mais também sistematizar como eles são e estão na sua comunidade, no bairro né. Por que aqui tem diferentes sujeitos, tem relação com o campo, mais seu lugar de morar deu... O seu lugar de maior referência é o urbano. Mas entendendo uma lógica de “rurbanidade”, ter essa dimensão também o rural e o urbano é muito conexo pra todas essas comunidades. Se a gente for olhar aqui, com exceção de Capelinha todos aqui vivem em municípios de menos de vinte mil habitantes, então o rural e o urbano é outra coisa, que esses meninos trazem dentro de si.

Agora sobre a questão da escolha dos conteúdos. Quais os temas ou conteúdos importantes para serem ensinados, aprendidos no primeiro ano aqui na escola família?

A1: então, no primeiro ano na Geografia a gente trabalha essa questão do clima, da vegetação da formação do Vale Jequitinhonha, uma dimensão mais do território numa perspectiva mais do embate dessa chegada do externo né, o próprio conceito Geografia né. O próprio conceito de Geografia, essa questão do situar-se né, a questão dos mapas, a linguagem cartográfica especificamente. Então o primeiro ano aqui, ele embora eu tenha trabalhado, dado uma olhada de cima abaixo, pegado agora do meio do terceiro trimestre pra frente, mais no caso do primeiro ano trouxe essa questão do desmatamento, revolução verde, né. Que foram temas trabalhados. As tecnologias sociais, é... De capitação de chuva, conflito ne, com as grandes empresas, o próprio conceito de desenvolvimento, a própria questão do papel regional dentro da lógica do capital mais amplo, e a expropriação territorial que “dissesegue” também a escassez da água, foram inclusive temas trabalhados no terceiro trimestre, que aqui organiza na lógica, a única instituição que eu passei que organiza em trimestre, de três em três meses.

Você sabe como esses conteúdos foram escolhidos, organizados?

A1: então tem uma dimensão geral do CBC, que é trabalhado que ai busca atender, mais tem os temas transversais, não é? Então tem o currículo implícito e o outro explícito, por vezes essas coisas que ta aqui no CBC é... Tem um tempo maior de trabalho, poderíamos dizer assim, mais também tem uns 15 dias em casa que a gente tem que trazer a dimensão, toda reflexão de conteúdo na EFA tem que trazer a dimensão casa., o período em casa. Então o período casa, além de fazer essas atividades, é lugar de pesquisar fazer pesquisar inclusive empíricas com as lideranças da comunidade, com o próprio pai e assim por diante, né. Tem essa dimensão da pedagogia da alternância que não deve ser esquecida né, nesta questão.

Você já participou da escolha dos processos dos conteúdos ?

A1: nesse especifico não, por que eu cheguei pra...então às vezes aqui não é nem uma, talvez essa até furtaria de respondê-la.

Ou em outro momento que você já trabalhou em outra EFA. Você já participou desse momento de escolha dos conteúdos?

A1: com certeza. O momento de escolha do conteúdo você traz aqueles aspectos que o CBC propõe e vai colocando aquilo que é a demanda dos meninos né, por que a gente nunca deve esquecer que a realidade ela convoca a gente a trazer esses temas transversais que por vezes, entra no currículo implícito. Tem os três tipos de currículos, o real, o currículo que não é totalmente podemos dizer assim, o currículo que não está aí explicitamente dado e esse meio caminho que você faz entre os dois. Então, no processo de escolha a gente faz o processo de escolha, às vezes com os meninos. É nesse tema do CBC, esses temas da escassez de da água é uma demanda dos meninos, essa temática talvez não tanto da Geografia agrária numa perspectiva do conflito, mais traz a apropriação indevida do eucalipto, a questão do veneno por exemplo né, a questão do veneno nos alimentos etc. então essas coisas traz... Vem não é, deles como motivação e que vai entrando em temas às vezes geradores dentro de um conteúdo da própria Geografia dentro do CBC como um tema específico a ser trabalhado. Então ele é construído, tem aí um PE, que também ajuda iluminar, por que o tempo de formação desses meninos da Geografia não pressupõe necessariamente a sala de aula. Quando eles trabalham o PE, se pensa sobre plantas medicinais por exemplo, do PE você já vai pensar chapada, vai pensar o que, que restringiu na grota e o povo tudo foi sugado pra grota...ééé essas plantas medicinais, que por sinais diminuíram por que o povo teve que restringir o espaço ali naquela área. Então a sala de aula não, embora poderia ser o melhor espaço, mais não necessariamente a sala de aula é o único espaço de escolarização dentro de uma escola. Nem sempre é. Se ver a perspectiva específica de escolarização, talvez a gente precise até relativizar mais a questão da sala de aula nesse sentido né.

Tendo em vista que é uma escola família agrícola. Que trabalha em casa, trazem a questão dos saberes da família pra escola, saberes da escola pra família. É uma extensão né.

A1: é um processo de compartilhar saberes. Mais por vezes isso, a depender do modo como pode ser abordado isso pode ser um conflito aí, embora na minha perspectiva é sempre interessante aquilo que o menino traz, ainda que seja de natureza muito específica, é parte da diversidade do conhecimento do conteúdo específico daquilo que é trabalhado na Geografia né. Por que a gente tá numa área de transição de bioma, por exemplo, que produz numa área de um tanto, não produz ne outra. Os meninos tão na chapada do norte, então na sala tem essa diversidade imensa. Se vai trabalhar aí uma dimensão do... De um bioma você vai pra chapada do norte por exemplo, ao mesmo tempo que facilita já te exige trabalhar temas assim podemos dizer de natureza de modo bem claro, temas amplos, só que com conteúdos até para compartimentar conteúdos nesse sentido é positivo, por que você pode pensando logo, por exemplo o bioma caatinga, o bioma cerrado, o bima mata atlântica por que você tem uma turma que tem... Ah lá pra mim parece mais mata atlântica, o outro já... Por exemplo, ali naquela beirada de “Mata da Cauã”, eles fala...alguns fala é mata atlântica com cerrado. Aqui o pessoal...ah aqui é cerrado. Os outros lá de...de da sua região muitos falam... Ah é caatinga, quando a gente começa a visualizar minimamente aquela paisagem daquele lugar específico a gente traz. A minha região é uma área de transição assim...assim... Assado. Mais tudo isso só favorece essa diversidade de saberes que os meninos trazem pra cá e também exige da gente sair dessas caixinhas, hoje nos vamos tratar sobre tal idioma... Bioma quer dizer.

Agora a gente vai entrar na questão da categoria território. O que é território pra você ?

A1: Olha, acho que as dimensões mais importantes do território ao meu modo de ver é a de Milton Santos, que ele trata lá naquele artigo sobre o território e o capital se não me engano. São umas sete paginas, onde ela fala que o território é lugar, lugar físico né, lugar de morar de viver, mas é também o lugar onde estão ééé... Poderíamos dizer, todas as cargas subjetivas da relação que o homem tem com o lugar específico, então território ele tem essa dimensão simbólica e física né. Desde aquele que motiva né, aquele sujeito esta ali sem querer sair dali ate a morada, lugar de fixar. Então o território tem essa dimensão física e simbólica, assim como tem o território do capital, tem os territórios fluidos, mas essa dimensão de ...do lugar físico né, e também simbólico pra mim é a melhor definição de território. É o lugar de viver , morar, trabalhar e onde que ta toda motivação de permanecer dali. E por vez buscar outros lugares também .

Sobre essa categoria território você acha que é importante ser estudada, ensinada no primeiro ano no ensino médio aqui na EFA.

A1: Então a categoria território ela é de suma relevância. Por que o discurso do território do ponto de vista de muitos sujeitos que tem ciência auto atribuído, a comunidade quilombola por exemplo, a dimensão do território no lugar de ancestralidade, o lugar onde se produz, onde se mora, onde se trabalha, é um direito constitucional , desde o movimento negro ali em 88...1988 com a afã dos cem anos da abolição, tinha uma dimensão ali curiosamente mais culturalista, mais o movimento quilombista de Abdias do Nascimento olhou aquilo para além. Acho que não é só comemorar não, bora colocar isso na constituição de 88, a principio eles pensaram no caso específico dos quilombolas. Mas também garantir o território dos indígenas também, assim como de certa forma, não vale o estatuto da terra nem pros camponeses, a posse né, a partir de uma nuance pacífico porque também é o território do camponês. Então o território aqui pro pessoal do campo e também da cidade, por que não existe nenhum sujeito sem território, ele é de suma importância no caso dos meninos que tem uma relação, essa relação não só de morar trabalhar e esse afeto, esse amor a terra, ele é relevante nesse sentido por que é um lugar de direito e a partir dessa dimensão do território você percebe um processo de empoderamento que muitos estudantes estão trabalhando na sua comunidade que esta se auto conhecendo, seja em territórios pequenos, muitas comunidades estão ampliando seus territórios. Territórios as vezes que muitas vezes foi expropriado, próximo das aguas por exemplo, territórios da chapada, área de uso coletivo por exemplo, o próprio processo de expropriação por oligarquias agrarias locais ne, é o caso específico desses fazendeiros mais próximos, os monocultivos que tem aqui na região, seja de eucalipto, seja de café. E outros produtos que podem estar chegando ai e ate estar dentro dessa pegada das comodites . Então mostra como essas articulações produtivas que a região tem né, as supostas vocações regionais criadas, mostra a importância do sentido de se estudar o território, esse espaço de viver, morar e trabalhar desses sujeitos, seja da agricultura camponesa ou tida ai como nos lavradores ou da agricultura familiar, seja também dessa agricultura dos povos e comunidades tradicionais. Embora aqui não tenha indígena, tem os quilombolas e devemos dizer que as vezes não se auto reconhecem, mais são geraizeiros. Então trabalhar a dimensão de sujeito, de território, como sujeitos de direitos de um território

específico, talvez seja uma forma de colaborar pra aqueles que queiram né. Inclusive encampar uma organização comunitária nesse sentido até para ampliar seus territórios né. Muitas vezes territórios que estão dentro de concessões já vencidas como é o caso dessa região aí, que deve ter aí mais de trinta mil hectares por exemplo na mão de empresas com contratos já vencidos com o Estado, atualmente acho que é a CEDRA- secretaria de desenvolvimento agrário.

Quais são os limites e possibilidades de um ensino dessa categoria na Geografia?

A1: olha, pra ser bem sincero, eu não vejo limites, eu percebo que tem que ter coragem. Por que o professor ele tem essa possibilidade de abordar a categoria território dentro de outras dimensões se ele quiser trabalhar a categoria território, se vai tratar essa questão da revolução verde, se vai trabalhar a dimensão território se você quiser trabalhar a questão do conflito, se quiser... Se quiser não, tudo da pro se trabalhar, se você quiser trabalhar a vegetação, vegetação decidual, vegetação poderíamos dizer primária, trabalhar território, a degradação. Então com boa vontade e um pouquinho mais de leitura né, e debruçar sobre as coisas, diversos autores né, desde uma dimensão mais física, mais humana, mais física, mais culturalista né, Mas até mesmo marxista poderíamos assim dizer, se o próprio território até dentro da dimensão da religião, os territórios sagrados e também a terra é sagrada né. Então se quiser trabalhar a dimensão território eu não vejo limites não. Agora você tem que ter um conhecimento bem poderíamos dizer, é ter uma formação mais que uma graduação, mas quando eu digo mais que uma graduação, você não precisa de um mestrado ou doutorado não, precisa ter um pouquinho de poderíamos dizer tesão pra poder trabalhar a coisa. Aí se tendo tesão você pode trabalhar tudo sob uma perspectiva, olhar a Geografia, se quiser olhar a Geografia todinha através do território você olha. Agora tem que ter tesão pro conhecimento e ter tempo pra poder olhar, pesquisar não é? Por que território mesmo graças a Deus eu não preciso de um manual de...de livro didático. Mas é por que eu tive acesso a outras leituras, Raffestin, Raesbaert, Milton Santos, Deleuze e Guattari, não é. Sposito e outros autores que trabalham só a categoria território de modo bem específico. Então Carlos Valter, Porto Gonçalves né, então tem vários sujeitos que trabalham, Ratizel ou Ratzal, ou sei lá como o povo fala. Então tem “enes” possibilidades pra trabalhar a categoria território.

E na Educação do Campo existe limites?

A1: Pra trabalhar...

Pra trabalhar a categoria território e quais são as possibilidades?

A1: dentro da categoria da Educação do Campo eu também acho que não tem limites, você tem possibilidades. Naturalmente que vai também exigir uma maior, um maior é arquivo acadêmico, mas se você olhar dentro da perspectiva da educação e do e no campo eu traria aquela reflexão anterior, como também possibilidades, uma educação comprometida com esses sujeitos com essa questão própria deles, sujeitos do e no campo, a educação aqui nesse lugar mais uma educação deste lugar, desses sujeitos. Não uma educação direcionada especificamente, talvez para não repetir eu pegaria aquela reflexão, que daria pra trabalhar aqui dentro da EFA, quando eu comecei refletindo sobre o território, a chapada, num sei tudo isso tá dentro da própria educação no campo.

Você sugere alguma proposta metodológica de ensino sobre o território que faça sentido para os estudantes na sua comunidade?

A1: então na minha comunidade especifica?

Não. Na comunidade dos estudantes, faria sentido pra eles lá. Na vivencia deles

A1: Sim...dentro da perspectiva do território você começa trabalhar a Geografia agraria, os conflitos agrários, as terras devolutas. huum. E como? Numa aula especifica que eu dei no segundo ano consegui levantar cinco conflitos, esses meninos na casa, foram pesquisar. Isso foi no segundo ano, eles indo pra casa e pesquisando é possível que trava ai no mínimo...por que onde tem gente e tem terra tem conflito, tem confronto antes. Tem o conflito nas fronteiras, tem os conflitos nos limites né, que uma diferença. Pra nois, pro grego a fronteira é onde se começa né, onde se começa uma outra possibilidade. Pra nois não, fronteira é mais ou menos onde as coisas limitam. Então nós, ocidentais tem um pouquinho de limitação pra pensar fronteira né, e você cria fronteiras inclusive entre os jeitos diferentes muitas vezes de uma mesma classe tem fronteiras entre os sujeitos, por exemplo, se você pensar que existe uma grande cultura camponesa, pessoal que tem uma pegada mais camponesa, numa região de comunidades tradicionais as vezes o sujeito de uma mesma classe as vezes entra em conflitos por uma área e dentro de uma lógica onde que tudo tem poderíamos dizer um grande proprietário e bem amplo isso. Da pano pra manga...mais aqui eu diria que dentro da Educação do Campo é muito interessante fazer essa abordagem. Que querendo ou não aqui tem filhos de caminhoneiro que não ta propriamente, que é o caso muito especifico dos meninos da região de capelinha, ce tem um menino que trabalha no campo e ce tem o menino que o pai dele tem um emprego terceirizado de uma grande empresa por exemplo, então quando você vai trabalhar o tema território você trabalha uma questão especifica do eucalipto dentro da sala você trabalha com sujeitos diferentes né, que num é propriamente dono de uma grande empresa de uma Round financeira para o transporte pra isso , embora as vezes a esposa dele trabalha no campo. Ai tem uma dimensão de um menino que o território do avó dele foi expropriado pelo Estado, as vezes na mesma comunidade, foi expropriado pelo Estado e perdeu ali aquela área ou outro caso mais especifico ou foram empurrados pra grotta e quando chega a agua só no período de chuva, reduziu-se a área, então você tem diferentes sujeitos e você tem que trabalhar não pra atender especificamente uma categoria que ta ai pra mim, pra mim não, que é classe trabalhadora, mais está numa poderíamos dizer numa outra função dentro dessa dimensão da carga dos trabalhadores , dizer do trabalho cativo, trabalho assalariado, do trabalho mais livre do camponês ou do sujeito tradicional , então tem que ter muito capricho, ciência e sabedoria pra poder trabalhar essas coisas né. Não pra atender as demandas mais pra lançar um horizonte e dizer olha, tem uma dimensão de classe trabalhadora, que busca de um modo geral ela é expropriada, seja no seu trabalho pago de uma perspectiva poderíamos assim dizer menos valorizada, foi expropriada praticamente reduziu o espaço e dentro de uma lógica que essa região do ponto de vista biológico ela contribui pra diversos serviços né, da vida como um todo, bichos, animas, plantas, gente e ai vai. Estou falando dessa dimensão anterior a essa chegada desse novo mundo que é o eucalipto né.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL – PROMESTRE
LINHA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Ataliane Pereira dos Santos

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA: “CONHECENDO MAIS
SOBRE O NOSSO ESPAÇO DE VIVÊNCIA: UM DIÁLOGO SOBRE OS
TERRITÓRIOS DE DISPUTA DO ALTO JEQUITINHONHA”**

**Belo Horizonte
2019**

Ataliane Pereira dos Santos

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA: “CONHECENDO MAIS
SOBRE O NOSSO ESPAÇO DE VIVÊNCIA: UM DIÁLOGO SOBRE OS
TERRITÓRIOS DE DISPUTA DO ALTO JEQUITINHONHA”**

Produto Didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha: Educação do Campo

Orientador: Prof. Dr. Eliano de Souza Martins Freitas

**Belo Horizonte
2019**

1. Introdução

Durante o percurso de estudos, análises e construção desta Sequência Didática Investigativa (SEI), tornou-se ainda mais evidente a relevância da valorização e fortalecimento da Educação do Campo através de um Ensino que considere o modo de vida do/no campo, da população e seus saberes, culturas, experiências etc., numa perspectiva de recriar uma nova metodologia de pensar a educação para além das concepções dominantes de ensino, que ultrapassem as barreiras de um ensinar-aprender autoritário expresso no modelo de cultura e poder que as políticas curriculares, de forma geral, impõem as instituições escolares.

É neste sentido, que refletir sobre o ensino de Geografia integrado à Educação do Campo demanda, num primeiro momento, a superação e desmitificação de sua feição enquanto disciplina tediosa e decorativa, características que, na maioria das vezes, têm marcado este conhecimento. Esse primeiro passo, de superação, permite desconstruir algumas ideias associadas ao ensino de geografia, buscando superar a lógica de transferência de conteúdos em que o aluno se torna um mero receptor do conhecimento. A Geografia, como ciência, tem uma função social e política, pois constitui-se um saber estratégico no processo de formação de cidadãos críticos e estimula a produção de raciocínios geográficos sobre a realidade e o modo de viver no/do campo.

Por sua vez, a Sequência Didática Investigativa proposta tem como objetivo trabalhar a Categoria Geográfica Território, sobre uma perspectiva das questões relacionadas a monocultura do eucalipto na região do Alto Jequitinhonha, que foram problemáticas levantadas durante as entrevistas com os estudantes. Tendo em vista que, ao trabalhar a realidade dos estudantes, o professor pode vir contribuir para a construção do fortalecimento de um posicionamento ativo e participativo dos mesmos como coautores do conhecimento.

2. A Sequência Didática

Um dos objetivos do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG) é a elaboração de Produtos Educacionais para uso didático-pedagógico na prática de ensino-aprendizagem em todas as etapas e modalidades da educação básica e educação superior. Nestes termos, de acordo com a Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, o trabalho de conclusão final do Mestrado Profissional poderá ser apresentados em diferentes formatos tais como:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Dessa maneira, o Produto Educacional, trata-se de uma pesquisa profissional, aplicada, na perspectiva de contribuir para a melhoria da Educação de tal forma que tenha possibilidade de ser utilizada por outros educadores em sua prática. Assim, ao fim do curso de Mestrado Profissional espera-se que haja

a elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA. 2004, p.134).

Sendo assim, a proposta de Material Didático elaborado no decorrer desta pesquisa é uma Sequência Didática Investigativa (SEI), que teve como referência as questões-problemas levantadas pelos estudantes do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Veredinha durante as entrevistas semiestruturadas. Os temas geradores desta SEI relacionam-se essencialmente com os principais objetivos de estudos desta pesquisa, Ensino de Geografia (com foco na Categoria Geográfica Território) Educação do/no Campo.

Segundo Pais (apud GUIMARÃES et. al. 2011, p.2), uma Sequência Didática “é formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. Em relação a importância da SEI, Carvalho (apud ARÊAS et. al, 2018) argumenta que é necessário criar um ambiente investigativo na sala de aula, sendo dever do professor colaborar com esse processo. Para isso, propõe o uso de Sequências de Ensino Investigativas (SEI), que são:

Sequências de atividades (aulas) abrangendo um tópico do programa escolar em que cada uma das atividades é planejada, sob o ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos

prévios para iniciarem os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e tendo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores (CARVALHO,2013, p. 9).

Dessa forma, o trabalho com Sequências Didáticas pode facilitar na elaboração de situações-problemas e na valorização das questões locais que, no caso desta pesquisa, gira em torno dos conflitos territoriais entre a monocultura do eucalipto e os agricultores. Assim, essa estratégia didática também pode possibilitar que o estudante comece a discutir questões e situações que o levem a pensar de maneira crítica o seu contexto de vivência.

A partir do exposto, Carvalho (apud ARÊAS et.al, 2018) aponta que a SEI pode ser aplicada aos conhecimentos geográficos, pois são consideradas sequências didáticas que abrangem um tópico do programa escolar em que cada atividade é planejada, visando criar condições para que os alunos utilizem conhecimentos prévios, e:

A Geografia, por exemplo, que, desde o seu surgimento como ciência, teve, na relação entre a sociedade e a natureza, as bases para a definição do seu objeto de estudo (MORAES, 1998), pode utilizar a perspectiva da SEI, desde que as práticas docentes estejam baseadas na vivência dos alunos enquanto sujeitos sociais capazes de integrar e transformar a natureza ao seu redor. Para tanto, é importante a elaboração de problemas que despertem o interesse dos aprendizes e os coloquem em contato com conhecimentos científicos, utilizando atividades de investigação (CARVALHO apud ARÊAS et.al, 2018 p. 71).

Deste modo, segundo Azevedo (apud ARÊAS et.al, .2018 p.72), uma proposta de material didático de investigação “deve partir de uma situação problematizadora e deve levar o aluno a refletir, discutir, explicar e relatar, ou seja, começar a produzir o próprio conhecimento por meio da interação entre o pensar, o sentir e o fazer”. O autor ressalta ainda, que no final da SEI, os alunos devem ter assimilado os principais conteúdos introduzidos.

De acordo com Arêas et.al (2018), a SEI é uma sequência didática que condiz com um ensino pautado em uma metodologia investigativa, podendo ser dividida em quatro fases principais:

2.2 Problema

O problema deve ser muito bem planejado, “estando contido na cultura social dos alunos para provocar interesse, de modo que se envolvam na busca por uma solução que permita expor conhecimentos anteriormente adquiridos sobre o assunto” (CARVALHO apud ARÊAS et.al,

2018 p.72). Dessa forma, para a autora, o problema deve estar inserido na realidade dos alunos para que esses busquem a solução para a questão proposta.

2.3 Sistematização do conhecimento

A sistematização do conhecimento tem como objetivo fazer com que os estudantes repensem o passo a passo realizado até se chegar à resolução do problema, além de reverem os conceitos introduzidos pela problematização inicial.

Para isso, seriam necessários: uma aula expositiva, ou um texto, ou até mesmo vídeos, que possam sistematizar o conteúdo apresentado. Essa sistematização do conhecimento deve vir acompanhada de uma discussão sobre o tema abordado, tendo o educadora função de conduzi-la (SASSERON, apud ARÊAS et.al, 2018p.74).

2.4 Contextualização social do conhecimento

Para as autoras, essa etapa tem o propósito de fazer com que os estudantes reflitam sobre como aquele determinado fenômeno estudado, sob forma de problema, pode ser aplicado em seu dia a dia, podendo ser realizada:

- Somente por meio de perguntas ou indagações sobre a existência do fenômeno estudado no cotidiano;
- Por meio de textos, jogos, pequenos vídeos, entre outros, quando se pretende obter uma contextualização mais elaborada e/ou aprofundamento do conteúdo (SASSERON apud ARÊAS et.al, 2018 p. 74).

2.5 Atividade de avaliação

Para Arêas et.al, (2018), no final da SEI deve ser realizada uma atividade de avaliação formativa para que seja verificado se o aprendizado está, de fato, ocorrendo. A avaliação deve ser compatível com os objetivos de ensino. Segundo a autora, essa avaliação deve incluir a observação das ações realizadas e dos resultados obtidos pela turma.

Nesse contexto, o tópico a seguir compreende os elementos estruturantes da SEI proposta neste trabalho, tendo como base as questões chaves abordadas pelos estudantes

durante a realização das entrevistas semiestruturadas e da minha experiência docente na Educação Básica.

3. Elementos estruturantes da Sequência Didática

3.1 Título

Conhecendo mais sobre o nosso espaço de vivência: um diálogo sobre os Territórios de disputa do Alto Jequitinhonha.

3.2 Público Alvo

Estudantes do 1ª Ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Veredinha¹⁸.

3.3 Problema

A monocultura do eucalipto no Alto Jequitinhonha que tem acarretado problemas diversos aos agricultores da região, principalmente relacionados a escassez de água nas Comunidades e/ou propriedades rurais.

3.4 Objetivo Geral

- Compreender a categoria território, a partir do estudo sobre os conflitos oriundos da prática da monocultura do eucalipto na mesorregião do Alto Jequitinhonha.

3.5 Objetivos Específicos

- Estimular os conhecimentos e debates sobre as disputas territoriais existentes no Alto Jequitinhonha.
- Refletir sobre os aspectos da prática da monocultura do eucalipto na região, tais como os impactos sociais e ambientais.
- Elaborar estratégias que possam minimizar a escassez de água nas comunidades.
- Explorar diversos gêneros textuais para ampliar o entendimento das disputas territoriais no Alto Jequitinhonha.

3.6 Conteúdos e Temas

- A Categoria Geográfica Território.
- Os Biomas de Minas Gerais.
- A importância da Água.

3.7 Dinâmica

As metodologias utilizadas serão:

¹⁸ No entanto, ressalta-se que essa SD pode ser reelaborada-repensada de acordo com o contexto do público alvo, não necessariamente é elaborada apenas para os sujeitos sociais desta pesquisa.

- Exposição de imagens, mapas e documentário sobre o Vale do Jequitinhonha.
- Proposta de elaboração de mapas mentais das comunidades.
- Pesquisas, na internet e livros, sobre os temas e conteúdos abordados.
- Pesquisas com os sujeitos sociais das comunidades dos estudantes.
- Debates sobre os temas propostos.

4. A Elaboração da Sequência Didática: “Conhecendo mais sobre o nosso espaço de vivência: um diálogo sobre os Territórios de disputa do Alto Jequitinhonha”

Quadro 2: Proposição da Sequência de Ensino Investigativa – “Conhecendo mais sobre o nosso espaço de vivência: um diálogo sobre os Territórios de disputa do Alto Jequitinhonha”.

AULAS	ATIVIDADE (S) PROPOSTA (S)	TEMÁTICA(S) TRABALHADA(S)
1	Problematizando o conceito território - “Afinal, o que é Território?”	Categoria Geográfica Território
2 e 3	Conversas sobre as “Territorialidades do Vale do Jequitinhonha”.	Ampliando o conhecimento sobre o Vale do Jequitinhonha
4	Debate sobre as Disputas Territoriais no Alto Jequitinhonha.	Disputas Territoriais no Vale do Jequitinhonha
5 e 6	A questão do eucalipto no Vale e em outras regiões brasileiras: os impactos dessa monocultura para os seres humanos e para a fauna.	A monocultura do eucalipto
7 e 8	Investigação sobre a escassez da água nas comunidades atingidas pela monocultura do eucalipto.	Conservação e proteção das nascentes. Mapeamento da área de degradação da nascente.
9	Planejamento das estratégias para solucionar o problema da escassez de água nas comunidades.	Investigação e pesquisa das estratégias para solucionar a questão.
10 e 11	Debate em grupos e apresentação de possíveis soluções.	Elaboração das estratégias em grupo.
12	Conclusão da Investigação: apresentação das estratégias para a comunidade escolar.	Apresentação do texto elaborado pelos estudantes.

Fonte: A pesquisadora.

Aula 1 – Problematizando o conceito de território - “Afim, o que é Território?”¹⁹

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL: É o momento de engajamento emocional e intelectual dos estudantes com o tema proposto para estudo. Assim, devem-se explorar as visões, os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes em relação ao tema por meio de atividades diversas.

- Professor, inicie a aula explicando aos alunos o que será trabalhado na SEI e quais os objetivos dessas atividades;
- A seguir, faça uma roda de conversa com os alunos e pergunte a eles o que entendem sobre a Categoria Geográfica Território. Deixe que eles falem livremente e lance algumas ideias sobre as possibilidades de discussão sobre essa categoria (o que eles entendem por *Território Material*, *Território Imaterial*, *Territorialidades*, *(Re)territorialização*, *(Des)territorialização*).
- Após essas discussões, solicite aos estudantes que elaborem desenhos sobre quais são os territórios imateriais e materiais para eles. Logo após, oriente-os a apresentar os resultados de suas elaborações.

Aula 2 e 3 – Conversas sobre as “Territorialidades do Vale do Jequitinhonha”.

DESENVOLVIMENTO DE NARRATIVA: Momento em que o professor disponibiliza para os estudantes os conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.

- Inicie a aula apresentando para os alunos o vídeo²⁰ “Vale do Jequitinhonha” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1S13kYHjzIE>, acesso em 10 de dez. 2018.
- Após a apresentação do referido vídeo, estimule os estudantes a expressarem quais as suas impressões sobre as representações do Vale do Jequitinhonha presentes no material. Anote na lousa as contribuições deles, para retomada das discussões, ao longo da “aula expositiva”.

¹⁹ Textos que podem ser utilizados como referência ao final da SEI.

²⁰ Além deste vídeo sugere-se os seguintes:

Do pó da terra a arte de gente feita de barro.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D4Gq0rOHTdg>>. Acesso em 10 de dez. 2018.

Partir Autrement Jequi Parte 1

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9p-s44i8Ovw>>. Acesso em 10 de dez. 2018.

Partir Autrement Jequi Parte 2

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LVADxIkRwks>>. Acesso em 10 de dez. 2018.

Partir Autrement Jequi Parte 3

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=4X_MsdFRtB0>. Acesso em 10 de dez. 2018.

Partir Autrement Jequi Parte 4

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8PW_CsrvtR0>. Acesso em 10 de dez. 2018.

- A seguir, pergunte para eles “*quais são as Territorialidades do Vale do Jequitinhonha, que eles conhecem*”? Deixe que eles falem livremente e anote na lousa os exemplos que eles derem.

- Então, desenvolva a narrativa de ensino explorando os seguintes temas:

- * O contexto histórico de formação do Vale do Jequitinhonha;
- * As diferenças culturais, sociais, econômicas e naturais das três mesorregiões do Vale do Jequitinhonha;
- * A desmistificação do termo pejorativo “Vale da Miséria”.
- * Territorialidades do Agricultor e da Agricultora.
- * Territorialidades do Trabalhador e da Trabalhadora do Campo.
- * Territorialidades dos grandes empreendimentos de Monocultura.
- * Territorialidades das Mineradoras.
- * Territorialidades dos Indígenas.
- * Territorialidades dos Quilombolas.
- * Territorialidades do Artesanato.

- Se achar pertinente, finalize as discussões assistindo com eles o vídeo “*Musicalidades Quilombolas do Alagadiço: O conjunto da Marujada*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5IMF8TeLBkk>, acesso em 12 de dez. 2018. O vídeo pode ser usado como exemplo de uma das territorialidades existentes no Vale – a Quilombola. Aproveite esse momento para explorar aspectos das diferentes territorialidades existentes no Vale.

Dicas de leitura para o professor para as discussões sobre a categoria Território:

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica C., JESUS, Sonia M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 5, p.32-52. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em 15 de jan. 2019.

FERNANDES, B. M. Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/artigo_bernardo%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/artigo_bernardo%20(3).pdf)>. Acesso em 15 de jan. 2019.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.) **Campo, políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 39-66. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2019.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território. In: FOERSTE, E. et al. (org.) **Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_05.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2019.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A. et al. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão popular: UNESP. Programa de pós-graduação em Geografia, 2009. p. 197-216. Disponível em: <http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2019.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Revista Estudos Avançados**. 15 (43), 2001. p. 185-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em 15 de jan. 2019.

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre** nº 22. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/473/447>>. Acesso em 15 de jan. 2019.

SAQUET, M. A. Campo-território: considerações teórico-metodológicas. **Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11780/6894>>. Acesso em 15 de jan. 2019.

Aula 4 - Debate sobre as Disputas Territoriais no Alto Jequitinhonha

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

- No desenvolvimento de uma SEI, é importante que os alunos também contribuam para a elaboração do conhecimento. Nesse sentido, divida a turma em 3 grupos para a realização de uma pesquisa sobre as possíveis disputas territoriais existentes no Vale do Jequitinhonha.

- Cada grupo deverá ficar responsável por um tema específico (disputas territoriais entre a monocultura do Eucalipto e os Agricultores; disputas territoriais entre as Mineradoras e os Agricultores; disputas territoriais entre as Mineradoras e os Quilombolas).
- A pesquisa deverá ser realizada em jornais, revistas, internet, livros didáticos etc. Após a realização da pesquisa, os grupos deverão socializar os resultados da pesquisa entre os colegas da turma. É importante que os estudantes retratem, caso ocorram, as disputas territoriais existentes em suas comunidades e/ou propriedade rural ou que se tenha conhecimento (nesse momento, o professor pode fazer um processo de avaliação, a partir das apresentações que poderão ocorrer na forma de trabalhos em PowerPoint, murais etc.).

Aula 5 e 6 - A questão do eucalipto no Vale e em outras regiões brasileiras: os impactos dessa monocultura para os seres humanos e para a fauna.

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APRENDIDO: É o momento de prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos e de destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

- Inicie a aula pedindo aos estudantes para, em duplas, elaborarem um pequeno texto apontando os principais problemas ambientais e socioeconômicos derivados da expansão da monocultura de eucalipto no Brasil e no Vale do Jequitinhonha. Peça a elas para descrever possíveis impactos para os diversos biomas, para as águas superficiais e subterrâneas, para os animais e para a população do entorno dessas plantações.

- A seguir, solicite-os que realizem a leitura do texto e, se achar pertinente, elabore um “mapa conceitual” na lousa destacando os principais aspectos levantados pela turma.

- Após essas discussões iniciais, distribua o texto intitulado “Disputas territoriais no Vale do Jequitinhonha: uma leitura pelas transformações nas paisagens”²¹, dos autores: Claudenir

²¹ Texto disponível em :<<http://aspta.org.br/revista/v11-n3-paisagens-camponesas/disputas-territoriais-no-vale-do-jequitinhonha-uma-leitura-pelas-transformacoes-nas-paisagens/>>. Acesso 15 de dez. 2018.

Fávero e Fernanda Testa Monteiro, e oriente os alunos para destacarem os principais pontos do texto. Durante esta leitura é importante que o professor estimule os estudantes a debater sobre os temas abordados no texto.

- Posteriormente, apresente para os alunos o vídeo “Impacto Ambiental do Eucalipto em Minas Novas – MG” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1ybWRWDIq_4, (acesso em 14 de dez. 2018).

- Logo após, realize um seminário avaliativo com os alunos debatendo os impactos sociais e ecológicos derivados da expansão do eucalipto. Se achar interessante, peça aos alunos para, em duplas, realizarem a produção de texto (redação) sobre a temática trabalhada nesse momento. Esse material poderá ser objeto de avaliação, por parte do professor, juntamente com o seminário.

OBSERVAÇÃO: O documentário Cruzando o deserto verde, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OG3Q3WaSGkc> (acesso em 08/02/2019), poderá ser utilizado para as discussões dessa temática, uma vez que aborda os impactos sociais e ecológicos da expansão da monocultura do eucalipto no bioma da Mata Atlântica.

Aula 7 e 8 – Investigação sobre a escassez da água nas comunidades atingidas pela monocultura do eucalipto.

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

- Inicie a conversa com os alunos enfatizando a importância da conservação e proteção das nascentes e apontando que estratégias devem ser adotadas para minimizar a escassez de água nas comunidades.

- A seguir, comente que, junto com os estudantes e membros das comunidades e/ou propriedades rurais, será feito um trabalho de mapeamento para se pensar em formas de proteção de algumas nascentes. É interessante mobilizar outros professores e sujeitos da escola para o desenvolvimento do trabalho proposto.

- Organize um estudo do meio com os estudantes, atentando-se para: organizar o meio de transporte; escolher a(s) comunidade(s) a ser(em) visitada(s); definir tempo de duração da

visita; combinar com moradores sobre a acolhida na comunidade (nascentes a serem visitadas, pessoas que vão contribuir na apresentação da comunidade, lanches etc.); convidar demais educadores e gestores da escola para participar da atividade; fazer combinados sobre acordos coletivos durante a visita; orientar educandos quanto à escolha de calçados e vestuários adequados, no caso de caminhadas sob o sol etc.

- Divida a turma em grupos e oriente-os a medir a área atual de proteção da nascente escolhida para estudo; realizar fotografias do solo e da vegetação do entorno da nascente; investigar as possíveis causas de deterioração da nascente; elaborar registro escritos e croquis, no caderno de campo, com as observações formuladas pelos integrantes do grupo durante a realização das visitas.

Aula 9 - Planejamento das estratégias para solucionar o problema da escassez de água nas comunidades.

APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS: Trata-se de dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Isso deve ocorrer mediante suporte do professor, para que os estudantes elaborem significados individuais e internalizem as ideias. O professor deve, ainda, dar suporte aos estudantes para que eles apliquem as elaborações em diferentes contextos, num processo de transferência de responsabilidade pelo uso dessas ideias.

- A partir da visita às nascentes realizada nas aulas anteriores, oriente os estudantes²² na investigação e pesquisa de estratégias que possam recuperar a(s) nascente(s) escolhidas para a realização do estudo. Estas pesquisas podem/devem ter como referência estudos de casos que abordem o mesmo tema, dessa forma os estudantes terão como apoio teórico estudos científicos para a elaboração das estratégias finais de solução do problema em questão. O acesso aos materiais deverá ocorrer por meio de pesquisas em bibliotecas, livros, revistas especializadas, internet etc.

Aula 10 e 11 - Debate em grupos e apresentação de possíveis soluções.

REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APRENDIDO: É o momento de prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos e de destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo assim o desenvolvimento da narrativa do ensino.

- Nesta etapa, oriente os alunos a elaborarem/apresentarem, em grupo, estratégias eficazes para a recuperação da nascente. A seguir, deverá ocorrer a socialização das propostas para toda a turma.

²² Sugere-se que o professor mantenha os mesmos grupos da aula anterior.

- Posteriormente, o professor e os grupos deverão escolher as propostas que são mais fáceis de implementação.
- Por fim, os estudantes devem organizar um relatório e uma apresentação das propostas para apresentação das estratégias à comunidade. Além das estratégias selecionadas por eles, sugere-se que este documento tenha as fotografias e informações coletadas pelos estudantes durante as aulas de campo (anexar os diversos registros realizados na(s) nascente(s)).

Aula 12 - Conclusão da Investigação: apresentação das estratégias para a comunidade escolar

REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APRENDIDO: É o momento de prover comentários e reflexões sobre o conteúdo de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos e de destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

- O trabalho final deverá ser apresentado para toda a comunidade escolar. Além disso, sugere-se que sejam convidados representantes e/ou lideranças da(s) comunidade(s) de onde se planeja efetuar a recuperação da nascente. Este ponto é importante pois é um momento de socialização da pesquisa elaborada pelos estudantes, mas também de troca de conhecimentos com os moradores da comunidade. E, principalmente de um diálogo que possa de fato levar a recuperação da nascente de estudo e também de outras da comunidade, contribuindo para que no futuro os moradores não sofram mais com a escassez de água.

5. Contribuições Pedagógicas

Essa Sequência de Ensino Investigativa visa contribuir para a aquisição de conteúdos conceituais, de atitudes, valores e senso de criticidade. Apesar de possuírem características diferentes, estes conteúdos (abordados neste trabalho) se relacionam em todo processo de ensino-aprendizagem sendo que, não há como trabalhar uma das suas categorias sem contemplar a outra.

Nestes termos, o objetivo principal desta SEI é trabalhar o Categoria Geográfica Território sobre a perspectiva da monocultura do Eucalipto no Alto Jequitinhonha. No entanto, não poderia ensinar-aprender este conceito geográfico sem abordar as questões relacionadas ao principal Bioma de Minas Gerais - Cerrado, haja vista que este reflorestamento de eucalipto é

realizado desmatando a cobertura vegetal original e conseqüentemente prejudicando a fauna, os seres humanos e os recursos hídricos da região.

As atividades desenvolvidas permitem aos sujeitos coautores, da mesma, a compreenderem a importância do Território para si próprios como estudantes-camponeses. Além de levar em consideração a disputa territorial entre os agricultores e os grandes empreendimentos de reflorestamento de eucalipto. Também, os diversos problemas sociais, econômicos e ambientais que essa prática acarreta aos moradores da região do Alto Jequitinhonha.

Relacionando aos problemas ambientais que a monocultura do eucalipto causa, uma das questões mais levantadas nas entrevistas girou em torno da proteção e preservação das nascentes, sobre a constatação que em algumas comunidades o eucalipto foi plantado não respeitando a sua área de proteção, causando a degradação do recurso hídrico e a escassez de água nas comunidades. Esta questão da água e da possibilidade de solução deste problema nas comunidades foi uma das atividades investigativas mais importantes da SEI, pois envolveu metodologias de trabalho de campo, e também de pesquisa e trabalho em grupo, para chegar na solução do problema.

Nesta perspectiva, é relevante que na construção de um ensino de Geografia, e mais adiante no seu processo de ensino-aprendizagem, cada estudante possa carregar consigo experiências próprias e particulares de percepção sobre esse conteúdo e que sejam valorizadas e compartilhadas pelos sujeitos envolvidos neste processo. Assim, é imprescindível que uma educação geográfica reconheça a diversidade de saberes dos estudantes e que fortaleça estratégias de construção e reconstrução de conceitos partindo da realidade vivida do educando do campo.

Por fim, partir da realidade do estudante torna-se um pré-requisito para uma Geografia contextualizada com a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância e também para a construção de um ensino geográfico voltado para os sujeitos que precisam desse conhecimento e que ele seja uma rede de saberes vivos, palpáveis e significativos para sua formação de jovens do campo. Evidentemente, carecem de ser considerados conteúdos geográficos que tenham relevância social clara para a EFA de Veredinha (neste caso), e que estes fomentem a vivência dos sujeitos sociais do campo e dos próprios estudantes. Desse modo, a Geografia precisa dialogar com as condições concretas vividas pelos protagonistas dessa Educação do Campo em Alternância.

BIBLIOGRAFIA

ARÊAS, A. B. M., et. al. Sequência de Ensino Investigativa – SEI. In: **Metodologias para o ensino: teoria e exemplos de sequências didáticas**. Marcelino, V. SOUZA, P.G.S.de (orgs). p.68-79. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. GUIMARÃES, Y. A. F.;

AGUIAR JUNIOR, O.G. **O planejamento de ensino**. Belo Horizonte. 2005. 24p. (Módulo de estudo para os professores da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, elaborado para o desenvolvimento do “PDP – Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – [que] é um dos componentes do Projeto Estruturador Desempenho e Qualificação dos Professores e destina-se à promoção do desenvolvimento profissional de educadores e à disseminação da cultura de trabalho em grupo nas escolas estaduais que integram a Rede de Escolas-Referência”).

FERREIRA, A. A.; FREITAS, E. S. M. (org.). **Meio Ambiente em cena**. Belo Horizonte. Editora RHJ. 2012. 192 páginas.

CARVALHO, A. M. P. de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativo. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior**. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acessado em 9 dez. 2018.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: **VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Campinas, 2011.