

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E
2019**

VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E
2019**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da
Universidade Federal de Viçosa como requisito para
obtenção do título de bacharel em Geografia.

Orientador: Fernando Conde.

VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2010 E
2019**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da
Universidade Federal de Viçosa como requisito para
obtenção do título de bacharel em Geografia.

APROVADA: 11 de dezembro de 2020.



Msc. Élide Lopes Miranda
(UFV)



Dra. Janete Regina de Oliveira
(UFV)



Dr. Fernando Conde
(Orientador)
(UFV)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Graça e Ladário, e minhas irmãs, Déborah e Denise, por me apoiarem e auxiliarem ao longo de toda a minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, professor Fernando Conde, pela paciência, conversas, orientações e acolhida durante o meu retorno ao curso de Geografia da UFV para desenvolver esta pesquisa.

Aos professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, pela paciência e pelas experiências construídas durante o período em que atuei no curso como professor substituto.

Aos professores e funcionários do Departamento de Geografia da UFV, pelos aprendizados e orientações.

Às professoras Janete e Élide, por aceitarem o convite para avaliar esse trabalho, pela leitura atenciosa e pelas valiosas colaborações.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ECARA pelas discussões e reflexões sobre experiências diversas relacionadas à Educação do Campo.

À Universidade Federal de Viçosa, instituição pública, gratuita e de qualidade internacionalmente reconhecida, por ter me acolhido e possibilitado concluir a minha licenciatura em Geografia, o Mestrado em Educação e, agora, Bacharelado em Geografia.

À Deus, por ter me abençoado e me dado forças que possibilitaram a conclusão desta pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ECARA - Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária.

EFAN - Escola Família Agrícola de Natalândia.

EFAPN - Escola Família Agrícola Porto Nacional.

EFAV - Escola Família Agrícola de Veredinha.

GIRACAMPO - Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo do Território dos Inconfidentes.

Licena - Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens.

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas.

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PNLD-Campo - Programa Nacional do Livro Didático – Campo.

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.

RID – Reserva Indígena de Dourados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tese que relaciona o Ensino de Geografia à Educação do Campo.....	7
Quadro 2 - Dissertações que relacionam o Ensino de Geografia à Educação do Campo.	7
Quadro 3 - Tese e Dissertações selecionadas que relacionam o Ensino de Geografia à Educação do Campo.	19

RESUMO

A presente monografia teve como objetivo geral compreender quais as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre 2010 a 2019. De maneira específica, buscamos identificar as Teses e Dissertações que analisam as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo; caracterizar, a partir dos trabalhos encontrados, como o Ensino de Geografia é desenvolvido nas escolas do campo; e, por fim, analisar as potencialidades e os desafios apresentados nas pesquisas identificadas para o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo. Para alcançar os objetivos propostos, analisamos uma Tese e cinco Dissertações que apresentavam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas do campo. Em termos metodológicos, destacamos as principais temáticas relacionadas às potencialidades e desafios encontrados na Tese e na Dissertações utilizando os procedimentos teórico-metodológicos do método Análise de Conteúdo. De uma maneira geral, nossas análises apresentaram que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo tem apresentado potencialidades que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo e, também, desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Palavra-chave: Educação; Ensino de Geografia; Teses e Dissertações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DO ENTENDIMENTO.....	6
CAPÍTULO 2 - OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	11
2.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	11
2.2 O CAMPO DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	15
CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
3.1 PESQUISAS EM QUESTÃO: TESES E DISSERTAÇÕES DISCUTIDAS	19
3.2 POTENCIALIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	24
CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS SEUS DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO	30
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS VIVENCIADOS DURANTE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo¹ a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², no período de 2010 a 2019. Essa proposta de pesquisa surgiu da necessidade de evidenciar, por meio de pesquisas já realizadas, como a geografia pode auxiliar os povos do campo³ a fortalecerem o movimento da Educação do Campo ao valorizar as identidades camponesas e ao ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as realidades em que se inserem.

É importante destacar que as discussões relacionadas ao movimento da Educação do Campo surgem a partir das precárias condições de educação destinadas aos povos do campo, já que o modelo de educação rural implementado nas escolas situadas no campo, inferiorizavam e marginalizavam os saberes e os modos de vida e de trabalho destes sujeitos. Em contraposição ao modelo de educação rural, os movimentos sociais e sindicais camponeses vêm reivindicando junto ao Estado o direito de que a educação destinada aos povos do campo ocorra no meio rural. Além disso, os movimentos sociais e sindicais camponeses reivindicam a participação dos povos do campo na proposição de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades e interesses (CALDART, 2004).

A partir das perspectivas apresentadas, uma das reivindicações do movimento da Educação do Campo é a constituição de escolas que assumam o compromisso com os projetos sociais e econômicos presentes no campo, criando um projeto educacional comprometido política e socialmente com os povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Acrescente-se a isso, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a criação de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos povos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação em suas demandas relacionadas aos direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de

¹ Orientados pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, as escolas do campo são aquelas instituições escolares situadas em área rural ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente povos que vivem no campo.

² O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser acessado em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

³ Consideramos como povos do campo, toda a diversidade de povos que vivem e trabalham do/no campo, como os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais, etc.

suas prioridades o desenvolvimento de políticas públicas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação do direito a educação aos povos do campo.

Considerando que um dos objetivos da Educação do Campo é a formulação de propostas educacionais que se articulem às especificidades do meio rural e das lutas dos povos do campo, o Ensino de Geografia pode contribuir para que a Educação do Campo alcance os seus objetivos ao formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade de saberes e processos socioculturais vivenciados no campo, o que contribui para o fortalecimento das identidades dos povos do campo ao ampliar a sua compreensão sobre as multivariadas realidades que estão submetidos (COPATTI; CALLAI, 2018). Em suas análises, Copatti e Callai (2018) indicam que para a formação de cidadãos capazes de compreender de maneira crítica os meios sociais em que se inserem a fim de favorecer uma atuação social consciente, é necessário que os conceitos e conteúdos oriundos da ciência geográfica auxiliem os educandos a compreenderem as transformações “que envolvem e estão envolvidas pelas relações construídas pelo ser humano em sociedade, modificando-se de acordo com o tempo histórico e as influências do lugar (COPATTI; CALLAI, 2018, p. 238). Nesse sentido, um dos objetivos do Ensino de Geografia é possibilitar que os educandos consigam ler o mundo, compreendendo como se dá o funcionamento da natureza e das relações estabelecidas entre os grupos sociais com ela e dos grupos sociais entre si em um determinado espaço (CALLAI, 2005).

É importante ressaltar que o Ensino de Geografia nas escolas do campo deve possibilitar aos educandos reconhecerem as diversidades existentes no campo brasileiro tanto nos aspectos naturais, ao evidenciar as diferentes paisagens, relevos, biomas, dentre outros, quanto nos aspectos sociais, políticos e étnico-culturais, ao ressaltar os saberes e as práticas socioculturais desenvolvidas pelos grupos populacionais que se inserem em determinado território. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Ensino de Geografia nas escolas do campo precisam estar articuladas aos cotidianos vivenciados pelos educandos, a fim de que os processos sociais, culturais, econômicos vivenciados em seus meios sociais sejam analisados e valorizados a fim de ampliar a compreensão destes sujeitos sobre as contradições e disputas presentes em seus territórios de vivência (COPATTI; CALLAI, 2018).

A partir das perspectivas apresentadas, no contexto das especificidades relacionadas aos processos históricos e sociais do movimento da Educação do Campo e dos objetivos dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia é que

surgiram as questões orientadoras do presente estudo. Foram elas: Quais são as Teses e Dissertações que analisam as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo? Quais são as contribuições do Ensino de Geografia identificadas nas Teses e Dissertações para a Educação do Campo? Enfim, quais são os desafios identificados nas pesquisas para o Ensino de Geografia desenvolvido no contexto da Educação do Campo?

A pesquisa teve, assim, como objetivo geral compreender quais as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período entre 2010 a 2019. Especificamente, buscamos identificar as Teses e Dissertações que analisam as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo; caracterizar, a partir dos trabalhos encontrados, como o Ensino de Geografia é desenvolvido nas escolas do campo; e, por fim, analisar as potencialidades e os desafios apresentados nas pesquisas identificadas para o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo.

Cabe destacar que esta proposta de pesquisa se originou do meu interesse em dar continuidade às pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos sobre a Educação do Campo, dessa vez analisando as suas relações com o Ensino de Geografia. Tal interesse foi se constituindo e consolidando ao longo da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, já que fui egresso da Escola Família Agrícola Puris de Araponga e, posteriormente, fui monitor da disciplina Geografia desta mesma escola. Essas vivências exerceram grande influência na minha formação acadêmica e profissional, me mobilizando permanentemente para buscar compreender a relação entre educação e sociedade e, ainda, as contribuições das práticas e princípios metodológicos da Educação do Campo para a melhoria de vida dos educandos envolvidos com este movimento. Assim, ao longo do curso de graduação em Licenciatura em Geografia realizado na UFV, a minha inserção em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo do Programa de Extensão Universitária “TEIA”⁴, dos projetos “O Princípio Educativo do Trabalho na Pedagogia da Alternância: as práticas educativas na Escola Família Agrícola Paulo Freire”, “Mestres de Estágios em Alternância”, “PIBID – Ensino de Geografia e Interdisciplinaridade”, dentre outras, contribuíram efetivamente para ampliar o meu interesse acerca da educação, e, mais especificamente, a temática Educação do Campo.

Ainda nesse aspecto, as oportunidades de participação em eventos diversos, com reflexões e debates sobre o movimento da Educação do Campo, especificamente sobre as

⁴ Para mais informações, acesso <http://arquivo.ufv.br/teia/Historico.html>.

políticas de formação de educadores do campo, me colocaram em contato com as produções acadêmicas sobre os programas e políticas públicas de formação de educadores do campo. Foi nesse contexto que tive o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, para realizar o curso de Mestrado Acadêmico em Educação⁵ e, com ele, a minha inserção no Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA)⁶ que, nos últimos anos, tem privilegiado no conjunto de suas ações de pesquisas, a realização de um Programa de Estudos sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFV (Licena), a fim de compreender os sujeitos, as representações sociais, os processos e as práticas pedagógicas que integram o curso. Acrescente-se, ainda, a minha inserção, após a realização do Mestrado, no Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo do Território dos Inconfidentes (GIRACAMPO)⁷ ao integrar um projeto de pesquisa que buscou analisar as narrativas produzidas pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFV, por fim, a minha atuação como professor substituto da Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

Assim, situando-se no âmbito de um estudo que analisa as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, organizamos esta monografia em quatro capítulos, além desta introdução e das nossas considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a construção deste estudo, descrevendo tanto os procedimentos técnicos utilizados para coleta quanto aqueles utilizados para a análise dos dados obtidos. No segundo capítulo, apresentamos a nossa revisão de literatura, apresentando, na primeira seção, o processo de constituição do Movimento da Educação do Campo, seus princípios e reivindicações, e na segunda, os referenciais teórico-metodológicos para a prática educativa do Ensino de Geografia. No terceiro capítulo, analisamos as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo, caracterizando o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo e apresentando nossas análises sobre as suas potencialidades. No quarto capítulo, apresentamos

5 Durante o Mestrado em Educação, desenvolvi a dissertação intitulada *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola*. Esta dissertação pode ser acessada em <http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/DIEGO-GONZAGA-DUARTE-DA-SILVA.pdf>

6 Para mais informações relacionadas ao grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária, consulte o espelho do grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil através do seguinte link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/465257>.

7 Para mais informações relacionadas ao grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo do Território dos Inconfidentes, consulte o Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil através do seguinte link <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/340753>.

nossas análises referentes aos desafios para o Ensino de Geografia no âmbito das escolas do campo identificadas na Tese e Dissertações analisadas.

A partir das perspectivas apresentadas, esperamos auxiliar a estudantes, professores e pesquisadores que buscam referências sobre o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas do campo ao categorizar as contribuições e desafios que as pesquisas desenvolvidas nos últimos 10 anos identificaram. Além disso, esperamos que as reflexões apresentadas nesta monografia favoreçam o desenvolvimento de outras reflexões e práticas durante o Ensino de Geografia capazes de fortalecer as identidades, as lutas e os modos de vida dos povos do campo, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DO ENTENDIMENTO

Na busca de analisar as contribuições do Ensino de Geografia para o fortalecimento das escolas do campo, o processo de investigação realizado foi orientado pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Para Chizzotti (2006, p. 28), 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 que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, como uma modalidade de pesquisa que possibilita uma compreensão aprofundada de um grupo social, dos indivíduos, de uma instituição, etc., sua utilização favoreceu apreender as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período entre 2010 e 2019. É importante destacar que o período de 2010 a 2019, com a publicação do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010⁸, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), marcou a constituição de políticas públicas específicas para os povos do campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)⁹ e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)¹⁰.

Nesse processo, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram realizados a partir de três etapas: a fase exploratória, a fase sistemática de coleta de dados e a fase de análise das informações coletadas. Na **fase exploratória**, realizamos uma revisão teórica da literatura, que contribuiu para ampliar nossa compreensão tanto sobre o Movimento da Educação do Campo quanto sobre os referenciais teórico-metodológicos para a prática educativa do Ensino de Geografia. Assim, para o aprofundamento do debate sobre o Movimento da Educação do Campo tivemos como referências centrais as reflexões de Arroyo (2007, 2012), Caldart (2008, 2009, 2015), Rosa; Caetano (2008), Souza (2008), Molina; Antunes-Rocha (2014) e Fernandes; Molina (2004); e para as discussões sobre os referenciais teórico-metodológicos

8 Para mais informações sobre o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, acesse http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art.

9 Para mais informações sobre o Pronacampo, consulte o Documento Orientador do programa, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.

10 Para mais informação sobre o Procampo, acesse o seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo>. Por meio deste link, é possível consultar os objetivos e documentos relacionados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

para a prática educativa do Ensino de Geografia, nos ancoramos nos trabalhos de Callai (2005), Straforini (2004), Cavalcanti (1998) e Pereira (1999).

A **fase sistemática** iniciou-se com a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de pesquisas que analisam as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. As buscas das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES iniciaram-se no dia 17 de março e finalizaram no dia 20 de abril de 2020, utilizando os descritores “Geografia Educação do Campo”, “Geografia Educação” e “Educação Geografia”. Nestas buscas, encontramos um total de 102 pesquisas diferentes entre 2010 e 2019, sendo 28 Teses e 118 Dissertações. Após realizar a leitura dos resumos e dos objetivos das pesquisas verificamos que das 102 pesquisas, 10 analisaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo. Das 10 pesquisas que apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, encontramos uma Tese (MORAIS, 2018) e nove Dissertações (SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SANTOS, 2012; SILVA, 2014; SILVA, 2013; CAVALCANTE, 2013; COPATTI, 2014; SILVA, 2019), como podemos observar nos quadros abaixo.

Quadro 1- Tese que relaciona o Ensino de Geografia à Educação do Campo.

Título	Autor	Programa de Pós-Graduação	Universidade	Ano de conclusão
O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local	Eduardo Henrique Modesto de Morais	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade de Brasília	2018

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Organizado por Silva (2020).

Quadro 2 - Dissertações que relacionam o Ensino de Geografia à Educação do Campo.

Título	Autor (a)	Programa de Pós-Graduação	Universidade	Ano de conclusão
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	Ataliane Pereira dos Santos	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência	Universidade Federal de Minas Gerais	2019
Educação do campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO	Guilherme Pereira de Carvalho	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal do Tocantins	2014
A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições	Christiano Correa Teixeira	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
O Ensino de Geografia e a formação dos Professores nas Zonas Rural e Urbana	Eliton de Araujo Santos	Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana	Universidade de São Paulo	2012

do Município de Itacoatiara - AM				
Educação Ambiental no Ensino de Geografia nas Escolas de Ensino Básico de Três Lagoas-MS	Liliam Carolini da Silva	Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia/CPTL/UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2014
A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural	Solange Rodrigues da Silva	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal da Grande Dourados	2013
o ensino de geografia na educação quilombola: experiências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe, PB	Ygor Yuri de Luna Cavalcante	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal da Paraíba	2013
Educação estética na escola indígena Kaingang: propostas para o ensino de geografia	Carina Copatti	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Passo Fundo	2014
O ensino de geografia na perspectiva da convivência com o semiárido nas escolas municipais de Serrinha/BA	Mariluze de Carvalho Campos Silva	Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos	Universidade do Estado da Bahia	2019

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Organizado por Silva (2020).

Após realizar uma leitura detalhada das 10 pesquisas apresentadas acima, verificamos que seis trabalhos (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016; SILVA, 2013; COPATTI, 2014) estabelecem análises sobre o Ensino de Geografia e temáticas relacionadas à Educação do Campo desenvolvidas especificamente em escolas situadas no campo; três trabalhos apresentam relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas na cidade (SILVA, 2014; CAVALCANTE, 2013; SILVA, 2019); e um trabalho indica relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo a partir de escolas situadas no campo e na cidade (SANTOS, 2012).

Na fase de **análise dos dados**, os trabalhos selecionados foram submetidos ao método Análise de Conteúdo, definido “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). O objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências a partir da análise das mensagens (BARDIN, 1977; MINAYO, 1992; OLIVEIRA *et al.*, 2003; FRANCO, 2007). Em nossa pesquisa, buscamos produzir inferências sobre as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo. Para a realização desse propósito, tornou-se necessário seguir um conjunto de etapas do método que consistem na pré-análise;

definição das unidades de análise; definição de categorias; interpretação dos dados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2007).

A pré-análise consistiu na primeira etapa dos procedimentos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007), que envolveu uma leitura preliminar das Teses e Dissertações, e da etapa inicial da revisão de literatura. Considerando que o objetivo geral da nossa pesquisa é compreender as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, durante a pré-análise optamos por analisar somente os trabalhos que apresentaram as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo em escolas situadas especificamente no campo. Assim, analisamos, exclusivamente, as pesquisas de Morais (2018), Santos (2019), Carvalho (2014), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014). Essa escolha baseou-se no entendimento de que as especificidades das pesquisas identificadas durante o levantamento das Teses e Dissertações nos demandaria; por apresentar sujeitos com contextos culturais diferenciados e, ainda, escolas situadas em territórios que possuem particularidades próprias, como o campo e a cidade; um período superior ao destinado à elaboração da monografia para que conseguíssemos realizar nossas análises.

A segunda etapa envolveu a definição das unidades de análise (FRANCO, 2007). Em nossa pesquisa, fizemos a opção pelo uso da unidade de registro temática, considerando as possibilidades de utilização de determinados temas para compreender as possíveis contribuições e os desafios do Ensino de Geografia para o fortalecimento da Educação do Campo. Para isso, os temas definidos em nossa pesquisa foram as potencialidades e desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

A terceira fase da análise de conteúdo, que envolveu a definição das categorias, consistiu em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Categorias que, por sua vez, podem ser definidas, segundo Oliveira *et al* (2003) e Franco (2007), a partir de sua classificação semântica, sintática, léxica e expressiva. Enquanto a classificação semântica se realiza por meio de palavras cujos significados são os mesmos; a sintática pelas classificações por meio da utilização de determinadas palavras (verbos, adjetivos, etc.); a léxica por meio da classificação de palavras por meio dos seus sentidos e a expressiva são aquelas categorias que possuem perturbações de linguagem (FRANCO, 2007). A escolha destas classificações é definida a partir dos significados obtidos, assim como a partir da orientação teórica do pesquisador (OLIVEIRA *et al*, 2003). Essa etapa é um momento crucial no processo de

análise de conteúdo. Implicando movimentos constantes e sistemáticos entre o referencial teórico utilizado e o material submetido à análise, essa etapa envolve a elaboração de vários sistemas de categorias (FRANCO, 2007). Categorias que, segundo Bardin (1977) e Franco (2007), podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Enquanto as categorias *a priori* são propostas a partir dos pressupostos oriundos dos referenciais teóricos utilizados pelo pesquisador e de seu provável engajamento com o campo de pesquisa, as categorias definidas *a posteriori* surgem a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2007, p. 61), sendo construídas a partir da análise do material. No processo de análise dos dados que obtivemos na presente pesquisa, nossa escolha em termos da categoria foi a semântica, assim como a opção por categorias *a posteriori*, ou seja, categorias que emergiram a partir das nossas análises no conteúdo das mensagens identificadas e que possibilitaram identificar as potencialidades e os desafios para o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

CAPÍTULO 2 - OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo, buscamos construir uma revisão de literatura sobre os campos da Educação do Campo e do Ensino de Geografia. Para isso, dividimos o capítulo em duas seções: na primeira seção, apresentamos o processo de constituição do movimento da Educação do Campo, seus princípios e reivindicações, e na segunda, os referenciais teórico-metodológicos para a prática educativa do Ensino de Geografia.

2.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A modernização do campo brasileiro, iniciada em meados da década de 1950, promoveu profundas desigualdades sociais e educacionais a sua população, alterando suas relações com o meio rural e com as formas de vivência de todos os sujeitos que no campo viviam, e vivem, a partir da subordinação da agricultura à indústria, em uma clara tentativa de converter toda a produção camponesa ao capital (VENDRAMINI, 2007). Esse processo promoveu o empobrecimento e agravou as condições de vida dos povos do campo, o que fez com que muitos destes sujeitos saíssem do campo para viverem nos centros urbanos (FERNANDES; MOLINA, 2004).

O sistema de educação instaurado no meio rural brasileiro não fugiu a essa lógica, no qual foi implantado um modelo educacional denominado “educação rural”, que em sua origem buscava a manutenção das estruturas sociais e do sistema de produção camponesa sob a lógica capitalista. Nesse contexto, a hegemonia de um discurso urbano-industrial defendia, dentre outros aspectos, a criação de políticas públicas de educação no meio rural a partir de um paradigma urbano e de um paradigma do rural tradicional. Sob o paradigma urbano, a escola deveria preparar e adaptar os sujeitos do campo para atender as demandas das cidades, havendo uma idealização do urbano sobre o campo, que era visto como “o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (ARROYO, 2007, p. 158). Por sua vez, sob o paradigma do rural tradicional, a educação é vinculada à produção em larga escala, à utilização de agrotóxicos, ao menosprezo de conhecimentos, saberes e culturas que contrapõem o modelo de produção e de vida postulado pela lógica capitalista (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A educação, na perspectiva da educação rural, reconhecia os povos do campo como subordinados e dependentes dos serviços e das dinâmicas das cidades, buscando adaptá-los a um padrão de vida urbano (ROSA; CAETANO, 2008). Em suas análises, Fernandes e Molina (2004) indicam que a educação rural é o resultado de um conjunto de ações elaboradas por

agentes ligados ao capital via agronegócio para inserir a educação a um modelo educacional vinculado ao paradigma do rural tradicional. Diante desses processos, aos povos do campo restaram duas opções: a primeira diz respeito à sua subjugação ao capital, tendo que sair do campo ou trabalhar nele como assalariados e a segunda ao movimento de resistência, no qual os sujeitos permanecem no campo, lutam pela posse e uso da terra e mantêm suas culturas (FONSECA, 1987).

É em relação à segunda opção que os povos do campo se organizaram em movimentos e organizações sociais e sindicais a partir da segunda metade do século XX para lutar por políticas que revertissem a situação de marginalização social e educacional do campo brasileiro. Nesse processo, movimentos sociais e sindicais diversos, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹¹, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)¹², do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)¹³, do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)¹⁴, dentre outros, (FERNANDES; MOLINA, 2004) foram se articulando e unificando suas lutas, constituindo, no final da década de 1990, o movimento da Educação do Campo (CALDART, 2015). O Movimento da Educação do Campo surgiu com o objetivo de articular, em âmbito nacional, a luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses para reivindicar junto ao Estado, a proposição e formulação de políticas públicas educacionais que atendam as demandas do movimento em função da histórica marginalização dos sujeitos do campo nos processos escolares rurais e urbanos (CALDART, 2009, 2015).

O movimento da Educação do Campo, conforme analisado por Rosa e Caetano (2008), se esforça para romper com as práticas tradicionais presentes nas instituições escolares rurais e urbanas, nas quais ainda predomina a transmissão de conhecimentos dos professores para os estudantes, mantendo-se uma lógica vertical e hierarquizada entre os sujeitos e entre os saberes. Nesse sentido, uma das pautas do movimento da Educação do Campo é a criação de escolas de educação básica do campo e a transformação das propostas pedagógicas nas escolas já existentes, a fim de que se considere as identidades dos povos do campo em toda sua diversidade, e que possibilite o acesso aos conhecimentos escolares a uma classe social privada do processo de escolarização formal (CALDART, 2009).

Protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais camponeses, o movimento da Educação do Campo luta pela constituição de escolas que estejam comprometidas com os

11 Para mais informações sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, acesse <https://mst.org.br/>.

12 Para saber mais sobre Movimento dos Pequenos Agricultores, acesse <https://mpabrasil.org.br/>.

13 Informações sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens podem ser obtidas em <https://mab.org.br/>.

14 Para mais informações sobre o Movimento das Mulheres Camponesas, acesse <https://www.mmcbrazil.com.br/site/>.

projetos sociais e econômicos presentes no campo, a partir de uma ótica de desenvolvimento solidária, popular e sustentável, a fim de se alterar as formas de produção agrícola vinculadas ao agronegócio, criando um modelo educacional comprometido politicamente com o campo e com os direitos sociais de seus sujeitos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Para Arroyo (2012), o reconhecimento dos saberes dos povos do campo e dos movimentos sociais se articulam em uma importante bandeira de luta da Educação do Campo, já que os modelos educativos hegemônicos e legitimados socialmente nas instituições educacionais reforçam as desigualdades escolares existentes entre os sujeitos que compõem os movimentos sociais. Dessa forma, o movimento da Educação do Campo propõe e reivindica junto ao Estado a constituição de uma escola que, a partir de suas práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos, valorize, reconheça e legitime a diversidade cultural e os saberes dos mais diversos sujeitos do campo, de modo que a escola se transforme em um instrumento de luta e de formação dos povos do campo na reivindicação de direitos sociais que historicamente lhes foram negados. É nesse sentido que o movimento da Educação do Campo tem, segundo Caldart (2015), como uma de suas prioridades o desenvolvimento de políticas que garantam o processo de escolarização formal, haja vista a histórica negação de acesso à escola para os povos do campo.

Além de outra concepção de escola e de educação, o movimento da Educação do Campo busca o reconhecimento e a valorização do campo, definindo-o “como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p. 1090). Dessa forma, o movimento tem se articulado para propor e reivindicar do Estado uma modalidade de educação e de escola que seja compatível com a vida e a realidade do campo e que seja protagonizada pelos próprios sujeitos do campo em suas lutas diárias por outro projeto de campo e de educação (CALDART, 2009).

Em relação às reivindicações que o movimento da Educação do Campo faz, Caldart (2008, p. 70) ressalta que, “a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. Essa tríade é fundamental para compreender o movimento da Educação do Campo, pois é a partir do campo e de seus embates socioeconômicos envolvendo, de um lado um projeto de modernização articulado aos interesses capitalistas e de outro um projeto que tem como prioridade o campo e seus sujeitos, é que se busca a proposição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social do campo e de seus sujeitos a partir da instituição de políticas educacionais que atendam às demandas do movimento. Com o

movimento da Educação do Campo articulando os termos da tríade, se busca a constituição de uma política educacional permanente e típica dos povos do campo, na qual os mesmos possam discutir e propor práticas de cunho político e pedagógico que devem ser trabalhadas nas escolas de educação básica do campo, a fim de recuperar seus vínculos com os territórios camponeses e fortalecer as lutas dos movimentos sociais e sindicais contra as forças capitalistas instauradas no campo brasileiro (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Portanto, a Educação do Campo tem uma dimensão de negatividade – denúncia/resistência à ideia de que o campo e seus povos são inferiores e que, por isso, não precisam de escola – inseparável de uma dimensão de positividade – isto é, a denúncia estabelece práticas e propostas a respeito do que fazer e de como fazer com a educação, as políticas públicas, as escolas, as práticas pedagógicas, etc. (CALDART, 2008). E, como desdobramento dessas duas dimensões indissociáveis, “a Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, e de escola” (CALDART, 2008, p. 75), buscando transformar o campo a partir de uma perspectiva libertadora e emancipadora.

Assim, a partir da tríade Campo-Política Pública-Educação, o movimento da Educação do Campo procura traçar estratégias que mantêm seu projeto educacional vinculado à luta pelos territórios camponeses¹⁵, por melhores condições de vida no campo, pela igualdade de gênero, além de uma distribuição mais igualitária e justa de renda, dos bens e dos conhecimentos socialmente produzidos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Esse movimento tem pensado e proposto ações concretas para a formação dos povos do campo, sejam eles agricultores familiares, indígenas, quilombolas, assalariados, bem como todos os tipos de trabalhadores rurais que, a partir de sua organização em coletivos, pleiteiam políticas públicas que lhes garantam a sua reprodução social, partindo de uma lógica de educação/formação que envolva as famílias camponesas (CALDART, 2015).

Nesse contexto, além da reivindicação de políticas educacionais que garantam uma educação direcionada ao campo e seus sujeitos sociais, outra característica marcante do movimento da Educação do Campo é a proposição de políticas públicas que garantam a formação de profissionais que compreendam as lógicas dessa concepção de educação e de escola do campo (CALDART, 2008). Dessa forma, o movimento da Educação do Campo tem reivindicado a formação de um novo perfil de educador que compreenda a realidade

¹⁵ O território camponês, conforme análises de Fernandes (2012, p. 746), “é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. [...].

camponesa brasileira e que faça a articulação, durante o processo formativo, entre os saberes e as dinâmicas sociais que os povos do campo possuem com os conteúdos escolares, de modo a minimizar as desigualdades educacionais existentes entre os sujeitos do campo (ARROYO, 2007; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Além disso, o processo de formação do educador do campo que os movimentos sociais e sindicais camponeses desejam, deve estar articulado à realidade camponesa, de modo que estes profissionais tenham uma ampla compreensão sobre os inúmeros conflitos e disputas presentes no campo, principalmente aqueles decorrentes do modelo de desenvolvimento voltado ao agronegócio, que interfere direta e/ou indiretamente sobre os modos de vida dos povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A partir das perspectivas apresentadas, o campo da Educação do Campo é o campo da agricultura camponesa, o campo dos povos do campo, isto é, dos sujeitos que trabalham e vivem na terra. Em síntese, o campo da Educação do Campo, conforme análises de Fernandes e Molina (2004), é o campo da “Agri-cultura”, da vida, da diversidade de saberes, trabalho, cultura e paisagens e não do “Agro-negócio”, que reconhece o campo apenas como mais um território para a manutenção dos processos de exploração da terra e da subordinação dos povos do campo a fim de maximizar o capital.

2.2 O CAMPO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Sabemos, a partir de análises de Callai (2005), Straforini (2004) e Cavalcanti (1998) que os processos formativos desenvolvidos durante o Ensino de Geografia buscam desenvolver práticas educativas capazes de contribuir para que os educandos compreendam de forma ampliada as realidades em que se inserem para que consigam interferir de maneira consciente e propositiva nos espaços sociais em que vivem. Assim, almeja-se formar cidadãos críticos capazes de lerem o mundo, valorizando suas histórias a partir do fortalecimento de suas identidades. Sob essas perspectivas, nos interessa evidenciar que ao longo da história os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a prática educativa no Ensino de Geografia nas escolas de educação básica brasileiras foram sendo modificadas a partir de concepções epistemológicas que apresentaremos a seguir.

Em relação ao Ensino de Geografia no Brasil, a produção do pensamento geográfico, iniciado a partir da década de 1940 sob influência do modelo francês, se caracterizou pela construção de conhecimentos objetivos e quantitativos. Tal modelo de produção de conhecimento originou a chamada Geografia Tradicional, cujo objetivo era estudar o espaço

geográfico em sua relação com o homem, desconsiderando as relações sociais. Em suas análises, Pereira (1999) indica que as perspectivas da Geografia Tradicional influenciaram os processos formativos da Geografia Escolar ao reduzir as práticas pedagógicas dos educadores desta disciplina à descrição dos aspectos da paisagem natural e humana. Dessa forma, promovia-se uma dicotomia entre as relações sociais e naturais que ocorrem no interior do espaço geográfico. As práticas educativas desenvolvidas no Ensino de Geografia, segundo Cavalcanti (1998), tinham, portanto, o objetivo de difundir a ideologia nacionalista a partir da memorização e descrição de paisagens evidenciadas no território brasileiro. Sob essa concepção, as práticas educativas desenvolvidas a partir das perspectivas da Geografia Tradicional promoviam um processo de ensino-aprendizagem mecânico de memorização, em que os conhecimentos geográficos não possuem relação com os cotidianos e práticas sociais vivenciadas pelos educandos.

A partir da segunda metade do século XX, com influências dos ideais marxistas, surge a chamada Geografia Crítica, promovendo um conjunto de reflexões sobre os princípios epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica. Segundo Cavalcanti (1998), a linha de pensamento defendida pela Geografia Crítica buscava suplantiar os processos abstratos do ensino dos conhecimentos geográficos promovidos pela vertente tradicional, visando o desenvolvimento de práticas educativas em que os educandos fossem protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, a vertente crítica da ciência geográfica, ao defender que os educandos assumam o protagonismo do seu processo formativo, busca desenvolver processos educativos para que, a partir das realidades vivenciadas, estes sujeitos sejam capazes de compreenderem as relações empreendidas no espaço geográfico a partir da relação homem e natureza, com vistas à transformação social. Logo, além das descrições dos elementos que compõem a paisagem, os educadores buscavam desenvolver práticas educativas para favorecer a compreensão de como os diferentes grupos sociais se apropriam dos territórios, destacando os processos contraditórios existentes no uso e ocupação do espaço geográfico em uma sociedade tão globalizada como é a nossa.

Os referenciais teórico-metodológicos da prática educativa para o Ensino de Geografia sofreram, e ainda sofrem, influências das perspectivas tradicionais, que buscam manter as estruturas sociais à serviço do capital e das elites, e da perspectiva crítica, que objetivam promover processos de ensino-aprendizagem capazes de promover uma compreensão ampliada dos espaços sociais, possibilitando uma inserção social crítica e propositiva.

Em relação ao Ensino de Geografia, Callai (2005) afirma que um dos objetivos da disciplina é contribuir para que os educandos consigam ler o mundo a partir da apreensão do

espaço geográfico. Segundo a autora, a leitura do mundo deve partir dos cotidianos e das realidades vivenciadas pelos educandos em suas comunidades, bairros e cidades, já que muitos deles possuem pouco contato com ambientes globais. Por terem pouco contato com ambientes para além do seu lar e dos meios sociais frequentados por suas famílias, muitos dos educandos encontram dificuldades em se perceberem como sujeitos ativos de um ambiente global. Sob essas perspectivas, é importante que os educandos compreendam os processos sociais, naturais e históricos vivenciados em seu cotidiano para que, assim, possam se reconhecer como agentes transformadores do espaço e sujeitos atuantes no mundo. Dessa forma, espera-se que os educandos sejam capazes de, partindo de seus meios de vivência, estabelecerem correlações com contextos sociais ampliados e, partindo dos contextos sociais ampliados, compreenderem os cotidianos as quais estão diretamente relacionados.

Constatamos, por meio das proposições de Callai (2005) e Cavalcanti (1998), que o Ensino de Geografia ao buscar formar educandos capazes de compreenderem os espaços geográficos que se situam, identificando e relacionando os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que atuam no espaço, se vincula à Geografia Crítica, contribuindo para a formação de cidadãos que poderão atuar na sociedade de maneira consciente e propositiva.

Ao se adotar um referencial teórico-metodológico crítico, articulando os processos formativos do Ensino de Geografia às realidades dos educandos, favorecemos o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas, capazes de valorizar os saberes prévios e as práticas sociais desses sujeitos, de suas famílias e comunidades, integrando-os aos processos de ensino-aprendizagem. A valorização dos saberes e práticas sociais oriundas dos contextos sociais dos educandos, segundo Freire (1996), favorece o fortalecimento das identidades dos educandos ao possibilitar tanto o reconhecimento das práticas sociais e culturais de determinadas localidades quanto o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos educandos com seus locais de origem a partir do conhecimento de sua própria história e dos processos sociais e naturais que neles atuam. Além disso, contribui para discussões sobre os processos históricos, sociais e naturais concretos, possibilitando reflexões relacionadas às particularidades e problemas vivenciados pelos educandos e suas famílias em seu cotidiano, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Portanto, o desenvolvimento de uma prática educativa dialógica, capaz de valorizar os saberes e as práticas sociais dos estudantes durante o Ensino de Geografia, favorece uma melhor compreensão sobre as realidades vividas, possibilitando uma inserção social crítica e reflexiva. Além disso, o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas contribui para formação de cidadãos capazes de reconhecer os processos sociais, culturais, econômicos e

naturais existentes em seus cotidianos, bem como o reconhecimento das transformações e permanências históricas ocorridas no espaço geográfico em escalas ampliadas. Para isso é fundamental que os educadores atuem como sujeitos de mediação dos processos de ensino-aprendizagem, articulando os saberes prévios dos educandos e as experiências vivenciadas por eles em seus meios de vivência às práticas pedagógicas desenvolvidas. É sob essas perspectivas que acreditamos que o Ensino de Geografia possibilita que os educandos compreendam, de modo amplo, as realidades que vivenciam, podendo se inserir nos espaços sociais de maneira consciente e propositiva.

CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No presente capítulo buscamos apresentar as nossas análises referentes às contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo durante os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas de educação básica do campo. Para isso, o capítulo encontra-se estruturado em duas seções: na primeira, caracterizamos as pesquisas identificadas e analisadas, apresentando suas características e informações mais relevantes, como os objetivos e contextos nos quais as pesquisas foram desenvolvidas; na segunda apresentamos, as nossas análises sobre as principais potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvidos na escola do campo identificados nas Teses e Dissertações selecionadas.

3.1 PESQUISAS EM QUESTÃO: TESES E DISSERTAÇÕES DISCUTIDAS

A fim de caracterizar as Teses e Dissertações que analisam as relações entre o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, apresentaremos os objetivos, os contextos sociais e as especificidades de como o Ensino de Geografia é trabalhado em algumas escolas de educação básica do campo. Considerando que o Ensino de Geografia pode fortalecer o movimento da Educação do Campo ao formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade de saberes, experiências, culturas e modos de produção de vida dos mais diversos educandos das escolas de educação básica do campo, buscamos apresentar as principais características identificadas na pesquisa elaborada por Moraes (2018), em sua Tese, e por Santos (2019), Carvalho (2014), Teixeira (2016), Silva (2013), e Copatti (2014) em suas Dissertações, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 3 -Tese e Dissertações selecionadas que relacionam o Ensino de Geografia à Educação do Campo.

Título	Autor (a)	Programa de Pós-Graduação	Universidade	Tipo da Pesquisa	Ano de conclusão
O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local	Eduardo Henrique Modesto de Moraes	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade de Brasília	Tese	2018
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	Ataliane Pereira dos Santos	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	2019
Educação do campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto	Guilherme Pereira de Carvalho	Programa de Pós-Graduação em	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação	2014

Nacional-TO		Geografia			
A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições	Christiano Correa Teixeira	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2016
A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural	Solange Rodrigues da Silva	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação	2013
Educação estética na escola indígena Kaingang: propostas para o ensino de geografia	Carina Copatti	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Passo Fundo	Dissertação	2014

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Organizado por Silva (2020).

Especificamente em relação à Tese de Morais (2018)¹⁶, destacamos as análises elaboradas pelo autor sobre como o Ensino de Geografia desenvolvido na Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) contribui para o fortalecimento da Educação do Campo no território em que a escola se situa. Em suas análises, Morais (2018) indica que o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN contribui para a valorização da agricultura familiar e da agroecologia, para a valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos sujeitos do campo e, ainda, para o fortalecimento das identidades camponesas. Segundo o autor, as práticas educativas desenvolvidas pela EFAN, em geral, e pelo Ensino de Geografia, em específico, contribuíram para fortalecer as resistências dos sujeitos do campo do território do noroeste mineiro, região marcado fortemente pela presença do agronegócio, às propostas de campo e sociedade postuladas pelas lógicas capitalista de produção. Em suas análises, Morais (2018) destaca, ainda, que o Ensino de Geografia, ao ser articulado aos modos de vida, às formas de trabalho e às realidades vivenciadas pelos educandos camponeses, contribui para um processo de formação que seja significativo para os sujeitos do campo. Contudo, apesar do Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN apresentar importantes contribuições para o movimento da Educação do Campo, Morais (2018) indica que alguns conceitos fundamentais, capazes de ampliar a compreensão sobre as multivariadas relações empreendidas entre homem e a natureza em um determinado espaço, foram ignorados. Um destes conceitos foi o de Lugar, de fundamental importância para o fortalecimento das identidades dos educandos com os espaços nos quais estão inseridos e que, segundo o autor, não foi trabalhado em nenhum dos anos do Ensino Médio.

16 A tese intitulada *O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local* pode ser acessada em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34581/1/2018_EduardoHenriqueModestodeMorais.pdf.

Também analisando as relações da Educação do Campo com o Ensino de Geografia desenvolvido em uma Escola Família Agrícola do interior de Minas Gerais, Santos (2019)¹⁷ apresenta análises sobre as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Em suas análises, Santos (2019) identificou, a partir de entrevistas realizadas com estudantes e com o monitor da disciplina Geografia da Escola Família Agrícola de Veredinha (EFAV), situada na região do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais, que o Ensino de Geografia, ao estudar e problematizar os aspectos sociais e naturais existentes na região do Vale do Jequitinhonha, fortaleceu a identidade dos educandos camponeses. Segundo Santos (2019), o fortalecimento das identidades dos educandos foi possível em função das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo monitor de Geografia ao ressaltar as culturas, saberes, formas de trabalho e tradições dos povos que vivem naquela região. Em suas análises, a autora indica que o fortalecimento das identidades camponesas foi fundamental para o fortalecimento das lutas dos povos do campo que vivem na região do município de Veredinha, em função das constantes disputas entre as comunidades tradicionais e os fazendeiros pela posse e uso da terra. Buscando fortalecer a luta dos povos do campo, Santos (2019) propõe uma sequência didática para ser desenvolvida durante as aulas de Geografia do 1º ano da EFAV a fim de ampliar os conhecimentos dos educandos que vivem no campo.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2014)¹⁸, ao analisar quais são as disciplinas presentes no Plano de Formação da Escola Família Agrícola Porto Nacional (EFAPN) que contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e as que privilegiam a formação para atuação no campo do agronegócio, ressaltou que o Ensino de Geografia contribui para a agricultura camponesa ao estudar os conteúdos e tecnologias alternativas capazes de aprimorar as atividades da agricultura familiar. Por outro lado, o autor ressaltou, ainda, que algumas disciplinas, como Planejamento e Projeto; Produção Agroindustrial; Gestão e Práticas; e Estágio atuam na formação voltada ao agronegócio. Em suas análises, Carvalho (2019) indica que a EFAPN está em um território com forte presença de empresas vinculadas ao agronegócio e que isso tem influenciado nos processos educativos de algumas

17 A dissertação intitulada *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* pode ser acessada em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32680/1/ATALIANE_VERS%20c3%83O_FINAL_DISSERTACAO_R_EPOSIT%20c3%93RIO.pdf.

18 A dissertação intitulada *Educação do campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO* pode ser acessada em <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/449/1/Guilherme%20Pereira%20de%20Carvalho%20-%20Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>.

disciplinas presentes no plano de formação da escola. Nesse sentido, o Ensino de Geografia proposto pelo plano de formação tem atuado como uma forma de evidenciar as culturas, as práticas sociais e os modos de vida dos povos do campo e, ao mesmo tempo, ser uma frente de resistência tanto ao campo do agronegócio presente na região de Porto Nacional – TO quanto das disciplinas que estão sendo utilizadas para fortalecer os modelos de produção agrícola vinculadas ao capital.

No que se refere à pesquisa desenvolvida por Teixeira (2016)¹⁹, ao analisar as obras do Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo)²⁰ do ano de 2016 e ao realizar entrevistas com professores que atuam em escolas de educação básica do campo no Rio Grande do Sul, o autor identificou desafios e contribuições relacionados ao Ensino de Geografia praticado nas escolas de educação básica do campo. Em suas análises, Teixeira (2016) identificou desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, como as inconsistências teóricas relacionadas aos conceitos de Paisagem, Território e Lugar presentes nos livros analisados; e, também, a ausência de representatividade da diversidade de povos do campo, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, já que os livros didáticos só mencionam os agricultores em seus exemplos e ilustrações. Por outro lado, durante as entrevistas, Teixeira (2016) ressaltou que os professores têm utilizado as experiências e saberes dos educandos para desenvolverem práticas pedagógicas mais articuladas às realidades camponesas. Para isso, o autor destaca que os professores se utilizam de trabalhos de campo nas comunidades, de imagens e de conversas com as pessoas que vivem em determinadas localidades a muito tempo para que os educandos possam compreender melhor os processos sociais, históricos e naturais que possibilitaram alterações na paisagem.

No que concerne à dissertação elaborada por Silva (2013)²¹, ao analisar como o Ensino de Geografia trabalhado nas escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS têm contribuído para a efetivação da educação intercultural, a autora destaca que os relatos dos coordenadores das escolas e dos professores de geografia indicam que o modelo educacional a ser desenvolvido nas escolas indígenas deve ser intercultural. Em sua pesquisa, Silva (2013)

19 A dissertação intitulada *A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições* pode ser acessada em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143009/000994732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

20 O Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo), uma das ações do Pronacampo, é uma política que consiste na distribuição de livros didáticos com conteúdos e metodologias específicas, voltadas à realidade do campo.

21 A dissertação intitulada *A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural* pode ser acessada em <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/792>.

entende que a educação intercultural deve ser desenvolvida a partir das perspectivas do interculturalismo crítico, ou seja, a educação deve questionar as diferenças e desigualdades construídas entre os grupos sociais, buscando “romper com o diálogo pautado na imposição cultural” (SILVA, 2013, p. 82). Contudo, Silva (2013) ressalta que tanto para os coordenadores quanto para os professores de geografia das escolas indígenas existem diferentes concepções sobre o que é a educação intercultural, evidenciando limites de como o Ensino de Geografia é desenvolvido. Uma das concepções apresentadas pelos professores e coordenadores entrevistados por Silva (2013) compreende que a educação intercultural, apesar de entender a necessidade de promover diálogos entre os modos de organização social dos povos indígenas, desconsideram a marginalização que esses sujeitos se submeteram ao longo do tempo. Além das concepções equivocadas dos professores e coordenadores das escolas indígenas sobre como deve ser a educação intercultural, Silva (2013) apresenta outros limites para que o Ensino de Geografia contribua para a efetivação da educação intercultural nas reservas indígenas de Dourados – MG. Um desses limites refere-se à ausência de livros e outros recursos didáticos específicos para ser desenvolvido nas escolas indígenas, já que os livros que chegam as escolas da reserva são os mesmos das escolas urbanas. Apesar dos desafios do Ensino de Geografia para a efetivação da educação intercultural nas escolas indígenas, Silva (2013) apresenta que uma das alternativas utilizada por alguns professores consiste na elaboração de materiais didáticos, como desenhos e textos, em parceria com os educandos, que buscam ressaltar os modos de vida e cultura de algumas das etnias que habitam a Reserva Indígena de Dourados. Segundo a autora, os materiais didáticos são escritos em português e, posteriormente, traduzidos para a língua guarani, sendo utilizados nas aulas de Geografia para suprir as lacunas dos livros didáticos relacionadas à não articulação dos conteúdos às culturas indígenas.

Também estudando as relações do Ensino de Geografia com a educação indígena, Copatti (2014)²², ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética para o processo de aprendizagem de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no Ensino de Geografia na escola de um aldeamento indígena Kaingang, situado ao norte do Rio Grande do Sul, destaca que as oficinas construídas durante a pesquisa favoreceram tanto a compreensão de conceitos relacionados à geografia, como Lugar, Espaço e Território; quanto fortaleceram as identidades das crianças indígenas, ao trabalhar aspectos relacionados aos modos de vida,

22 A dissertação intitulada *Educação estética na escola indígena Kaingang: propostas para o ensino de geografia* pode ser acessada em <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/780#preview-link0>.

cultura e trabalho do povo Kaingang. Por meio das oficinas a autora trabalhou com diferentes elementos artísticos, como maquetes, desenhos, pinturas, poesias, fotografias, leitura de imagens, dentre outros, que possibilitaram ressaltar e valorizar os aspectos culturais e sociais dos indígenas da etnia Kaingang e, ao mesmo tempo, problematizar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo nas paisagens da aldeia e nos modos de vida evidenciados nos meios sociais onde os educandos vivem. Além de ressaltar as contribuições das oficinas durante o Ensino de Geografia para a aprendizagem dos estudantes de uma escola indígena, Copatti (2014) identificou desafios na escola estudada para se promover práticas pedagógicas articuladas às realidades socioculturais dos educandos Kaingang. Tais desafios, dentre outros aspectos, relacionam-se à pouca participação da comunidade e das famílias dos educandos no cotidiano da escola; às ausências dos educandos na escola; ao desinteresse dos educandos pela disciplina Geografia; os poucos recursos didáticos e paradidáticos para o Ensino de Geografia, como globo terrestre, atlas, revistas, livros e mapas que apresentem conteúdos específicos para a escola Kaingang; às dificuldades dos educandos com a leitura e interpretação de textos da língua portuguesa, já que os livros didáticos não estão traduzidos para a língua materna; às aulas expositivas ministradas pelos professores de Geografia, dentre outros.

3.2 POTENCIALIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção apresentaremos nossas análises relacionadas às potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo identificadas nas pesquisas selecionadas. Em nossas análises, destacamos o fortalecimento das identidades camponesas (MORAIS, 2018; SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016; COPATTI, 2014,) e o fortalecimento da resistência ao agronegócio (CARVALHO, 2014) como potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo. A pesquisa de Silva (2013) não se debruçou em compreender as potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo.

Especificamente em relação ao fortalecimento das identidades camponesas como uma potencialidade do Ensino de Geografia a ser desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, as pesquisas de Moraes (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) ressaltam que o Ensino de Geografia, ao ser articulado aos contextos sociais em que as escolas se localizam, contribui para ampliar a compreensão dos educandos sobre as multivariadas realidades sociais, culturais e econômicas dos espaços em que vivem. Segundo,

Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN contribui para o fortalecimento da Educação do Campo no noroeste de Minas Gerais, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante o Ensino de Geografia pode fortalecer o campo e os seus sujeitos ao promover um processo educativo crítico e reflexivo, capaz de fortalecer os modos de vida, cultura, trabalho e saberes dos povos do campo. Em suas análises, Moraes (2018) destaca que a Geografia é fundamental para o processo de formação dos educandos da EFAN, já que esta disciplina busca compreender temas variados, vinculados às realidades dos mais diversos povos do campo, que favorecem o conhecimento de saberes, modos de vida e práticas sociais que, infelizmente, vem se perdendo com o passar do tempo. Acrescente-se a isso, as temáticas desenvolvidas pela Geografia Escolar possibilitam a compreensão dos processos históricos vivenciados pelos povos do campo, principalmente aqueles vinculados ao uso e posse da terra, favorecendo o entendimento dos educandos sobre as intensas disputas presentes entre os povos do campo e agentes vinculados ao capital, via agronegócio, atualmente. Assim, segundo Moraes (2018), o Ensino de Geografia, ao se vincular à materialidade da vida do campo, possibilita que os educandos valorizem sua história e conheçam as inúmeras lutas travadas pelas organizações sociais camponesas a fim de melhorar a qualidade de vida dos povos do campo. Segundo Moraes (2018, p. 124),

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

Por sua vez, Santos (2019), ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no âmbito da EFAV, destaca que o Ensino de Geografia contextualizado com os meios de vivência dos educandos favorece o conhecimento das especificidades provenientes no cerrado, bioma em que está inserido a EFAV. Acrescente-se a isso, Santos (2019) ressalta que o Ensino de Geografia, articulado aos meios sociais dos educandos, contribui para fortalecer as identidades ao valorizar e enaltecer a região do Vale do Jequitinhonha, destacando suas culturas, os modos de vida dos povos desta região e problematizando os

processos históricos e econômicos que promovem a exploração econômica deste território. Sob essas perspectivas, Santos (2019) ressalta que, ao fortalecer as identidades dos povos do campo, o Ensino de Geografia também fortalece as lutas destes sujeitos no que se refere ao direito de ter uma educação de qualidade, articulada às especificidades e disputas vivenciadas pelos educandos em seus espaços de vivência. Segundo Santos (2019, p. 72), é

[...] 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 a 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.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), ao analisar as obras do PNLD-Campo do ano de 2016 e ao realizar entrevistas com professores que atuam em escolas de educação básica do campo no Rio Grande do Sul, ressalta que o conceito de Lugar é fundamental para a Educação do Campo pois contribui para o fortalecimento das identidades camponesas, possibilitando a valorização dos povos do campo como sujeitos detentores de saberes e práticas sobre os meios sociais em que estão inseridos. Segundo Teixeira (2016), os educadores, ao ancorarem suas práticas pedagógicas nos referenciais teóricos do conceito de Lugar, poderão valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos sujeitos que vivem no campo. Acrescente-se a isso, Teixeira (2016) indica que o Lugar é uma manifestação subjetiva que determinados indivíduos possuem sobre um espaço. O conceito de Lugar ao ser utilizado nos processos educativos desenvolvidos nas escolas de educação básica do campo, conforme análises de Teixeira (2016), potencializa as reflexões e problematizações sobre o porquê de determinados espaços possuírem significados afetivos para determinados grupos sociais e, para outros, não passarem de um espaço qualquer, sem valor sentimental e afetivo. As reflexões e problematizações sobre as relações afetivas que determinados grupos sociais possuem com determinados espaços, auxilia, dentre outras coisas, na compreensão de conflitos territoriais existentes no campo. Sob essas perspectivas, Teixeira (2016, p. 110) ressalta que

[...] através do conceito de Lugar que podemos trabalhar a valorização do local e o sentimento de pertencimento. Na pesquisa, a ideia de comunidade aparece nas falas dos professores. O sentimento de comunidade e os laços estabelecidos são, aparentemente, mais perenes nessas áreas rurais, lembrando que tratamos aqui com comunidades de agricultores do Rio Grande do Sul. Portanto, pensamos que se a Educação do Campo propõe valorizar as populações do campo, o conceito de Lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento. Ainda,

por ser carregado de subjetividade, o conceito de Lugar pode ser aplicado há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espço.

Por seu turno, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola de um aldeamento indígena Kaingang no Rio Grande do Sul, ressaltou que as oficinas desenvolvidas possibilitaram enaltecer os modos de vida e de trabalho do povo Kaingang, o que contribuiu, dentre outras coisas, para valorizar as culturas indígenas ao destacar as práticas sociais dos sujeitos que vivem no aldeamento. Além disso, as oficinas desenvolvidas, ao utilizar elementos artísticos diversos como pinturas, músicas, poesias, trabalhos com argila, dentre outros recursos didáticos, contribuiu para que os educandos compreendessem os conceitos geográficos, como Lugar, Espaço e Território a partir de suas próprias vivências e experiências, ampliando a sua compreensão dos espaços sociais em que vivem. Para Copatti (2014, p. 178),

As atividades de desenho, pintura, colagem, fotografia, poesia, música, leitura de imagem, trabalhos com argila, constituíram-se como recursos importantes, contribuindo para o despertar dos sentidos e de outros sentimentos na aprendizagem. Portanto, este trabalho de pesquisa vem ao encontro da necessidade de ampliar as possibilidades de uma educação diferenciada, procurando promover um processo de ensino-aprendizagem em geografia que seja significativo, considerando os sentimentos dos educandos em relação aos conhecimentos que constroem e os sentidos humanos, num processo contínuo e consciente pela busca da humanização da educação para uma formação cidadã e integrada.

A partir das perspectivas apresentadas, relacionadas ao fortalecimento das identidades camponesas como uma das potencialidades do Ensino de Geografia para as escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Morais (2018), Santos (2019), Teixeira (2016) e Copatti (2014) que o Ensino de Geografia, ao promover práticas pedagógicas articuladas às especificidades dos educandos, pode contribuir para a valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo. Tais práticas pedagógicas, conforme análises de Callai (2005), Straforini (2004) e Cavalcanti (1998), ampliam a compreensão dos educandos sobre os meios sociais em que eles se inserem, favorecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreenderem os mais diversos processos sociais, históricos, econômicos e naturais presentes nos territórios em que vivem. Nessa perspectiva, o Ensino de Geografia, ao fortalecer as identidades camponesas, possibilita a formação de cidadãos críticos, capazes de ler o mundo e de valorizar as histórias, culturas e práticas sociais dos mais diversos povos do campo (CALLAI, 2005). Acrescente-se, ainda, baseando nas análises de Freire (1996), o fortalecimento das identidades dos povos do campo

favorece tanto o reconhecimento das práticas sociais e culturais dos meios de vivência dos educandos quanto o sentimento de pertencimento destes com os seus meios sociais a partir das reflexões relacionadas aos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos evidenciados em determinadas comunidades e territórios.

No que se refere ao fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Carvalho (2014), ao identificar quais disciplinas presentes no Plano de Formação da EFAPN contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e as que privilegiam a formação para atuação no campo do agronegócio, destaca que o Ensino de Geografia desenvolvido nessa EFA é uma disciplina que se contrapõe à lógica do agronegócio, já que esse modelo de produção é privilegiado no Plano de Curso da escola, principalmente pelas áreas de Planejamento e Projeto, Gestão e Práticas, Estágio e Produção Agroindustrial. Em contraposição às áreas de formação presentes na EFAPN que fortalecem o agronegócio, Carvalho (2014) ressalta que as contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo, conforme orientações presentes no Plano de Curso da escola, consistem no estudo de conteúdos e tecnologias alternativas que privilegiem as formas de trabalho desenvolvido pelos povos do campo, a fim de aprimorar os modos de produção preconizados pela agricultura familiar. Segundo Carvalho (2014, p. 106),

As contribuições do ensino da Geografia, segundo o plano de curso, estão em estudar os conteúdos básicos e tecnologias alternativas relacionadas com o processo produtivo no campo, preparar para o trabalho e busca aprimorar as atividades da agricultura familiar. [...].

Considerando a lógica apresentada, que considera o fortalecimento da resistência ao agronegócio como uma das potencialidades do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, ressaltamos, a partir das análises de Carvalho (2014), que algumas escolas, que acreditávamos que estariam alinhadas a processos de ensino e aprendizagem que valorizassem o campo e os seus sujeitos como é o caso da EFAPN, acabam por vincular os seus processos de ensino e aprendizagem às lógicas da produção em larga escala, ao uso intensivo de agrotóxicos e à desvalorização dos saberes, práticas e experiências dos povos do campo, evidenciando uma disputa presente na proposta de formação dentro da escola. Em contraposição a estes processos de ensino e aprendizagem, verificamos que o Ensino de Geografia, ao privilegiar os estudos das tecnologias alternativas, dos modos de produção e trabalho dos povos do campo, fortalecem a resistência ao “campo do agronegócio”

ao romper com o falacioso discurso empregado por agentes do capital que indicam que os modos de vida, cultura, trabalho e produção dos povos do campo são tradicionais e atrasados.

CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS SEUS DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

No presente capítulo buscamos ressaltar os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir da análise das Teses e Dissertações selecionadas. Para isso, o capítulo se estrutura em uma seção na qual apresentamos nossas análises referentes aos desafios vivenciados durante o Ensino de Geografia nas escolas de educação básica do campo.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS VIVENCIADOS DURANTE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Na presente seção evidenciaremos os desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas selecionadas. Nossas análises indicaram a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas (SANTOS, 2019; TEIXEIRA, 2016; SIVA, 2013; COPATTI, 2014) e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos (MORAIS, 2018). A pesquisa de Carvalho (2014) não apresenta desafios específicos do Ensino de Geografia desenvolvido na escola do campo analisada.

Especificamente em relação às pesquisas que destacaram a ausência de recursos didáticos vinculados às realidades camponesas como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Santos (2019), Teixeira (2016), Silva (2013) e Copatti (2014) ressaltaram, dentre outras coisas, que não existiam recursos didáticos, como livros, que destacavam os modos de vida, cultura e trabalho de toda a diversidade de povos que vivem e resistem no campo, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros. Em suas análises, os autores destacaram que os livros existentes eram, em sua maioria, os mesmos utilizados por escolas situadas no meio urbano e que os exemplos referentes ao campo eram de um campo mecanizado, de grandes monoculturas, sem vida, que segundo Fernandes (2004), é caracterizado como o “campo do agronegócio”. Acrescente-se a isso, os livros, além de não serem traduzidos para a língua materna dos povos indígenas, o que dificultava a leitura e interpretação de textos em língua portuguesa de educandos de determinadas etnias, promovendo o seu desinteresse pela disciplina Geografia; apresentavam os conceitos geográficos, como Paisagem, Território e Lugar, com inconsistências teóricas.

Ao analisar as possibilidades de articular as propostas pedagógicas do Ensino de Geografia aos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, Santos (2019) ressaltou que a ausência de recursos didáticos, dentre outras coisas, dificulta o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados às culturas e modos de vida dos povos do campo. Acrescente-se a isso, Santos (2019) indicou que muitos dos recursos didáticos possuem conteúdos que trabalham o “campo da Educação do Campo” como subalterno ao “campo do agronegócio” (FERNANDES, 2004). Sob essas perspectivas, Santos (2019, p. 82) destaca que

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.

No que lhe concerne, Teixeira (2016), analisando as obras do PNLD-Campo do ano de 2016, destaca a existência de inconsistências teóricas relacionadas aos conceitos de Paisagem, Território e Lugar presentes nos livros didáticos, já que muitos dos conceitos presentes nos livros são trabalhados de forma superficial. Acrescente-se a isso, muitos conteúdos presentes nos livros didáticos invisibilizam a grande diversidade de povos do campo, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, dando a sensação que no campo vivem sujeitos com práticas sociais e culturais homogêneas, já que as imagens e exercícios exemplificam os povos do campo, majoritariamente, a partir de agricultores. Nesta perspectiva, Teixeira (2016, p. 98) indica que “[...] De um lado temos um livro que apresenta os conteúdos de forma segmentada, tradicional, o que à primeira vista pode parecer mais familiar ao professor adotante. No entanto, julgamos que os conceitos carecem de uma abordagem conceitual mais consistente”. Sobre as inconsistências teóricas presentes nos livros didáticos, Teixeira (2016, p. 98) indica que “os livros didáticos poderiam evidenciar outras populações camponesas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos” e corroboramos com tal compreensão na medida em que as populações que vivem no campo não se restringem à dimensão do trabalho agrícola típico na representação do campesinato, sem prejuízo de que esta forma específica do trabalho possua uma centralidade na reprodução social.

Por sua vez, Silva (2013), ao analisar como o Ensino de Geografia trabalhado nas escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS têm contribuído para a efetivação da educação

intercultural, destaca que um dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas para fortalecer a educação intercultural diz respeito à falta de livros e outros recursos didáticos que contemplem as especificidades das populações indígenas. Em suas análises, Silva (2013) destaca que os livros didáticos utilizados nas escolas municipais indígenas são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas. A autora ressalta que os conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas não estão articulados à realidade vivenciadas pelos povos indígenas, já que as poucas questões e temáticas presentes nos livros reforçam o imaginário do índio caçador, nu, com animais selvagens na oca, o que não é a realidade dos índios da Reserva Indígena de Dourados. Tais representações, segundo a autora, tendem a estereotipar os modos de vida dos povos indígenas, fazendo com que muitos dos educandos que vivem nas aldeias não se reconheçam como indígenas. Esses desafios, segundo Silva (2013), estão vinculados à inexistência de uma legislação municipal específica para atender as especificidades existentes nas escolas indígenas. A partir das perspectivas apresentadas, Silva (2013, p. 94) ressalta que

No caso específico das escolas indígenas da RID [Reserva Indígena de Dourados – MS], identificamos em nossas entrevistas que os limites e problemas encontrados, perpassam também, como já destacado neste trabalho, pela ausência de uma Lei municipal específica para a realidade das escolas indígenas, o que acaba por se refletir no referencial curricular (ou na ausência de um referencial específico), e conseqüentemente nos Projetos Pedagógicos das escolas. Outro problema destacado pelo professor Aguilera de Souza, reafirmado pelas coordenadoras entrevistadas, está na falta de material didático específico, uma vez que o material utilizado nas escolas municipais indígenas, e em especial nas aulas de Geografia, (com exceção de alguns professores que elaboram parte do material didático utilizado) são os mesmos materiais trabalhados nas escolas não indígenas.

Também destacando a ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, Copatti (2014), ao analisar as contribuições das oficinas de educação estética durante o Ensino de Geografia em uma escola indígena Kaingang, ressalta que os educandos indígenas apresentam dificuldades com a leitura e a interpretação de textos em português, o que os prejudica na compreensão dos conteúdos provenientes da disciplina Geografia, já que os livros didáticos utilizados pela escola são os mesmos utilizados por escolas não indígenas. Em suas análises, Copatti (2014) ressalta que os livros utilizados, além de não serem traduzidos para a língua materna dos educandos indígenas, não promovem articulações com os modos de vida, trabalho e cultura do povo Kaingang, provocando o desinteresse dos educandos pela disciplina Geografia. A partir das perspectivas apresentadas, Copatti (2014, p. 90-91) apresenta que

Os professores relataram que os alunos apresentam algumas dificuldades de leitura e interpretação, o que acaba prejudicando também a compreensão na geografia. A partir do momento que chegam à escola, os alunos precisam se adaptar à língua portuguesa para ler e escrever em sala de aula, já que a escola é bilíngue e nela são utilizados os livros didáticos iguais às escolas não indígenas. A linguagem destes livros apresenta-se é muito difícil para os alunos de etnia kaingang, precisando, continuamente, que o conteúdo seja abordado pelo professor de maneira mais simples e acessível. [...].

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, relacionadas à ausência de recursos didáticos nas escolas de educação básica do campo vinculados às realidades camponesas, verificamos que, apesar da existência de uma política pública voltada à criação e distribuição de livros e materiais didáticos específicos para as escolas de educação básica do campo (PNLD-Campo), a mesma apresenta falhas, como evidenciado por Teixeira (2016), o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dos educandos tanto por trabalhar de forma superficial os conteúdos e conceitos da ciência geográfica quanto por não promover articulações entre os conteúdos e as realidades dos mais diversos povos do campo presentes no território brasileiro. Verificamos, ainda, a partir das análises de Santos (2019), Silva (2013) e Copatti (2014), que muitas das escolas de educação básica presentes no campo carecem de livros didáticos específicos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo. Isso indica que o PNLD-Campo não está presente de modo sistemático e abrangente na variedade territorial das escolas de educação básica do campo, o que nos faz refletir sobre a necessidade de se ampliar e aperfeiçoar um programa que, se melhorado, poderá contribuir não só com os processos de ensino e aprendizagem dos povos do campo durante o Ensino de Geografia, mas, também, com as outras disciplinas escolares ao favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por parte dos educadores, mais articuladas às realidades vivenciadas pelos mais diversos povos do campo. Porém, é importante destacar que, para elaborar materiais didáticos articulados à realidade camponesa, é importante que os editores e/ou gestores educacionais considerem toda a diversidade de povos do campo existentes no território brasileiro, como “os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 1) e não apenas os agricultores, como a maioria das pesquisas analisadas identificaram.

No tocante à pesquisa que salientou o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, Morais (2018), ao analisar como o Ensino de Geografia desenvolvido na EFAN contribui para o fortalecimento da Educação do Campo, ressaltou que determinados conteúdos são mais privilegiados que outros durante o processo de ensino e aprendizagem. Em suas análises, Morais (2018) ressaltou que os conteúdos que se relacionam mais diretamente aos aspectos naturais, como clima, recursos minerais, solos, vegetação, relevo, dentre outros, eram mais privilegiados, por exemplo que conteúdos vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, etc. Segundo Morais (2018) o destaque dado aos conteúdos vinculados ao que usualmente é trabalhado na chamada geografia física se deve à formação do monitor, que também é técnico agrícola, e ao processo de formação técnica oferecida pela EFAN, que possui o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária.

Além disso, Morais (2018) ressaltou que conceitos fundamentais para a ciência geográfica, como o de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Em suas análises, Morais (2018) indicou que o conceito de Lugar, por exemplo, é construído por alguns educandos a partir das experiências adquiridas nas ações desenvolvidas em suas comunidades, nas organizações sociais que participam, dentre outras experiências. Logo, o Ensino de Geografia possui uma contribuição indireta já que não aprofunda o que é o conceito e, tão pouco, promove articulações e reflexões sobre como o estudo do Lugar contribui para que os educandos estabeleçam correlações com fenômenos que ocorrem em escalas ampliadas. Nesta perspectiva, Morais (2018, p. 130) destaca que

No contexto da Educação do Campo, uma importante categoria é a de lugar, que pode auxiliar em questões relativas ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e que, no caso específico da EFAN, não é trabalhada. Não se trata, neste caso, de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, e sim como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente em um determinado local.

Considerando o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos como um dos desafios do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo, verificamos, a partir da pesquisa de Morais (2018), que ao não aprofundar em discussões e reflexões sobre determinados conteúdos e conceitos provenientes da ciência geográfica, impedimos os educandos de estabelecerem correlações entre os multivariados fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios de vivência.

Entendemos que o Ensino de Geografia, ao partir das realidades vivenciadas pelos estudantes, é fundamental, pois favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, capazes de valorizar os saberes, as práticas sociais dos educandos e de suas comunidades. Isso contribui para uma melhor compreensão sobre as realidades vividas, possibilitando uma inserção social crítica e reflexiva. Contudo, entendemos também que o Ensino de Geografia não deve se restringir única e exclusivamente ao estudo dos meios sociais dos educandos. É fundamental que os educandos conheçam os fenômenos econômicos, sociais, culturais e naturais em escalas ampliadas a fim de conseguirem, a partir dos seus meios de vivência, suscitar reflexões e correlações sobre como os fenômenos vivenciados em outros territórios interferem nas dinâmicas sociais em um determinado local, comunidade e/ou território e vice-versa. Em se tratando de povos do campo, esse processo é fundamental, pois, dentre outras coisas, possibilita a compreensão sobre as disputas empreendidas historicamente entre os povos do campo e os agentes vinculados ao agronegócio pela posse e uso da terra, pelos modos de produção, dentre outras, já que as práticas sociais e econômicas deste modelo de produção colocam em risco toda a diversidade de sujeitos que trabalham, vivem e dependem do campo para manter a sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa para a elaboração desta Monografia, que buscou compreender as contribuições do Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo a partir das pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos potencialidades que possibilitam que os processos educativos durante o Ensino de Geografia se vinculem à Educação do Campo. No entanto, também evidenciamos alguns desafios que comprometem o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade ao não vincular os processos de ensino e aprendizagem às especificidades dos povos do campo.

Em relação às potencialidades, destacamos que o Ensino de Geografia desenvolvido nas escolas de educação básica do campo tem contribuído tanto para o fortalecimento das identidades camponesas quanto para a resistência ao agronegócio. Especificamente em relação à contribuição do Ensino de Geografia para o fortalecimento das identidades camponesas, o conjunto de pesquisas analisadas evidenciou que o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados aos contextos sociais existentes nas escolas de educação básica do campo tende a valorizar os modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo, o que favorece a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Por sua vez, a formação de sujeitos críticos e reflexivos tende a contribuir para que os educandos leiam o mundo, ao reconhecerem as mais diversas práticas sociais e culturais presentes em seus territórios de vivência, favorecendo a valorização das histórias, culturas e práticas sociais dos povos do campo.

No tocante à contribuição do Ensino de Geografia para a resistência ao agronegócio, as pesquisas analisadas evidenciam que as práticas pedagógicas desenvolvidas desmascaram o falacioso discurso propagado por agentes vinculados ao capital que, sistematicamente, caracterizam os povos do campo, os seus modos de vida e trabalho como atrasados ao privilegiar e enaltecer os modos de vida e produção dos povos do campo durante os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos desafios, o conjunto de pesquisas analisadas destacaram a ausência de recursos didáticos que retratam às realidades camponesas nas escolas de educação básica do campo e o esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos. Especificamente em relação à ausência de recursos didáticos que retratam as realidades camponesas, evidenciamos que a representação de sujeito do campo apresentado nos livros didáticos se resume à agricultores, não reconhecendo a diversidade dos povos do campo presentes no território brasileiro, como os extrativistas, os pescadores artesanais, os

ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo. Acrescente-se a isso, as análises das pesquisas identificadas, de uma maneira geral, destacaram que muitas escolas de educação básica do campo carecem de livros didáticos específicos e de outros recursos didáticos, que contemplem as especificidades e necessidades dos mais diversos povos do campo, evidenciando que os programas e políticas públicas educacionais, a exemplo do PNLD-Campo, não estão presentes em muitas das escolas de educação básica do campo no Brasil.

No que diz respeito ao esvaziamento teórico dos conteúdos e conceitos geográficos, a pesquisa analisada evidenciou que determinados conteúdos e conceitos fundamentais para o Ensino de Geografia, como aqueles vinculados à globalização, formação do território brasileiro, urbanização, dentre outros não são privilegiados durante a prática educativa. Da mesma forma, conceitos importantes, que no âmbito da Educação do Campo poderiam evidenciar as relações que os povos do campo possuem com determinado espaço, como o conceito de Lugar, não são trabalhados durante o Ensino de Geografia. Sob essa perspectiva, entendemos que ao não privilegiar determinados conteúdos e conceitos geográficos, capazes de auxiliar os educandos a correlacionar os diversos fenômenos sociais, culturais, econômicos e naturais vivenciados nos seus meios, dificultamos a compreensão dos educandos sobre a realidade na qual ele se insere.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que apesar dos desafios evidenciados durante as análises das Teses e Dissertações, as nossas análises reforçaram que o Ensino de Geografia contribui para a Educação do Campo ao possibilitar a identificação dos mais diversos territórios camponeses e sua diversidade cultural, bem como a compreensão dos fenômenos e processos que possibilitam que determinados povos do campo se territorializem e desterritorializem constantemente. É importante ressaltar que pretendemos, em estudos posteriores, ampliar o período para o levantamento das Teses e Dissertações e ampliar a nossa revisão de literatura para aprofundar as nossas análises relacionadas às contribuições do Ensino de Geografia para a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 18/10/2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 18/10/2020.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: < <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 18/10/2020.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Inca, MDA, 2008, p. 67-86.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, v.25, n.º 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 18/10/2020.
- CARVALHO, Guilherme Pereira de. **Educação do/no campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2014.
- CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra Paratibe, PB**. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de Geografia. In: **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 15-28.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COPATTI, Carina. **Educação estética na escola indígena kaingang**: propostas para o ensino de geografia. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático. **Revista Contexto & Educação**, n.º 105, maio/agosto, 2018.

Disponível em: <

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7283>> Acesso em: 18/10/2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Monçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53- 89.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barboa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber livro editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de Análise do Material Qualitativo**: Análise de conteúdo. In: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992. p. 303-318.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>>. Acesso em: 18/10/2020.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, n. 9, mai.-ago., p. 1-17, 2003. Disponível em: <

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479/6383>>. Acesso em: 18/10/2020.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 3ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio**, v. 6, n. (1-2), jan./dez. 2008. Disponível em: <

http://www2.faccat.br/download/pdf/coloquio/6/da_educacao_rural.pdf>. Acesso em: 18/10/2020.

SANTOS, 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**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Eliton de Araujo. **O ensino de Geografia e a formação dos professores na zona rural do Município de Itacoatiara – AM**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Itacoatiara, 2012.

SILVA, Liliam Carolini. **Educação ambiental e geografia nas escolas de ensino fundamental de Três Lagoas-MS**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

SILVA, Mariluze de Carvalho Campos. **O ensino de geografia na perspectiva da convivência com o semiárido nas escolas municipais de Serrinha/BA**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019.

SILVA, Solange Rodrigues da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 18/10/2020.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA, Christiano Corrêa. **A Geografia na Educação do Campo: possíveis contribuições**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>>. Acesso em: 18/10/2020.